

Gestión Universitaria Integral del Abandono

IV

CLABES 2014

Conferencia Latinoamericana sobre el ABandono en la Educación Superior



LIBRO DE ACTAS

Medellín, 22 al 24 de octubre de 2014



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

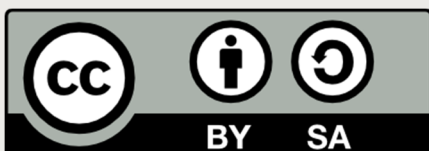
**Gestión Universitaria Integral de Abandono.
IV CLABES. Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.
Libro de Actas.**

**Compiladora: Dora Nicolasa Gómez Cifuentes
Medellín, 2014**

Comité editorial:

*Dora Nicolasa Gómez Cifuentes
Jesús Arriaga García de Andoain
Ana Casaravilla
Lorena Delgado
Juan Fernando Osorio
Paola Andrea Ramírez*

ISBN: 978-958-8890-54-8



*Bajo licencia Creative Commons se permite copiar,
distribuir y hacer obras derivadas siempre y cuando
se reconozca y cite a los autores titulares de los textos.
Para publicación o distribución de contenidos específicos
comunicarse directamente con los autores.*

Contenido

| | |
|---|-----------|
| PORTAL | 10 |
| LÍNEAS TEMÁTICAS | 16 |
| Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. tipos y perfiles de abandono | 17 |
| Línea Temática 2: Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias..... | 20 |
| Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono. | 22 |
| Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono..... | 23 |
| Línea Temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono. | 26 |
| LISTADO DE POSTER..... | 28 |
| | |
| PONENCIAS..... | 31 |
| Ponencias Línea 1 | 33 |
| Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono | 33 |
| Ponencia ganadora de Mención Línea 1..... | 34 |
| Rendimiento académico y abuso-dependencia de sustancias psicoactivas en los estudiantes de la Universidad de Antioquia, 2009 | 34 |
| Aplicación de la teoría de clasificación al problema del abandono estudiantil: un estudio de caso | 43 |
| Factores estructurales asociados al abandono en la Universidad de la República..... | 53 |
| Factores de persistência de estudantes de uma universidade particular brasileira..... | 63 |
| ¿La deserción y la graduación no diferencian a los programas de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia? | 71 |
| Aspectos asociados al abandono universitario y prácticas de permanencia en las sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia: una lectura desde los gestores institucionales | 83 |
| Factores predisponentes de abandono en estudiantes de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala | 121 |
| Interacción entre culturas locales y culturas académicas, una lectura sobre el abandono estudiantil universitario en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. | 133 |
| Factores relacionados con deserción temprana en estudiantes de medicina | 141 |
| Diseño de estrategias para disminuir los índices de deserción de los beneficiarios de crédito educativo en tres países de américa..... | 155 |
| Factores determinantes de la deserción en los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud en la Universidad Popular del Cesar entre los años 2005 y 2009 | 168 |
| Estimación y estrategias sobre el abandono en la educación superior en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia..... | 176 |
| “Detección de patrones de deserción en los programas de pregrado de la universidad mariana de san juan de pasto, aplicando el proceso de descubrimiento de conocimiento sobre base de datos (KDD) y su implementación en modelos matemáticos de predicción” | 185 |
| Factores cualitativos que inciden en la deserción de la educación superior | 194 |

| | |
|--|------------|
| La familia como mediador sociocultural en el rendimiento académico de los estudiantes de la preparatoria no. 2 de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca..... | 201 |
| Relación entre promedio final en el nivel secundario y el abandono de los estudios superiores | 211 |
| Um panorama da evasão no sul do brasil: estudando os cursos superiores de tecnologia em uma universidade pública federal..... | 223 |
| Estudio factores asociados al abandono temprano de la educación superior. Facultad de educación Universidad de Antioquia | 232 |
| Factores asociados a la repitencia desde la percepción de alumnos y docentes. | 241 |
| Análisis longitudinal de los procesos de abandono y persistencia universitaria. | 247 |
| Una estrategia para hacer visible el abandono inter e intra- institucional en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. | 258 |
| Estudio exploratorio sobre deserción temprana y reprobación inicial en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma. | 264 |
| Logros después del abandono de los estudios universitarios | 273 |
| PONENCIAS LINEA 2 | 281 |
| Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias..... | 281 |
| Ponencia ganadora de Mención Línea 2..... | 282 |
| Modelo de articulación educativa basado en rutas curriculares e inserción temprana en programas de pregrado | 282 |
| La deserción escolar entre el bachillerato y la universidad: un estudio axiológico | 291 |
| Programas propedéuticos: equidad, calidad e inclusión a la vida universitaria..... | 297 |
| Programa de vinculación con el medio: “apoyo a alumnos vulnerables que aspiran a la educación superior”..... | 308 |
| Un modelo de retención universitaria de estudiantes de alto rendimiento escolar de la Región de la Araucanía: el caso de los estudiantes mapuches | 317 |
| Colaborando en la transición enseñanza media-universidad..... | 324 |
| Articulación de la educación superior a través del programa de integración lineal de estudios técnicos | 337 |
| Esperanza digital para jóvenes vulnerables..... | 344 |
| Compromiso educativo 2014: síntesis del abordaje territorial desde la Universidad de la República | 356 |
| El modelo de articulación entre la universidad militar nueva granada y la educación media.... | 364 |
| Paso de la enseñanza media a la educación superior..... | 371 |
| Espacio de formación integral: una experiencia de articulación entre enseñanza media y enseñanza superior | 378 |
| La transición hacia la educación superior, la experiencia desde el programa de respaldo al aprendizaje | 385 |
| Acciones de orientación educativa y vocacional en la unam | 391 |

| | |
|---|------------|
| Ponencias Línea 3 | 401 |
| Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año | 401 |
| Ponencia ganadora de Mención Línea 3 | 402 |
| Dispositivo para acompañar la inserción plena de los estudiantes a la Universidad de la República | 402 |
| Práctica curricular leonardo da vinci como estrategia que favorece el desarrollo de la autonomía para reducción del abandono en la educación superior | 410 |
| Evasão e as práticas de ensino: um estado do conhecimento a partir da Clabes 2011-2013 | 416 |
| El uso del aprendizaje basado en problemas como instrumento para la disminución de la deserción académica: el caso del proyecto integrador en la Universidad La Gran Colombia* | 424 |
| Resultados de la evaluación institucional de los primeros ciclos iniciales optativos en la UDELAR | 432 |
| Utilización de la modalidad aprendizaje combinado en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura fundamentos de matemática del curso propédeutico de la Escuela Politécnica Nacional | 442 |
| Matemáticas para la ingeniería de sistemas | 456 |
| | |
| PONENCIAS LINEA 4 | 463 |
| Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono | 463 |
| (Tutorías-mentorías) | 463 |
| Ponencia ganadora de Mención Línea 4 | 464 |
| Estrategias para el acceso, la permanencia y la graduación estudiantil, a partir del diagnóstico y nivelación de las ciencias básicas | 464 |
| Acompañamiento desde los estilos de aprendizaje como estrategia para la retención estudiantil..... | 475 |
| Plan de acción tutorial para los alumnos de nuevo ingreso a la Facultad de Medicina de la UNAM | 488 |
| Sistema de alertas tempranas como herramienta de innovación tecnológica en la Universidad Santo Tomás para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil y graduación oportuna | 496 |
| Avaliação das condicionantes de retenção dos alunos de engenharia da UTFPR: bases para propostas interventivas | 505 |
| Propuesta de tutoría estudiantil de la escuela de nutrición y dietética en las seccionales de la Universidad de Antioquia | 514 |
| Orientación psicosocial para estudiantes de alto rendimiento en contexto. Un modelo en desarrollo..... | 527 |
| Estudio comparado sobre la tutoría universitaria: desde perfiles inclusivos a estrategias planificadas..... | 535 |

| | |
|---|------------|
| 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. | 541 |
| Modelo de consejería académica en la Pontificia Universidad Javeriana Sede Central..... | 549 |
| Prácticas tutoriales en la Universidad de Antioquia..... | 557 |
| Programa de monitorías integrales entre pares (ayudantías) a estudiantes con y/o en situación de discapacidad en la Universidad del Magdalena, Colombia..... | 564 |
| Medición del impacto de las estrategias del programa de permanencia en algunas variables asociadas con la disminución de la deserción en la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco Cartagena | 570 |
| El programa de tutorías en el proyecto “ <i>clase virtual de matemática y tutorías</i> ” | 583 |
| Desarrollando tus talentos: gestión colaborativa de un programa de tutorías pares | 591 |
| Proyecto de formación pedagógica y didáctica a monitores académicos. Propuesta de acompañamiento a los estudiantes de la Universidad Santo Tomás | 601 |
| Plan de apoyo integral para el desempeño escolar de los alumnos (paidea): avances y retos... | 612 |
| Acompañamiento estudiantil, una experiencia de intervención en el programa de apoyo integral al estudiante de la división de ingenierías de la Universidad Santo Tomás (USTA)..... | 620 |
| Resultados de la aplicación de un programa de mentoría en la carrera de Ingeniería Automática. | 628 |
| Acompañamiento, asesoría pedagógica y apoyo tutorial a estudiantes | 636 |
| ¿Qué pasó después del propedéutico? La inserción a la vida universitaria de los estudiantes que ingresaron a la USACH vía propedéutico..... | 652 |
| Tutorías de apoyo a estudiantes que ingresan a la Udelar con materias previas de la educación media superior | 665 |
| Implementación de un curso de comunicación oral y escrita en las ciencias veterinarias..... | 671 |
| Experiencia exitosa en acompañamiento a estudiantes en la Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito. Bogotá – Colombia..... | 680 |
| Espacio de orientación y atención psicológica (espora) de la Facultad de Ciencias: la importancia de la salud mental y su relación con el desempeño académico | 690 |
| Reunião de orientação e reflexão para alunos dos cursos de engenharia da UTFPR: uma proposta de combate à evasão | 698 |
| Red de apoyo y acompañamiento estudiantil: una práctica de integración universitaria para la reducción del abandono. | 705 |
| Tutorías y nivelación en la universidad de Santiago: tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia | 713 |
| Experiencias de tutoría en la UNAM: avances y retos | 720 |
| PONENCIAS LINEA 5 | 728 |
| Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono..... | 728 |
| Ponencia ganadora de Mención Línea 5..... | 729 |

| | |
|--|------------|
| Institucionalización y escalamiento de los programas de acceso inclusivo, equidad y permanencia en la Universidad Católica de Temuco – Chile | 729 |
| Reporte de experiencia exitosa en permanencia estudiantil. | 736 |
| Estudiantes Prouni sul-brasileiros: caracterização relevante à permanencia no ensino superior. | 746 |
| El sistema de consejería de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, como una estrategia dirigida a lograr la permanencia estudiantil en primera matrícula. | 753 |
| Alertas tempranas para promover la retención: el caso de la Universidad Santiago de Cali | 760 |
| Centro de recursos para el éxito estudiantil, una alternativa para el éxito de la generación Uninorte | 768 |
| Programas de apoyo socioeconómicos como buena práctica para reducir el abandono estudiantil. | 779 |
| Monitores areandinos: microcámaras humanas para la prevención en la desercion estudiantil | 789 |
| Institucionalización de una politica de permanencia y graduación en la UAM | 794 |
| El proyecto educativo de la uacm: una propuesta de atención a perfiles diversos | 803 |
| Práctica de un programa institucional para la permanencia estudiantil a estudiantes en condicion de vulnerabilidad articulado con la gestion institucional y apoyo de politicas publicas. | 810 |
| Acesso aos cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior no ano de 2005: um comparativo entre alunos prouni e não prouni | 817 |
| Políticas de apoyo para reducir la desvinculación en la carrera de veterinaria (Uruguay) | 826 |
| Impacto del programa de becas estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján por campo disciplinar..... | 835 |
| Compromiso educativo. Una experiencia innovadora..... | 844 |
| Evaluación de resultados de los programas de apoyo relacionados con la permanencia estudiantil en la Universidad Santo Tomás en la modalidad presencial de pregrado, bogotá..... | 850 |
| Metodología para la estimación de costos del abandono en instituciones de educación superior privadas..... | 862 |
| Comparación entre el programa de becas estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján y los programas de becas nacionales..... | 875 |
| Causas asociadas a la deserción estudiantil y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil..... | 887 |
| POSTERS | 894 |
| POSTER GANADOR DE MENCIÓN | 895 |
| Estudio, medición y reporte de las causas asociadas a la deserción, una experiencia significativa para la institución..... | 895 |
| Deserción universitaria, analizada desde la experiencia del Departamento de Atención Psicopedagógica..... | 908 |
| Factores asociados a la deserción en alumnos de la Licenciatura en Psicología Generación 2011 en México..... | 914 |

| | |
|---|-------------|
| Programa de intervención psicosocial en la prevención de la deserción en la comunidad estudiantil de la Universidad del Cauca..... | 920 |
| El no egreso y las monografías finales de grado: el estudio de caso de seis licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UDELAR - Uruguay | 925 |
| El “oficio” de estudiante: relación con el saber y deserción universitaria..... | 931 |
| Identificación de alertas tempranas asociadas a la deserción en la comunidad Cideista..... | 936 |
| Estudio sobre la deserción en facultad de ingeniería de la Universidad de la República..... | 943 |
| La cartografía, las cifras y las voces de los estudiantes: puntos de partida de una investigación sobre el abandono | 959 |
| A produção científica sobre os fatores de abandono do ensino superior no brasil: um estado de conhecimento dos estudos publicados na Clabes 2011-2013 | 965 |
| La importancia de empezar con buen pie: influencia de la etapa previa al ingreso y primer curso en la universidad en el abandono de titulación. | 972 |
| Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la educación superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia | 978 |
| Generando vinculación académica en el ipn entre el nivel medio superior y superior en unidades de aprendizaje de básicas | 989 |
| Sistematización de la experiencia de proyecto sobre orientación vocacional en Cartago –Valle del Cauca..... | 997 |
| La articulación de la educación media con la superior: estrategia de permanencia y retención en el sistema educativo Uniminuto..... | 1008 |
| Articulación educación media con educación superior mediante programas con alta pertinencia: una experiencia tecnológica | 1015 |
| Proyecto educativo municipal de articulación de la educación media técnica en el Municipio de Envigado | 1021 |
| Experiencia de acompañamiento formativo a estudiantes de educación media en el proceso de elección de estudios superiores..... | 1031 |
| Deserción en curso de matemática al ingreso a la universidad : ¿conocimientos previos o vínculos humanos? | 1036 |
| Relación entre el estilo de aprendizaje y el abandono de los ingresantes a las carreras de ingeniería y ciencias biológicas de la Universidad Nacional de Luján..... | 1045 |
| Programa nivel 0 de los estudiantes del instituto de filosofía: curso-taller de lectoescritura de textos filosóficos | 1057 |
| Red creando. Trabajo con familias..... | 1068 |
| Cada minuto cuenta!: caracterización y mitigación del riesgo de deserción desde el primer contacto con el estudiante | 1075 |
| Tutorías entre iguales. Estrategia de orientación universitaria..... | 1083 |
| Realidades y retos en la permanencia y graduación estudiantiles de la universidad surcolombiana | 1089 |

| | |
|--|-------------|
| CONCLUSIONES DE LAS RELATORIAS | 1097 |
| Título de la sesión: Prácticas Curriculares | 1097 |
| Título de la sesión: Abandono en Estudios de Ingeniería..... | 1097 |
| Título de la sesión: Apoyo específico a estudiantes..... | 1098 |
| Título de la sesión: Estudios específicos de abandono..... | 1098 |
| Título de la sesión: Programas institucionales | 1099 |
| Título de la sesión: Programas de mentorías..... | 1099 |
| Título de la sesión: Modelos y métodos de seguimiento | 1100 |
| Título de la sesión: Articulación Universidad-Enseñanzas Medias en diferentes países | 1100 |
| Título de la sesión: Apoyo y acompañamiento al estudiante | 1101 |
| Título de la sesión: Factores del abandono | 1101 |
| Título de la sesión: Transición Universidad-Enseñanza Media en diferentes países..... | 1102 |
| Título de la sesión: Cursos Propedéuticos | 1103 |
| Título de la sesión: Estudiantes Vulnerables..... | 1103 |
| Título de la sesión: Políticas y Programas de Apoyo | 1104 |
| Título de la sesión: Programa de Tutoría..... | 1104 |
| | |
| FORO LATINOAMERICANO SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 1106 |
| MANIFIESTO DE MEDELLÍN Sobre el abandono de estudios en educación superior..... | 1108 |
| HOJA DE RUTA | 1110 |
| Gestión Institucional y Políticas | 1111 |
| Gestión Institucional..... | 1112 |
| Integración con la Educación Media | 1113 |
| Acceso a la Educación Superior y Éxito en el Primer Año..... | 1117 |
| FORO LATINOAMERICANO CONTRA EL ABANDONO ESTUDIANTIL | 1119 |
| Presentación y Referentes | 1119 |
| Presentación metodológica..... | 1123 |
| Metodología para Coordinadores..... | 1126 |
| Objetivos, ideas y preguntas orientadoras..... | 1129 |
| Referentes y Referencias..... | 1132 |
| Fuentes de Información | 1132 |



PORTAL

Clabes 2014

<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD PARA TODOS



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

PROSPERIDAD PARA TODOS



SEDE OBJETIVOS ORGANIZACIÓN PROGRAMA LÍNEAS TEMÁTICAS CALENDARIO CONFERENCISTAS INVITADOS ANTECEDENTES GALERÍA DE FOTOS



Tenemos el honor de comunicarle la presencia de la Viceministra de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, **Natalia Ariza Ramirez**, en el acto de clausura de IV CLABES, que se celebrará mañana día 24 de octubre aproximadamente a las 11:45 (hora colombiana).

Recuerde que podrá ver este acto de clausura y las conferencias centrales de IV CLABES en directo a través del siguiente link
<http://www.livestream.com/universidadantioquia>

Una cita por la educación y contra el abandono

Esta Cuarta Conferencia sobre el Abandono en la Educación Superior (IV-CLABES) se convoca con el objetivo fundamental de reunir a profesores, gestores de la educación, autoridades educativas y estudiantes de países de América Latina, preocupados por los aspectos relacionados con la calidad general de la enseñanza y, en particular, con el abandono de los estudios.

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

Esta cita permitirá escuchar las conferencias de especialistas, presentar comunicaciones y, sobre todo, compartir con otras personas problemas comunes y crear redes para hacer más eficaz el esfuerzo para reducir las tasas de abandono.

La Conferencia se realizará los días 22, 23 y 24 de Octubre de 2014 en la ciudad de Medellín, Colombia.

Sede de la Conferencia: Edificio de San Ignacio

Para más información puede escribirnos a: ivclabes@udea.edu.co

Lineas Temáticas

- Linea 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.
- Linea 2: Articulación de la Educación Superior con las enseñanzas medias.
- Linea 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.
- Linea 4: Prácticas de Integración universitaria para la reducción del abandono.
- Linea 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

[Detalles de las Líneas temáticas](#)

BOLETINES IV CLABES

- Descargar Boletín #2
- Descargar Boletín #3
- Descargar Boletín #4
- Descargar Boletín #5
- Descargar Boletín #6
- Descargar Boletín #8



Sede Edificio de San Ignacio



Turismo y Alojamiento



Convocatoria Invitación a la Conferencia



Instituciones Aliadas





<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD PARA TODOS

OBJETIVOS



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

PROSPERIDAD PARA TODOS



OBJETIVOS DE LA CONFERENCIA

La Cuarta Conferencia, IV-CLABES, tiene los siguientes objetivos:

- Actuar como lugar de encuentro de expertos en educación de los países de América Latina, para el debate de ideas y estrategias de mejora de la situación.
- Profundizar en el conocimiento sobre el problema del abandono, los modelos de predicción y el análisis de los factores asociados.
- Poner en común la visión, las iniciativas y los medios con los que diferentes instituciones vienen enfrentándose al problema del abandono.
- Compartir experiencias con los sectores educativos de enseñanza pre-universitaria, con el propósito de abordar colectivamente nuevos proyectos y afrontar estrategias comunes en la lucha contra el abandono académico.
- Involucrar a todos los agentes responsables de las políticas educativas en el esfuerzo compromiso por la mejora de la permanencia estudiantil.

Instituciones Aliadas



email: clabes2014@udea.edu.co



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



COMITÉ DEL CONGRESO



INSTANCIAS DE COORDINACIÓN

1. COMITÉ ORGANIZADOR

Conformado por el grupo de trabajo del proyecto Alfa-GUIA de la Universidad de Antioquia. Contará con el apoyo de dos comités: académico y logístico.

Funciones:

- Seleccionar el tema central de la IV Conferencia y aprobar la estructura central de la misma.
- Definir las líneas generales de trabajo para la planeación, ejecución y evaluación de la Conferencia.
- Formular e Integrar el programa general.
- Coordinar participación de expertos para plenarios.
- Establecer alianzas con las Instituciones y/o personas que posibiliten el logro de los objetivos de la Conferencia.
- Realizar seguimiento a la organización académica y logística de la Conferencia, así como al cumplimiento de cronogramas establecidos.
- Organizar las propuestas de evaluación cualitativa y cuantitativa del evento.

Integrantes:

| Nombre | Universidad | País | Cargo |
|--------------------------|--|----------|-----------------------|
| Dora Nicolasa Gómez | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Patricia Estrada | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Victor Alejandro Venegas | Ministerio de Educación Nacional de Colombia | Colombia | Gestor |
| Diana Durán | Ministerio de Educación Nacional de Colombia | Colombia | Gestor |
| Jorge Franco | Ministerio de Educación Nacional de Colombia | Colombia | Gestor |
| Juan Fernando Osorio | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Gestor |
| Jesús Arriaga | Universidad Politécnica de Madrid | España | Profesor/Investigador |
| Ana Casaravilla | Universidad Politécnica de Madrid | España | Profesor/Investigador |

2. PRESIDENTE HONORARIO

Funciones: Será quien presida el evento y el Comité Académico, así mismo será el conferencista en la sesión inaugural de cierre del evento.

3. COMITÉ ACADEMICO

Constituido por un comité central y un comité ampliado.

COMITÉ ACADEMICO CENTRAL

Conformado por notables investigadores y expertos en los ejes temáticos de la Conferencia, quienes colaborarán con el Comité Coordinador en aspectos organizativos.

Funciones:

- Colaborar con el Comité Organizador en la toma de aquellas decisiones que contribuyan a mejorar la calidad de la Conferencia (conferencistas, plantillas de revisión).
- Orientar en los asuntos académicos de la Conferencia.
- Dar el aval académico a la programación científica de la Conferencia.
- Colaborar en la revisión de la calidad de los trabajos presentados.
- Contribuir a fomentar la asistencia al evento.

Integrantes:

| Nombre | Universidad | País | Cargo |
|--------------------------|--|----------|-----------------------|
| Dora Nicolasa Gómez | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Patricia Estrada | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Victor Alejandro Venegas | Ministerio de Educación Nacional de Colombia | Colombia | Gestor |
| Diana Durán | Ministerio de Educación Nacional de Colombia | Colombia | Gestor |
| Jorge Franco | Ministerio de Educación Nacional de Colombia | Colombia | Gestor |
| Santiago Gallón | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Johanna Vásquez | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Néstor López | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Melbin Velásquez | Universidad de Antioquia | Colombia | Investigador/Gestor |
| Paola Ramírez | Universidad de Antioquia | Colombia | Investigador/Gestor |
| Jesús Arriaga | Universidad Politécnica de Madrid | España | Profesor/Investigador |
| Vicente Burillo | Universidad Politécnica de Madrid | España | Profesor/Investigador |
| Ana Casaravilla | Universidad Politécnica de Madrid | España | Profesor/Investigador |
| Lorena Delgado | Universidad Politécnica de Madrid | España | Becaria |

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MirEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

COMITÉ ACADÉMICO AMPLIADO

Conformado por un grupo de expertos y miembros del proyecto Alfa-GUIA convocados para apoyar al comité central en la definición de los aspectos académicos del evento.

Funciones:

- Actuar como promotores en su ámbito de incidencia para fomentar la participación de personas de interés y la presentación de trabajos o experiencias relevantes a la Conferencia.
- Evaluar los trabajos libres o comunicaciones que se presenten a la Conferencia.
- Determinar la calidad académica de los temas o trabajos libres que propongan los participantes en el Congreso.
- Ser el núcleo fundamental de la revisión de los trabajos presentados.

Integrantes:

| Nombre | Apellidos | Universidad | País | Cargo |
|--------------------|---------------------|---|-------------|-----------------------|
| Dora Nicolasa | Gómez Cifuentes | Universidad de Antioquia | Colombia | Responsable |
| Patricia | Estrada Mejía | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Johanna | Vásquez Velásquez | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Santiago Alejandro | Gallón Gómez | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Melbin | Velásquez Palacios | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Néstor | López Aristizabal | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Paola Andrea | Ramírez | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Jesús | Arriaga | Universidad Politécnica de Madrid | España | Profesor/Investigador |
| Vicente | Burillo | Universidad Politécnica de Madrid | España | Profesor/Investigador |
| Ana | Casaravilla | Universidad Politécnica de Madrid | España | Profesor/Investigador |
| Lorena | Delgado Reverón | Universidad Politécnica de Madrid | España | Becaria |
| Adriana María | Colmenares Montoya | Pontificia Universidad Javeriana | Colombia | Gestor |
| Alexander | Muniel | Universidad de San Buenaventura | Colombia | Profesor/Investigador |
| Alfredo | Sevilla Rivera | Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua | Nicaragua | Responsable |
| Ana Belén | Bernardo Gutierrez | Universidad de Oviedo | España | Profesor/Investigador |
| Apolonia | Bedoya Salazar | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Arama Aurora | Colón Peña | Universidad de Costa Rica | Costa Rica | Profesor/Investigador |
| Bettina | Steren dos Santos | Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Brasil | Responsable |
| Elder Isaias | López Velásquez | Universidad de San Carlos de Guatemala | Guatemala | Gestor |
| Elkin | Castaño Vélez | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Fabiola | Faúndez Valdebenito | Universidad de Talca | Chile | Responsable |
| Fernando | Colares Palacios | Universidade da Amazônia | Brasil | Gestor |
| Gilda | Vega Cruz | Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría | Cuba | Profesor/Investigador |
| Gillian Grace | Owen Moreira | Universidade de Aveiro | Portugal | Responsable |
| Javier | Mora | Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo | Colombia | Gestor |
| Jorge Hernán | Franco Gallego | Ministerio de Educación Nacional | Colombia | Gestor |
| José Santiago | Maradiaga | Universidad Nacional Autónoma de Honduras | Honduras | Profesor/Investigador |
| Luz Stella | Escudero Vásquez | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Luzmelia | Bernal | Universidad Tecnológica de Panamá | Panamá | Profesor/Investigador |
| Margarita del S. | Posada Pizano | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Patricia | Carvajal Olaya | Universidad Tecnológica de Pereira | Colombia | Profesor/Investigador |
| Rafael de Jesús | Peralta Castro | Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo | Colombia | Profesor/Investigador |
| Rafael Eduardo | Schmitt | Centro Universitario Metodista IPA | Brasil | Profesor/Investigador |
| Santiago | Muñoz Ocampo | Universidad de Antioquia | Colombia | Profesor/Investigador |
| Yesenia Xiomara | Martínez Oviedo | Universidad Don Bosco | El Salvador | Profesor/Investigador |

4. COMITÉ LOGÍSTICO Y DE DIFUSIÓN

Apoyo fundamental para el éxito de la Conferencia.

Funciones:

- Se encarga de la difusión y publicidad de la Conferencia a los diferentes públicos.
- Gestiona la comercialización del evento.
- Garantiza la disposición de los servicios requeridos para el desarrollo del evento, tales como espacios físicos, equipos audiovisuales, refrigerios, invitados especiales, inscripciones, entre otras.

Integrantes:

CONTACTÁCTICA, Natalia Piedrahita, Danny Murillo (Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá) y Juan Fernando Osorio.

Instituciones Aliadas



email: clabes2014@udea.edu.co

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



Mir Educación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

LÍNEAS TEMÁTICAS



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

PROSPERIDAD
PARA TODOS



SEDE OBJETIVOS ORGANIZACIÓN PROGRAMA **LÍNEAS TEMÁTICAS** CALENDARIO CONFERENCISTAS INVITADOS ANTECEDENTES GALERIA DE FOTOS



LÍNEAS TEMÁTICAS

Se recibirán trabajos de tres tipos orientados en los diferentes niveles de la educación superior (pregrado y posgrado): investigaciones, revisiones bibliográficas o estados del arte, y experiencias o reportes de casos.

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

Factores asociados al abandono:

- Variables y determinantes del abandono.
- Modelos conceptuales o teóricos para explicar las causas del abandono.
- Modelos y/o métodos de medición de las causas asociadas al abandono.

Tipos y perfiles de abandono:

- Clasificaciones del abandono: conceptos, teorías, mediciones.
- Características de los actores relacionados con el abandono: tendencias, perfiles.
- Variables de seguimiento del abandono.
- Modelos y/o métodos de seguimiento del abandono.
- Medición y/o evaluación de los efectos o impacto del abandono.
- Estudios enfocados en grupos diversos (población indígena, afrodescendientes, personas en situación de discapacidad, víctimas del conflicto, género, entre otros).

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

Prácticas relacionadas con el acceso a la educación superior:

- Información y preparación para el acceso a la enseñanza superior: acciones de orientación vocacional, intervenciones académicas.
- Proyectos de coordinación entre la Educación Media y la Educación Superior.
- Actividades de vinculación de estudiantes de la media a las aulas de clase.

• Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

- Flexibilidad de planes de estudio e intervenciones curriculares (comunidades de aprendizaje, seminarios académicos de primer año).
- Métodos que promueven aprendizaje activo (aprendizaje basado en problemas, empleo de TICs para mejorar el desempeño).
- Metodologías de evaluación alternativas.

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

- Programas de apoyo al aprendizaje (tutorías y mentorías académicas).
- Asesorías académicas y no académicas (mentorías, tutorías, instrucción suplementaria, "counseling").
- Atención a alumnos con preparación deficiente (educación del desarrollo o remedial, cursos de nivelación, cursos propedéuticos).
- Prácticas de acceso, inducción, orientación.

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

Políticas nacionales para la reducción del abandono:

- Programas gubernamentales orientados a la reducción del abandono.
- Políticas de becas y ayudas.
- Programas de incentivo al acceso.
- Atención a la heterogeneidad de los perfiles de acceso.
- Servicios nacionales de ayuda y soporte a las IES para conocer y combatir el abandono.
- Evaluación de programas para la reducción del abandono.

Gestión Institucional en relación con la reducción del abandono:

- Procedimientos e indicadores para integrar la reducción del abandono en los sistemas de garantía interno de calidad.
- Marco institucional de calidad y programas institucionales de reducción del abandono/ incentivo a permanencia estudiantil.

Instituciones Aliadas



email: clabes2014@udea.edu.co



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducatión

PROSPERIDAD PARA TODOS

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

| Primer Autor | Otros Autores | Título | Ciudad | País |
|-----------------------------------|--|---|-------------------------------|-------------|
| Carmen Leticia Pérez | | DESERCIÓN UNIVERSITARIA, ANALIZADA DESDE LA EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA | Soyapango | El Salvador |
| Rafael Peralta Castro | Javier R. Mora Rodríguez | DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR LOS ÍNDICES DE DESERCIÓN DE LOS BENEFICIARIOS DE CRÉDITO EDUCATIVO EN TRES PAÍSES DE AMÉRICA. | Bogotá | Colombia |
| Ivan Argote | Robinson Jiménez Jair Gómez | DETECCIÓN DE PATRONES DE DESERCIÓN EN LOS PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD MARIANA DE SAN JUAN DE PASTO, APLICANDO EL PROCESO DE DESCUBRIMIENTO DE CONOCIMIENTO SOBRE BASE DE DATOS (KDD) Y SU IMPLEMENTACIÓN EN MODELOS MATEMÁTICOS DE PREDICCIÓN | Pasto | Colombia |
| Mario Guillermo Oloriz | Juan Manuel Fernández Leopoldo Santiago Rodríguez | RELACIÓN ENTRE PROMEDIO FINAL EN EL NIVEL SECUNDARIO Y EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES | Luján | Argentina |
| Simone Portella Teixeira de Mello | Pedro Antônio Melo Eliane M. S. Souza Elaine G. dos Santos Rodrigo Serpa | UM PANORAMA DA EVAÇÃO NO SUL DO BRASIL: ESTUDANDO OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL | Pelotas | Brasil |
| Karla Celina Rivera | | FACTORES ASOCIADOS A LA REPITENCIA DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES Y DOCENTES | San Salvador | El Salvador |
| Mercedes Torrado | Pilar Figuera Inmaculada Dorio Montse Freixa | ANÁLISIS LONGITUDINAL DE LOS PROCESOS DE ABANDONO Y PERSISTENCIA UNIVERSITARIA. | Barcelona | España |
| Dinorah Miller | Adrián de Garay | UNA ESTRATEGIA PARA HACER VISIBLE EL ABANDONO INTER E INTRA-INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLINATA-AZCAPOTZALCO | México | México |
| Ana Belén Bernardo | María Esteban Rebeca Cerezo | LA IMPORTANCIA DE EMPEZAR CON BUEN PIE: INFLUENCIA DE LA ETAPA PREVIA AL INGRESO Y PRIMER CURSO EN LA UNIVERSIDAD EN EL ABANDONO DE TITULACIÓN. | Oviedo | España |
| María Noel Rodríguez Ayán | María Eugenia Sotelo Alejandro Amaya | LOGROS DESPUÉS DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS | Montevideo | Uruguay |
| Nora Aguilar | Rosaura Galeana Marianela Núñez Laura Villasana | ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE DESERCIÓN TEMPRANA Y REPROBACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD LERMA | Ciudad de México | México |
| Irma Rosa Alvarado | María Esther Rodríguez Juan José Yoseff Ana Elena del Bosque María Luisa Cepeda Zaira Vega | FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN EN ALUMNOS DE LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA GENERACIÓN 2011 EN MÉXICO | Tlanepantla, Estado de México | México |
| Flor Alba Santamaría | Alexandra Bustos | LA CARTOGRAFÍA, LAS CIFRAS Y LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES: puntos de partida de una investigación sobre el abandono. | Bogotá | Colombia |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducatión

PROSPERIDAD PARA TODOS

| | | | | |
|---------------------------------|--|---|----------------------|-----------|
| Miguel Angel Gómez Mendoza | María Victoria Alzate Piedrahita | EL "OFICIO DE ESTUDIANTE: RELACIÓN CON EL SABER Y DESERCIÓN UNIVERSITARIA | Pereira-Risaralda | Colombia |
| Johanna Vásquez Velásquez | Santiago Gallón Gómez | APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE CLASIFICACIÓN AL PROBLEMA DEL ABANDONO ESTUDIANTIL: UN ESTUDIO DE CASO | Medellín | Colombia |
| Rafael Rey | Beatriz Diconca | FACTORES ESTRUCTURALES ASOCIADOS AL ABANDONO EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA | Montevideo | Uruguay |
| Doris Adriana Suárez Rivera | Carmen Gómez Bandera Yimy Ramiro Pulido Pulido | ESTUDIO, MEDICIÓN Y REPORTE DE LAS CAUSAS ASOCIADAS A LA DESERCIÓN, UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA PARA LA INSTITUCIÓN | Bogotá | Colombia |
| Gabriela Esteva | | EL NO EGRESO Y LAS MONOGRAFÍAS FINALES DE GRADO. EL ESTUDIO DE CASO DE SEIS LICENCIATURAS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – Udelar - Uruguay | Montevideo | Uruguay |
| Priscila Verdum | Viviane Guidotti | A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS FATORES DE ABANDONO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTADO DE CONHECIMENTO DOS ESTUDOS PUBLICADOS NA CLABES 2011-2013 | Porto Alegre | Brasil |
| Bettina S. dos Santos | Marilia Costa Morosini James Cofer | FATORES DE PERSISTÊNCIA DE ESTUDANTES DE UMA UNIVERISDADE PARTICULAR BRASILEIRA | Porto Alegre | Brasil |
| Carlos Mario Parra Mesa | Eric Castañeda Guillermo Restrepo Olga Usuga Paula Duque Rafael Mendoza | ¿LA DESERCIÓN Y LA GRADUACIÓN NO DIFERENCIAN A LOS PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA? | Medellín | Colombia |
| Carmen Rosalba Beltrán | Isabel Cristina Rebolledo | PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN EN LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA | Popayan | Colombia |
| Melbin Velásquez | Berenice Sánchez Margarita Posada Patricia Estrada | ASPECTOS ASOCIADOS AL ABANDONO UNIVERSITARIO Y PRÁCTICAS DE PERMANENCIA EN LAS SEDES Y SECCIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: UNA LECTURA DESDE LOS GESTORES INSTITUCIONALES | Medellín | Colombia |
| Rony Ríos | Rebeca Peña Miguel Aguilar | FACTORES PREDISPONETES DE ABANDONO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA | Guatemala | Guatemala |
| Santiago Alexander Muñoz Ocampo | | INTERACCIÓN ENTRE CULTURAS LOCALES Y CULTURAS ACADÉMICAS, UNA LECTURA SOBRE EL ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO EN LA SECCIONAL ORIENTE DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA | El Carmen de Viboral | Colombia |
| Rony Enrique | Lucía Pineda | FACTORES RELACIONADOS CON DESERCIÓN TEMPRANA EN ESTUDIANTES DE MEDICINA | Guatemala | Guatemala |
| Marina Míguez | Silvia Loureiro Lucía Blasina | ESTUDIO SOBRE LA DESERCIÓN EN FACULTAD DE INGENIERIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA | Montevideo | Uruguay |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEduación

PROSPERIDAD PARA TODOS

| | | | | |
|-----------------------------|------------------------------|---|------------|----------|
| Patricia León | Juan Francisco Pilar Espitia | IDENTIFICACIÓN DE ALERTAS TEMPRANAS ASOCIADAS A LA DESERCIÓN EN LA COMUNIDAD CIDEISTA | Bogotá | Colombia |
| Olga Esther Hernández | | FACTORES DETERMINANTES DE LA DESERCIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD EN LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR ENTRE LOS AÑOS 2005 Y 2009 I PERIODO | Valledupar | Colombia |
| Sara Cristina Guerrero | | ESTIMACIÓN Y ESTRATEGIAS SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA | Tunja | Colombia |
| Alberto E. Carvajal Panesso | | FACTORES CUALITATIVOS QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR | Bogotá | Colombia |
| Floriselva Castro Cisneros | Nubia Chávez Murguía | LA FAMILIA COMO MEDIADOR SOCIOCULTURAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA No. 2 DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA | Oaxaca | México |
| Carlos Alberto Velásquez | Jaime Mejía | RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ABUSO-DEPENDENCIA DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2009 | Medellín | Colombia |
| Gloria Montoya Gutiérrez | | "ESTUDIO DE FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS AL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA" | | |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD PARA TODOS

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

| Primer Autor | Otros Autores | Título | Ciudad | País |
|-------------------------------|--|--|----------------------------|----------|
| Pedro Ricardo Álvarez Pérez | Carina Santiviago David López Aguilar Lorenza Da Re Virginia Rubio | COMPETENCIAS DE ADAPTABILIDAD Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO EN PROCESO DE TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO TRANSNACIONAL EN ESPAÑA, URUGUAY E ITALIA | San Cristóbal de la Laguna | España |
| Claudia Liliana Bedoya Abella | | SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE PROYECTO SOBRE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN CARTAGO –VALLE DEL CAUCA | Cartago | Colombia |
| Iliana Artilles Olivera | Carlos Alexander Mendoza Jacomino Maylín Frías Guzmán | LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL A ESTUDIANTES DE DUODÉCIMO GRADO HACIA LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN | Santa Clara | Cuba |
| Manuel Arrieta | Sergio Garrido | PASO DE LA ENSEÑANZA MEDIA A LA EDUCACION SUPERIOR | Santiago | Chile |
| Mauricio Rodríguez Montoya | William Gaviria Campuzano | PROYECTO EDUCATIVO MUNICIPAL DE ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN EL MUNICIPIO DE ENVIGADO | Envigado | Colombia |
| Alejandro Bouzó | Fabiana de León Carina Santiviago | ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL: UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN ENTRE ENSEÑANZA MEDIA Y ENSEÑANZA SUPERIOR | Montevideo | Uruguay |
| Alejandro Bouzó | Carina Santiviago Aldo Mosca | LA TRANSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, LA EXPERIENCIA DESDE EL PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE | Montevideo | Uruguay |
| Eliecer Montero Ojeda | | LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA CON LA SUPERIOR: ESTRATEGIA DE PERMANENCIA Y RETENCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO UNIMINUTO | Bogotá D.C. | Colombia |
| Sara Cruz Velasco | Gloria Olvera Coronilla | ACCIONES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL EN LA UNAM | México D.F. | México |
| Melbin Amparo Velásquez | Jenny Vásquez Donna Zapata Patricia Estrada | EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO FORMATIVO A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL PROCESO DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES | Medellín | Colombia |
| José Antonio García | Juan Castaño | LA DESERCIÓN ESCOLAR ENTRE EL BACHILLERATO Y LA UNIVERSIDAD, UN ESTUDIO AXIOLÓGICO | Medellín | Colombia |
| Luis Alberto Rivera Méndez | Leandro Andrés Ampueronilo | ESPERANZA DIGITAL PARA JÓVENES VULNERABLES | Santiago | Chile |
| Luis Alberto Rivera Méndez | Roberto Peña Camila Parra | "ARTICULACIÓN EDUCACIÓN MEDIA CON EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE PROGRAMAS | Santiago | Chile |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MirEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

| | | | | |
|-------------------------------------|--|---|--------------------|-------------|
| | | CON ALTA PERTINENCIA: UNA EXPERIENCIA TECNOLÓGICA" | | |
| Carlos Fernando Vega | | MODELO DE ARTICULACIÓN EDUCATIVA BASADO EN RUTAS CURRICULARES E INSERCIÓN TEMPRANA EN PROGRAMAS DE PREGRADO | Cali | Colombia |
| Lorna Figueroa | Bernardita Maillard Nelson Veliz Samara Toledo Carolina Andaur Suyen Quezada Máximo González | PROGRAMAS PROPEDEÚTICOS: EQUIDAD E INCLUSIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA | Santiago | Chile |
| Marina Míguez | Lucía Blasina Daniel Alessandrini Mauro Picó | COLABORANDO EN LA TRANSICIÓN ENSEÑANZA MEDIA-UNIVERSIDAD | Montevideo | Uruguay |
| Paulina Barrios Madrid | Fernando Peña-Cortés Francisco Muñoz Vera | UN MODELO DE RETENCIÓN UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES MAPUCHES | Temuco | Chile |
| Evelyn Lisette Hernández de Jiménez | | ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN LINEAL DE ESTUDIOS TÉCNICOS | Soyapango | El Salvador |
| Gloria Garrido Garrido | | PROGRAMA DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO: "APOYO A ALUMNOS VULNERABLES QUE ASPIRAN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR" | Santiago | Chile |
| Joaquín Pegoraro | Gabriela Bello Carina Santiviago Adriana Varin | COMPROMISO EDUCATIVO 2014; SÍNTESIS DEL ABORDAJE TERRITORIAL DESDE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA | Montevideo | Uruguay |
| Sara Beatríz Gil Balderrama | Carlos Eduardo Pérez Busso | GENERANDO VINCULACIÓN ACADEMICA EN EL IPN ENTRE EL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR EN UNIDADES DE APRENDIZAJE DE BÁSICAS | León Guanajuato | México |
| Fernando Cantor | | EL MODELO DE ARTICULACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA Y LA EDUCACIÓN MEDIA | Bogotá | Colombia |



Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

| Primer Autor | Otros Autores | Título | Ciudad | País |
|------------------------------|--|---|--------------------|-----------|
| Emma Lucia Ferrero | Mario G. Oloriz | RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE APRENDIZAJE Y EL ABANDONO DE LOS INGRESANTES A LAS CARRERAS DE INGENIERÍA Y CIENCIAS BIOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN | Luján-Buenos Aires | Argentina |
| Francisco Alonso Chica Cañas | | PRÁCTICA CURRICULAR LEONARDO DA VINCI COMO ESTRATEGIA QUE FAVORECE EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | Bogotá D.C. | Colombia |
| Mercedes Collazo | Sylvia de Bellis | RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS PRIMEROS CICLOS INICIALES OPERATIVOS EN LA UDELAR | Montevideo | Uruguay |
| Iván Sandoval | Mario Burgos | UTILIZACIÓN DE LA MODALIDAD APRENDIZAJE COMBINADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA DEL CURSO PROPÉUDEUTICO DE LA ESCUELA POLITÉCNICA NACIONAL | Quito | Ecuador |
| Ivan Mauricio Argote | Giovanni Hernández Álvaro Martínez | MATEMÁTICAS PARA LA INGENIERÍA DE SISTEMAS | Pasto | Colombia |
| Vanessa Lujambio Camacho | Sofía Ramos Duarte Solana González Pensado Alejandro Bouzó Martínez | CURSO: "INTRODUCCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA": UN DISPOSITIVO PARA ACOMPAÑAR LA INSERCIÓN PLENA DE LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA | Montevideo | Uruguay |
| Carmen Elena Muñoz Preciado | Camilo Andrés Morales | PROGRAMA NIVEL 0 DE LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE FILOSOFÍA: CURSO-TALLER DE LECTOESCRITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS | Medellín | Colombia |
| Carolina Bayona | Lizeth Castañeda | ALCANCES DE LOS PROYECTOS DE CONSEJERÍA Y MONITORÍAS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS | Bogotá | Colombia |
| Lucía Blasina | Eleonora Catsigeras Sílvia Loureiro Marina Míguez | DESERCIÓN EN CURSO DE MATEMÁTICA AL INGRESO A LA UNIVERSIDAD : ¿CONOCIMIENTOS PREVIOS O VÍNCULOS HUMANOS? | Montevideo | Uruguay |
| Viviane Guidotti | Cleoni Maria Barboza Fernandes | " EVASÃO E AS PRÁTICAS DE ENSINO: UM ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA CLABES 2011-2013 " | Porto Alegre | Brasil |
| Julián Escobar Solano | | EL USO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO INSTRUMENTO PARA LA DISMINUCIÓN DE LA DESERCIÓN ACADÉMICA: EL CASO DEL PROYECTO INTEGRADOR EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA | Bogotá D.C. | Colombia |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducatión

PROSPERIDAD PARA TODOS

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

| Primer Autor | Otros Autores | Título | Ciudad | País |
|------------------------------------|---|---|------------------|----------|
| Gilda Vega Cruz | Ángel Ferrat Zaldo Carmen Busoch Morlan | RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE MENTORIA EN LA CARRERA DE INGENIERIA AUTOMATICA. | La Habana | Cuba |
| María Ascensión Morales Ramírez | | PLAN DE APOYO INTEGRAL PARA EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS (PAIDEA): AVANCES Y RETOS | México D.F. | México |
| Kelly Amorim Gomes | Vera Lucia Felicetti | PROGRAMA DE MONITORIA ALIADO AO SUCESSO E PERMANÊNCIA DOS ACADÊMICOS MATRICULADOS NA DISCIPLINA DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL I | Canoas | Brasil |
| Edna Luz Mogollón | Lina Galán Sandra Guillén | ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL, UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN EL PROGRAMA DE APOYO INTEGRAL AL ESTUDIANTE DE LA DIVISIÓN DE INGENIERÍAS DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS (USTA) | Bogotá | Colombia |
| William Alberto Valencia Rodríguez | | ACOMPAÑAMIENTO, ASESORÍA PEDAGÓGICA Y APOYO TUTORIAL A ESTUDIANTES | Rionegro | Colombia |
| Nicole Abricot | Jocelyn Gaete | ¿QUÉ PASÓ DESPUÉS DEL PROPEDÉUTICO? LA INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESARON A LA USACH VÍA PROPEDÉUTICO | Santiago | Chile |
| Solana González-Pensado | Florencia Capurro Carina Santiviago | TUTORÍAS DE APOYO A ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA UDELAR CON MATERIAS PREVIAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR | Montevideo | Uruguay |
| Solana González-Pensado | Vanessa Lujambio Sofía Ramos Paola Cabral José Passarini | IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO DE COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LAS CIENCIAS VETERINARIAS | Montevideo | Uruguay |
| Ana María Marín | Diana Marcela Cárdenas | EXPERIENCIA EXITOSA EN ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES EN LA ESCUELA COLOMBIANA DE INGENIERÍA JULIO GARAVITO. BOGOTÁ | Bogotá | Colombia |
| Mónica Redondo Choles | Aura Correa Arroyave José Palencia Durán Marinela Gómez | ADAPTACIÓN UNIVERSITARIA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ETNIA WAYUU A TRAVÉS DEL MADRINAZGO Y LA TUTORÍA ACADÉMICA, EN LA UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA. | Riohacha | Colombia |
| Rodrigo Sánchez-Vega | Bertha Blum Grynberg Vicente Zarco Torres María Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo | ESPACIO DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN PSICOLÓGICA (ESFORA) DE LA FACULTAD DE CIENCIAS: LA IMPORTANCIA DE LA SALUD MENTAL Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO. | Distrito Federal | México |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEduación

PROSPERIDAD PARA TODOS

| | | | | |
|---------------------------------|--|---|-------------------|----------|
| Lígia Cristina Bitencourt | Tatiane Agostinho Martins Milena de Lima Barbosa Leonice Roque Dos Santos | REUNIÃO DE ORIENTAÇÃO E REFLEXÃO PARA ALUNOS DOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UTFPR: UMA PROPOSTA DE COMBATE À EVASÃO | Cornélio Procópio | Brasil |
| Sandra Milena Jiménez | | RED-CREANDO. TRABAJO CON FAMILIAS | Bogotá | Colombia |
| Carmenza Gallego | Dora Luz Betancorth Adriana Lucia Calderón Carolina Chalarca Alexandra Toro | RED DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL... UNA PRÁCTICA DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO | Manizales | Colombia |
| Sofía Ramos | Virginia Rubio Florencia Capurro Carina Santiviago | LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA UDELAR: LA EXPERIENCIA EN LOS HOGARES ESTUDIANTILES | Montevideo | Uruguay |
| Claudio Frites | Rafael Miranda | TUTORÍAS Y NIVELACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO: TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE INICIATIVAS DE PERMANENCIA | Santiago | Chile |
| Sara Cruz Velasco | Celia Ramírez Salinas Beatriz Roxana Herrera Zamorano | EXPERIENCIAS DE TUTORÍA EN LA UNAM: AVANCES Y RETOS | México D.F. | México |
| Sofía Ramos Duarte | Fabiana de León Nicaretta Carina Santiviago Anzuberro | TUTORÍAS ENTRE IGUALES. ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA | Montevideo | Uruguay |
| Arturo de Jesús Madrigal | | ACOMPAÑAMIENTO DESDE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PARA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL | Medellín | Colombia |
| Beatriz Roxana Herrera Zamorano | Rosalinda Guevara | PLAN DE ACCION TUTORIAL PARA LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO A LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM | México D.F. | México |
| Helvy Giovanni Sierra | Oscar Hernández | SISTEMA DE ALERTAS TEMPRANAS COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL Y GRADUACIÓN OPORTUNA | Bogotá | Colombia |
| Tatiane Agostinho Martins | Lígia Cristina Bitencourt Milena de Lima Barbosa Leonice Roque dos Santos | AVALIAÇÃO DAS CONDICIONANTES DE RETENÇÃO DOS ALUNOS DE ENGENHARIA DA UTFPR: BASES PARA PROPOSTAS INTERVENTIVAS | Cornélio Procópio | Brasil |
| Luz Stella Escudero | Adriana María Quinto Claudia María Ramírez | "PROPUESTA DE TUTORIA ESTUDIANTIL DE LA ESCUELA DE NUTRICION Y DIETÉTICA EN LAS SECCIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA " | Medellín | Colombia |
| Evelyn Moris | Beatriz Rahmer | ORIENTACIÓN PSICOSOCIAL PARA ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO EN CONTEXTO: UN MODELO EN DESARROLLO | Santiago | Chile |
| Paulina Barrios | Ignacio J. Idoyaga | ESTUDIO COMPARADO SOBRE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: DESDE PERFILES INCLUSIVOS A ESTRATEGIAS PLANIFICADAS | Temuco | Chile |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



Mir Educación

PROSPERIDAD PARA TODOS

| | | | | |
|--------------------------------|---|---|-------------|----------|
| Bernardita Maillard | | “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. | Coyhaique | Chile |
| Sandra Patricia Jarro Sanabria | | MODELO DE CONSEJERÍA ACADÉMICA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA SEDE CENTRAL | Bogotá | Colombia |
| Colombia Hernández Enríquez | Fabio Vallejo Giraldo | PRÁCTICAS TUTORIALES EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA | Medellín | Colombia |
| Aura Johanna Huerfano | Ana María Gordillo | LA ASESORIA ACADEMICA PERSONALIZADA: ESTRATEGIA ÉXITO ACADEMICO DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA | Bogotá | Colombia |
| Adriana Bautista | | HACIA UNA COMPRESIÓN GLOBAL DE LA TUTORÍA EN CONTEXTO UNIVERSITARIO | Tunja | Colombia |
| Enrique de Jesús Tapia Pérez | Julio Vega Baquero Luis Arnulfo Quintero Botello | PROGRAMA DE MONITORIAS INTEGRALES ENTRE PARES (AYUDANTÍAS) A ESTUDIANTES CON Y/O EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, COLOMBIA. | Santa Marta | Colombia |
| Harol Yesid Valencia | Diana Andrea Millan | ESTRATEGIAS PARA EL ACCESO, LA PERMANENCIA Y LA GRADUACIÓN ESTUDIANTIL, A PARTIR DEL DIAGNOSTICO Y NIVELACIÓN DE LAS CIENCIAS BÁSICAS | Bogotá | Colombia |
| Fernando Augusto Montejo | Katherine León | CADA MINUTO CUENTA!: CARACTERIZACION Y MITIGACIÓN DEL RIESGO DE DESERCIÓN DESDE EL PRIMER CONTACTO CON EL ESTUDIANTE | Bogotá | Colombia |
| Edgar Blanco | Diana Berrocal | MEDICIÓN DEL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA DE PERMANENCIA EN ALGUNAS VARIABLES ASOCIADAS CON LA DISMINUCIÓN DE LA DESERCIÓN EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICO COMFENALCO CARTAGENA | Cartagena | Colombia |
| Luisa Fernanda Sánchez | Angie Rocio Melo | EL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN EL PROYECTO "CLASE VIRTUAL DE MATEMÁTICA Y TUTORÍAS" | Bogotá | Colombia |
| Rafael Miranda | Julio Contreras María Francisca Cornejo Francisca González Evelyn Moris Natalia Muñoz | DESARROLLANDO TUS TALENTOS: GESTIÓN COLABORATIVA DE UN PROGRAMA DE TUTORÍAS PARES | Santiago | Chile |
| Beatriz Mejía Carvajal | Diana Catherine Cely Atuesta | PROYECTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA A MONITORES ACADÉMICOS. PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS | Bogotá | Colombia |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



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

| Primer Autor | Otros Autores | Título | Ciudad | País |
|-----------------------------------|--|---|--------------------|-----------|
| Guilherme Mendes Tomaz dos Santos | Agner Lopes Bitencourt Vera Lucia Felicetti | ACCESO AOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO ANO DE 2005: UM COMPARATIVO ENTRE ALUNOS PROUNI E NÃO PROUNI | Canoas | Brasil |
| Mario Guillermo Oloriz | Juan Manuel Fernández | IMPACTO DEL PROGRAMA DE BECAS ESTUDIANTILES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN POR CAMPO DISCIPLINAR | Luján-Buenos Aires | Argentina |
| Mario Guillermo Oloriz | Juan Manuel Fernández María Verónica Amado | COMPARACIÓN ENTRE EL PROGRAMA DE BECAS ESTUDIANTILES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN Y LOS PROGRAMAS DE BECAS NACIONALES | Luján-Buenos Aires | Argentina |
| Marbel Lucía Gravini | | PRÁCTICA DE UN PROGRAMA INSTITUCIONAL PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL A ESTUDIANTES EN CONDICION DE VULNERABILIDAD ARTICULADO CON LA GESTION INSTITUCIONAL Y APOYO DE POLITICAS PUBLICAS. | Barranquilla | Colombia |
| Vanessa Lujambio | Solana González Pensado Sofía Ramos Claudia Borlido José Passarini | POLÍTICAS DE APOYO PARA REDUCIR LA DESVINCULACIÓN EN LA CARRERA DE VETERINARIA (URUGUAY) | Montevideo | Uruguay |
| Nelson López Jiménez | | REALIDADES Y RETOS EN LA PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTILES DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA | Neiva | Colombia |
| Fabiana de León | Gastón Duffour Carina Santiviago | COMPROMISO EDUCATIVO. UNA EXPERIENCIA INNOVADORA | Montevideo | Uruguay |
| Asceneth María Sastre Cifuentes | Yohana María Montenegro Mejía | EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE APOYO RELACIONADOS CON LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS EN LA MODALIDAD PRESENCIAL DE PREGRADO, BOGOTÁ | Bogotá | Colombia |
| Patricia Carvajal Olaya | Héctor Hernán Montes García Álvaro Antonio Trejos Carpintero | METODOLOGÍA PARA LA ESTIMACIÓN DE COSTOS DE LA DESERCIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADAS | Pereira | Colombia |
| Diana Catherine Cely Cuesta | Martha Gisela Durán Gamba | CAUSAS ASOCIADAS A LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL Y ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL | Bogotá | Colombia |
| Juan Francisco Palomares | | REPORTE DE EXPERIENCIA EXITOSA EN PERMANENCIA ESTUDIANTIL | Bogotá | Colombia |
| Lorena M. Nascimento | Tárcia Rita Davoglio Carla da Conceição Lettnin Bettina S. dos Santos | ESTUDANTES PROUNI SUL-BRASILEIROS: CARACTERIZAÇÃO RELEVANTE À PERMANENCIA NO ENSINO SUPERIOR. | Porto Alegre | Brasil |
| Francia Villegas | Juan Acosta | EL SISTEMA DE CONSEJERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD, COMO UNA ESTRATEGIA DIRIGIDA A LOGRAR LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN PRIMERA MATRÍCULA. | Medellín | Colombia |
| Arturo Arenas Fernández | Diana Hurtado Hurtado | ALERTAS TEMPRANAS PARA PROMOVER LA RETENCIÓN: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI | Cali | Colombia |
| María del Pilar Zuñiga | | CENTRO DE RECURSOS PARA EL ÉXITO ESTUDIANTIL, UNA ALTERNATIVA PARA EL ÉXITO DE LA GENERACIÓN UNINORTE | Barranquilla | Colombia |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

| | | | | |
|-------------------------|--|--|-----------|----------|
| Luzmelia Bernal | | PROGRAMAS DE APOYO SOCIOECONÓMICOS COMO BUENA PRÁCTICA PARA REDUCIR EL ABANDONO ESTUDIANTIL. | Panamá | Panamá |
| Katherine León | Fernando Montejo | MONITORES AREANDINOS: MICROCÁMARAS HUMANAS PARA LA PREVENCIÓN EN LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL | Bogotá | Colombia |
| Paulina Barrios Madrid | Fernando Peña-Cortés Francisco Muñoz Vera | INSTITUCIONALIZACIÓN Y ESCALAMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE ACCESO INCLUSIVO, EQUIDAD Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO – CHILE | Temuco | Chile |
| Sandra Liliana Corrales | | INSTITUCIONALIZACIÓN DE UNA POLÍTICA DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN EN LA UAM | Manizales | Colombia |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MirEducación

PROSPERIDAD PARA TODOS

LISTADO DE POSTER

| Nombre | Apellidos | Título | Institución | País |
|------------------------------|---|---|---|-------------|
| Irma Rosa María Esther | Alvarado Guerrero Rodríguez de la Rosa | Factores asociados a la deserción en alumnos de la Licenciatura en Psicología generación 2011 en México | Facultad de Estudios Superiores Iztacala- UNAM | México |
| Carmen | Beltrán | Programa de intervención psicosocial en la prevención de la deserción en la comunidad estudiantil de la Universidad del Cauca | Universidad del Cauca | Colombia |
| Rosalba | Baquero | | | |
| Cristina | Rebolledo | | | |
| Ana Belén María Rebeca | BERNARDO ESTEBAN CEREZO | La importancia de empezar con buen pie: influencia de la etapa Previa al ingreso y primer curso en la universidad en el Abandono de titulación | Universidad de Oviedo | España |
| Gabriela | Esteva | El no egreso y las monografías finales de grado. El estudio de caso de seis licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UDELAR - Uruguay | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Universidad de la República - Uruguay | Uruguay |
| Miguel Ángel | Gómez Mendoza | El “oficio” de estudiante: relación con el saber y deserción universitaria | Universidad Tecnológica de Pereira | Colombia |
| Patricia del pilar | León Camargo | Identificación de alertas tempranas asociadas a la deserción en la comunidad CIDEISTA | Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo | Colombia |
| Marina | Míguez | Estudio sobre la deserción en Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República | Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República | Uruguay |
| Carmen Leticia | Pérez Rodríguez | Deserción universitaria, analizada desde la experiencia del Departamento de Atención Psicopedagógica. | Universidad Don Bosco | El Salvador |
| Flor Alba | Santamaría Valero | La Cartografía, las cifras y las voces de los estudiantes: puntos de partida de una investigación sobre el abandono. | Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Colombia |
| Doris Adriana | Suarez Rivera | Estudio, medición y reporte de las causas asociadas a la deserción, una experiencia significativa para la Institución | Fundación Universitaria Los Libertadores | Colombia |
| Carina | Santiviago | Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la educación superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia | Universidad de La Laguna | España |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MirEducación

PROSPERIDAD PARA TODOS

| | | | | |
|-----------------|-----------------|---|---|-----------|
| Claudia Liliana | Bedoya Abella | Sistematización de la experiencia de proyecto sobre orientación vocacional en Cartago –Valle Del Cauca | Universidad Cooperativa de Colombia | Colombia |
| Sara Beatriz | Gil Balderrama | Generando vinculación académica en el IPN entre el nivel medio superior y superior en unidades de aprendizaje de básicas | Instituto Politécnico Nacional | México |
| Eliecer | Montero Ojeda | La Articulación de la educación media con la superior: estrategia de permanencia y retención en el sistema educativo UNIMINUTO | Corporación Universitaria Minuto De Dios. UNIMINUTO virtual y a distancia | Colombia |
| Luis Alberto | Rivera Méndez | Articulación educación media con educación superior mediante programas con alta pertinencia: | Universidad de Santiago de Chile | Chile |
| | | una experiencia tecnológica | | |
| Mauricio | Rodríguez | Proyecto educativo municipal de articulación de la educación media en el municipio de Envigado | Secretaría de Educación para la cultura-Municipio de Envigado | Colombia |
| Alejandro | Montoya | | | |
| Melbin | Velásquez | Experiencia de acompañamiento formativo a estudiantes de educación media en el proceso de elección de estudios superiores | Universidad de Antioquia | Colombia |
| Amparo | Palacio | | | |
| Lucía | Blasina | Deserción en curso de matemática al ingreso a la universidad: ¿conocimientos previos o vínculos humanos? | Facultad de Ingeniería, Universidad de la República | Uruguay |
| Emma Lucia | Ferrero | Relación entre el estilo de aprendizaje y el abandono de los ingresantes a las carreras de Ingeniería y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Lujan | Universidad Nacional de Luján | Argentina |
| Viviane | Guidotti | Evasão e as práticas de ensino: um estado do conhecimento a partir da CLABES 2011-2013 | PUCRS | Brasil |
| Carmen Elena | Muñozpreciado | Programa nivel 0 de los estudiantes del Instituto de Filosofía: curso-taller de lectoescritura de textos filosóficos | Universidad de Antioquia, Instituto de Filosofía | Colombia |
| Sandra Milena | Jiménez Serrato | Red-Creando. Trabajo con familias | Fundación Universitaria Panamericana | Colombia |
| Fernando agosto | Montejo Ángel | | | |
| | | ¡Cada minuto cuenta!: caracterización y mitigación del riesgo de deserción desde el primer contacto con el estudiante | Fundación Universitaria Del Área Andina | Colombia |
| Sofía | Ramos | Tutorías entre iguales. Estrategia de orientación universitaria | Universidad de la República | Uruguay |
| Mónica Josefa | Redondo choles | Adaptación universitaria en los estudiantes de la etnia wayuu a través del madrinazgo y la tutoría académica, en la Universidad de la | Universidad de la Guajira | Colombia |
| Aura | Arroyabe | | | |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducat

PROSPERIDAD
PARA TODOS

| | | | | |
|-------------------|---------------|--|----------------------------|----------|
| Marcela | | Guajira. | | |
| Nelson Ernesto | López Jiménez | Realidades y retos en la permanencia y graduación estudiantiles de la Universidad Sur Colombiana | Universidad Sur Colombiana | Colombia |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



Mir Educación

PROSPERIDAD
PARA TODOS



Ponencias

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



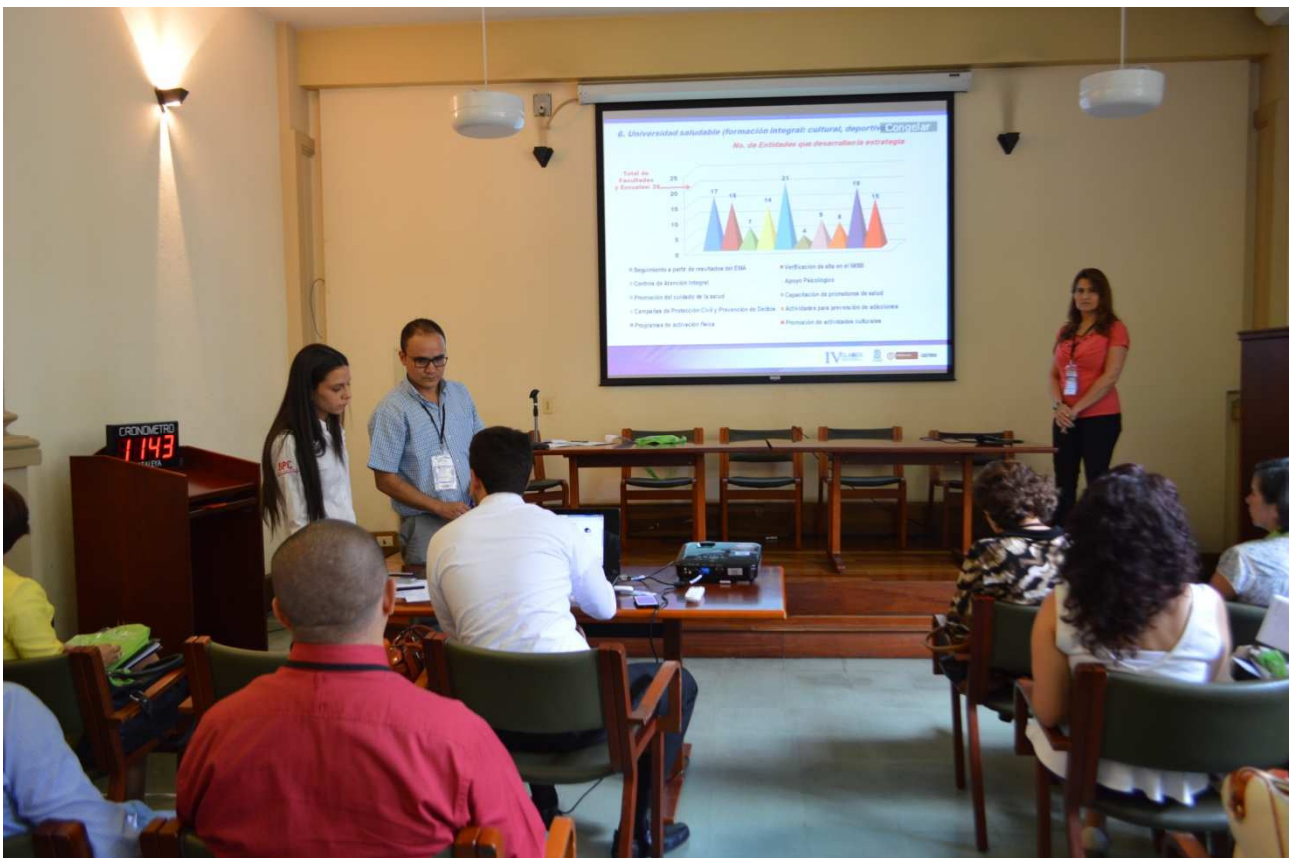
<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



Mir Educación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

Ponencias Linea 1



Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono



Ponencia ganadora de Mención Línea 1

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ABUSO-DEPENDENCIA DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2009

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

VELÁSQUEZ, Carlos
MEJÍA, Jaime
Universidad de Antioquia - COLOMBIA
e-mail: carlos.velasquez@udea.edu.co
jalonso61@gmail.com

Resumen. El presente estudio de tipo transversal, usó como fuente secundaria los datos del estudio DROSICAN 2009 y el Sistema MARES. **Objetivo:** Determinar la asociación existente entre el rendimiento académico y el abuso-dependencia de sustancias psicoactivas en los estudiantes de la Universidad de Antioquia que participaron en el estudio epidemiológico andino sobre consumo de drogas sintéticas en la población universitaria 2009. **Metodología:** La muestra se compuso de 886 estudiantes que contestaron de manera completa la encuesta del estudio DROSICAN elaborado por la CICAD/OEA, con el apoyo de la Dirección Nacional de Estupefacientes de Colombia. Esta información se comparó con la del Sistema MARES, manteniendo la confidencialidad de los participantes. Para determinar la variable Rendimiento Académico, se construyó un indicador, a partir de otras variables académicas, utilizando el primer componente con un análisis factorial. Finalmente se realizaron los respectivos estadísticos descriptivos (media, mediana, frecuencias absolutas y relativas, tablas, gráficos y las respectivas medidas de variabilidad como la desviación estándar y el coeficiente de variación) para las variables Rendimiento Académico y Abuso-dependencia de Sustancias Psicoactivas. Se dicotomizó la variable rendimiento académico entre bajo (por debajo del percentil 25) y alto; con ello, se buscó su asociación con el consumo de SPA (Alcohol, marihuana y policonsumo de todas las SPA incluidas en el estudio DROSICAN), ajustado por otros factores, a través de la estimación del OR con su respectivo IC95% vía regresión logística. **Resultados:** Se evidenció que el consumo de riesgo de alcohol genera un 72% (1,72 (1,1 - 2,6)) de probabilidad de bajo rendimiento ($p=0.011$) mientras que la dependencia a la marihuana genera tres veces más riesgo ($p=0.007$ IC95% 3,99 (1,5 - 11,0)) respecto a un estudiante que no la consume.

Palabras Clave: Abandono Académico, Rendimiento Académico, Sustancias Psicoactivas, Estudiantes Universitarios, Abuso de Sustancias, Dependencia de Sustancias

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



Introducción

El estudio se desarrolla, analizando los resultados del Estudio Epidemiológico Andino sobre consumo de Drogas Sintéticas en la Población Universitaria -DROSICAN- (2009), en el marco del proyecto “Apoyo a la Comunidad Andina en el Área de Drogas Sintéticas – DROSICAN 2009”, por parte de la Unión Europea (UE) y ejecutado por la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas de la Organización de Estados Americanos (CICAD-OEA), con el apoyo de la Dirección Nacional de Estupefacientes de Colombia.

Otra fuente de información es el Sistema de Matricula y Registro (MARES) de la Universidad de Antioquia, el cual permitió conocer la situación académica de los estudiantes que respondieron el estudio DROSICAN 2009; variables como programa académico, nivel, materias matriculadas, canceladas y perdidas, promedio de semestre y del programa son entre otras, las que se analizaron. La articulación de toda la información obtenida y analizada, se da bajo la pregunta que se establece para la investigación ¿Cuál es la relación existente entre el rendimiento académico y el abuso-dependencia de sustancias psicoactivas de los estudiantes de la Universidad de Antioquia que participaron en el estudio DROSICAN 2009?

Para la obtención de los resultados se realizaron análisis estadísticos univariado, bivariado y multivariado de todas las variables, lo cual permitió encontrar relaciones estadísticamente significativas, entre variables de consumo (abuso y/o dependencia) y el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Antioquia, que a su vez se convierten en factores de deserción.

Planteamiento del Problema

El abandono es un problema que genera “altos costos sociales y económicos que afectan a las familias, los estudiantes, las instituciones y el Estado” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006), además las fugas de capital que ello representa, claros efectos en los niveles de desigualdad e inequidad, especialmente en los grupos poblacionales más vulnerables, toda vez que la mayoría de los estudiantes de la Universidad de Antioquia hacen parte de los estratos 1, 2 y 3. Para Castaño E, Gallón S, Gómez K & Vásquez J (2008), “la deserción estudiantil se torna aún más preocupante ya que ésta puede comprometer el futuro de un país a medio y largo plazo, ya que la acumulación de conocimiento científico y tecnológico es uno de los factores que determinan el desarrollo socioeconómico de una nación.”

Se hace necesario el estudio del abandono y el reconocimiento de los factores intervinientes. En esta vía, diferentes autores han identificado cuatro grupos de factores, entre ellos: Los institucionales, los socioeconómicos, los individuales y los académicos (Orientación profesional, tipo de colegio, **rendimiento académico**, calidad del programa, métodos de estudio, resultado en examen de ingreso, insatisfacción con programa, número de materias) (Castaño et al, 2004, 2008; Clotfelter C & Rothschild M, 1993; Garzón R, Rojas MO, Riesgo L, Pinzón M & Salamanca AL, 2010; Holroyd K & Kahn M, 1974; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2012; Spady W, 1970; Tinto V, 1975)

Así, el rendimiento académico se encuentra como uno de los factores académicos que impactan la abandono, según Porto A y Di Gresia L (2004), este a su vez puede ser afectado por diferentes causas que se agrupan en cuatro conjuntos: La carrera y motivación que tiene el estudiante, sus características personales y familiares (tales como sexo, estado civil, educación de los padres, situación habitacional,



situación laboral), el tipo de escuela secundaria a la que asistió (pública o privada), los años desde el ingreso y el año que en la actualidad curse.

La relación que se puede producir entre el consumo de SPA y el abandono de los estudiantes, tiene que ver con la afectación de asuntos como los hábitos de vida saludables, las relaciones sociales y familiares, las capacidades cognitivas, las estrategias de aprendizaje, el ausentismo o el bajo rendimiento académico, entre otras.

Se busca entonces, la relación existente entre el rendimiento académico y el consumo abusivo o dependiente de SPA, ajustado a otros factores, en la comunidad estudiantil de la Universidad de Antioquia y que, según los aportes de algunos autores (Ahumada G & Miorín S, 2006; Fergusson M, Horwood J, Beautrais L, 2010; Jeynes H, 2002; Lorea I, Fernández J, Tirapu J, Landa N & López-Goñi J, 2010; Ministerio del Interior de Chile, 2010; Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico Argentina, 2007; Vélez A & Roa C, 2005), pueden aumentar el riesgo de deserción.

Marco Conceptual

Uno de los principales problemas que afronta la Universidad es el abandono, el cual tiene múltiples definiciones. Vicent Tinto (1975) lo define como el proceso de abandono que puede tener un estudiante en la carrera o programa en que se matricula, el cual puede ser voluntario o forzoso, y puede ser influenciado positiva o negativamente por circunstancias y condiciones internas o externas al alumno. Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012), se define como “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”. Un aspecto que hace parte de los factores académicos del estudiante, y que es trascendental para la permanencia o el abandono, es el **Rendimiento Académico**; el cual es definido por Humberto De Spínola (1990) como “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno”.

Frente a las sustancias psicoactivas, la Organización Mundial de la Salud -OMS- (2010) las define como aquella “Sustancia que, cuando se ingiere, afecta a los procesos mentales, p. ej., a la cognición o la afectividad”. Así mismo, define el consumo problemático como el “Patrón de consumo que provoca problemas, ya sean individuales o colectivos, de salud o sociales”, el cual puede afectar al individuo en sus diferentes entornos y dimensiones de la vida, y pudiéndose convertir en abuso o dependencia, como lo manifiesta Becoña (2002) en su texto Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. En esos casos, se generan efectos deletéreos en el individuo, tales como dificultades sociales, familiares y económicas; deterioro físico, cognitivo y emocional.

Los estudios que se ocupan de la relación entre rendimiento académico y consumo de SPA, se encuentran principalmente por fuera de Colombia. De ellos es posible analizar estudios como el realizado por Lorea et al (2010), quien muestra que el consumo de cocaína genera alteraciones en los procesos cognitivos y déficit cognitivos importantes en funciones como la memoria, la atención y función ejecutiva. Dichas funciones psicológicas son fundamentales en los procesos de aprendizaje y por ende, en el rendimiento académico.

Objetivo

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



Determinar la asociación existente entre el rendimiento académico y el abuso-dependencia de sustancias psicoactivas en los estudiantes de la Universidad de Antioquia que participaron en el estudio epidemiológico andino sobre consumo de drogas sintéticas en la población universitaria 2009.

Metodología

El presente estudio es de tipo transversal, en el que se usó como fuente secundaria, los datos del estudio DROSICAN 2009 y el Sistema MARES, para estimar la asociación existente entre el rendimiento académico y el consumo abusivo o dependiente de SPA.

Se tomó la misma muestra del estudio DROSICAN 2009, el cual buscó estimar la prevalencia de uso, abuso y dependencia de SPA en universitarios.

Se estratificó según las variables: Sexo, edad, carrera y año de ingreso a la universidad. En el caso de la muestra seleccionada para la Universidad de Antioquia se estableció una cifra entre 900 y 1000 estudiantes como muestra representativa; sin embargo, al entenderse que la aplicación al ser virtual, podría tener altos índices de no respuesta, se sobreestimó la muestra en un 100%, obteniendo una muestra aleatoria de 2.000 estudiantes. Finalmente la tasa de respuesta fue del 44,7% frente a la muestra sobreestimada (894 estudiantes que contestaron la encuesta de manera completa) lo que corresponde al 89,4%, con lo cual mantiene su condición de representatividad del universo de estudiantes matriculados en la Universidad de Antioquia en 2009.

Operacionalización de las variables

Para la operacionalización de las variables, fue necesario elaborar diferentes análisis de las mismas, especialmente en la construcción de la variable **Rendimiento Académico**. En este sentido, se tuvo en cuenta múltiples variables (Promedio del semestre, materias matriculadas, perdidas y canceladas, créditos aprobados y cursados y estado del semestre).

Se caracterizó con proporciones y frecuencias la población de estudio en términos de las variables sociodemográficas y académicas.

Para el análisis comparativo del **Rendimiento Académico** según sexo, estrato, estado civil, situación económica, estado del semestre, situación laboral, facultad, área, programa académico, sustento de su vivienda, comida, colegiatura y libros, se aplicó la prueba t de student o la prueba U de Mann–Whitney según normalidad de las variables relacionadas con el **rendimiento académico**. Se aplicó la Anova para aquellas variables con más de dos niveles, como el estrato socioeconómico y el estado civil.

Para el análisis fueron considerados 886 estudiantes de la Universidad de Antioquia, quienes fueron encuestados para el estudio DROSICAN y además, tenían información válida en el sistema MARES. De ellos el 54% fueron mujeres y el 46% hombres. La edad de los participantes varió entre 16 y 39 años con una edad promedio de 21 años (mediana = 21, rango intercuartil 19-24). La distribución por edad y sexo mostró que el 65% de los estudiantes son menores de 22 años sin diferencias por sexo. También se observó una mayor proporción de mujeres entre 23 y 24 años, así como una alta proporción de hombres que son mayores de 25 años. El 80% de la población se encuentra ubicado en los estratos 2 y 3.

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



El indicador construido de **Rendimiento Académico** recoge información de promedio semestre, promedio programa, fracaso académico y proporción de materias terminadas. Este indicador permite entender que mientras más cercano al 100, mejor es el rendimiento académico del estudiante. Así, se identificó que el rendimiento académico promedio de los estudiantes fue de 79.1% (con un mínimo de 0 y un máximo de 100). Por debajo de un rendimiento del 50% se encontró el 6.8% de los estudiantes y solo el 2.87% presentaron un rendimiento inferior del 25%.

Con el objetivo de establecer la magnitud de la asociación, se categorizó el rendimiento académico en bajo (por debajo del percentil 25= 75,1%) y alto, y se estimó la oportunidad relativa (OR) con su intervalo de confianza del 95%.

Resultados

Dentro de los principales resultados, se pudo detectar que ser estudiante del área de Ciencias Exactas y Naturales genera un riesgo 1,4 veces mayor de ser estudiante de bajo rendimiento, en comparación por ejemplo, con los estudiantes del área de la Salud quienes tienen 37% menos riesgo de serlo; ambos comparados con los estudiantes de Sociales. Los hombres registran un mayor riesgo que las mujeres (39%) de bajo rendimiento. Por otro lado, los estudiantes de los niveles 0 al 3 tienen 2,9 veces mayor riesgo de bajo rendimiento (OR: 3.89 IC95%: 2.4-6.4) en comparación con los que están en un nivel superior al séptimo ($p=0,000$).

Se observó que el riesgo de tener bajo rendimiento académico en estudiantes con consumo dependiente de la marihuana es tres veces mayor (OR= 4.0) al de un estudiante que no consume marihuana, este riesgo es significativo ($p=0.007$) y varía con una confianza del 95% entre IC95% 3,99 (1,5 - 11,0). Del alcohol, se encontró que el consumo de riesgo genera un 72% de probabilidad de bajo rendimiento, comparado con los usuarios ($p=0.011$ con IC95% 1,72 (1,1 - 2,6)). Ser estudiantes del área de Exactas y Naturales también tiene una relación significativa ($p=0.000$) y con un riesgo 1,7 veces mayor que el área de Sociales, variando 2,69 (1,7 - 4,2) con un IC95%. Para la edad, aunque cuando se hizo la comparación en el análisis Bivariado, la relación no fue positiva, tras la aplicación del modelo de regresión logística, el estudio determinó que por cada año que se incrementa la edad, aumenta el riesgo de obtener un bajo rendimiento en 8% ($p=0.002$) con una confiabilidad del 95%. Además, por cada 5 años de edad de más, el riesgo aumenta un 45%. Finalmente, el nivel (3 o menos) genera un riesgo 4,3 veces mayor ($p=0.000$), con una variación de 2,9 - 9,5 (IC95%).

Discusión

La Universidad de Antioquia, como institución pública, se caracteriza por tener una población estudiantil de estratos socioeconómicos bajos, contar con una mayor cantidad de mujeres y tener una población que en su mayoría se encuentran por debajo de los 22 años de edad. Además la mayoría de los estudiantes viven con sus padres (64,9%), dependen económicamente de ellos (por ejemplo 81,8% vivienda y 74,9% alimentación) y son solteros y sin hijos, esto dado probablemente por las bajas edades de ingreso.

El rendimiento académico evidencia que un alto porcentaje de los estudiantes están ubicados por encima del percentil 25, con el cual logran mantenerse como estudiantes regulares en la Institución.



Igualmente, se evidencia que cuando un estudiante hace parte de algún programa académico del área de Exactas y Naturales, el riesgo a tener un rendimiento académico bajo es mayor que si fuera de las otras dos áreas y al ser el rendimiento académico uno de los factores que puede generar deserción en los estudiantes, se corresponde con las cifras que también referencia SPADIES (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2011).

Del consumo de SPA, los resultados son coherentes con lo que se ha encontrado en otros estudios (Alcaldía de Medellín, 1999; Comunidad Andina de Naciones en el Área de Drogas Sintéticas, 2009; Gobernación de Antioquia, 2007; Montoya E, Cunningham J, Brands B, Strike C. Wright, MGM, 2009; Presidencia de la República de Colombia, 2004; Red UNIR, 2004), siendo el alcohol (83,1% y 59,71%), el tabaco (27,5% y 18,4%) y la marihuana (16,6% y 7,56%) las de mayor prevalencia de consumo anual y mensual respectivamente.

En principio, la asociación encontrada entre el rendimiento académico bajo y el uso de alcohol (consumo de riesgo), es identificada en la literatura (Carson J, Barling J & Turner N, 2007; Jaynes, 2002; Ministerio del Interior de Chile, 2010; Perkins W, 2012; Wechsler H, Dowdall G, Davenport A, Rimm E, 1995), por los efectos que genera de manera directa (como la afectación del sistema nervioso central, la concentración y la atención) o indirecta (como la inasistencia a clases, pobre desempeño en pruebas, las relaciones familiares y sociales, entre otros).

En el presente estudio se encontró una relación significativa entre la dependencia a la marihuana y el bajo rendimiento académico, lo cual es coincidente con lo hallado en la literatura revisada (Ahumada G & Miorín S 2006; Fergusson M et al, 2010; Holroyd K & Kahn M, 1974; Jeynes H, 2002; Ministerio del Interior de Chile, 2010; Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico Argentina, 2007; Vélez A & Roa C, 2005), ya que esta sustancia puede generar bajo rendimiento, producido por efectos como el síndrome amotivacional, el ausentismo a clases, la repitencia, la reprobación de cursos y, al igual que el alcohol, el pobre desempeño en evaluaciones y proyectos.

Conclusiones

En conclusión, el abandono académico como se dijo anteriormente, se genera por diferentes factores, siendo parte de ellos los académicos. Según el presente estudio el **rendimiento académico** como parte de dichos factores, es afectado por el consumo de riesgo de alcohol y la dependencia a la marihuana, según los resultados de la aplicación del modelo de regresión logística; por lo cual, se hace necesario establecer estrategias que prevengan este fenómeno, las cuales deben incluir sistemas de vigilancia que permitan reconocer la variación del mismo; ya que es posible decir que un número importante de estudiantes de la Universidad de Antioquia presentan estas problemáticas (consumo de riesgo de alcohol 20,4% y dependencia a la marihuana 2,7%), teniendo con ello un riesgo significativo de abandono.



Referencias

- Ahumada G & Miorín S. (2006) Consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de nivel medio. Hablemos: debate y acción. 5: 24-27 Recuperado el 27 de octubre de 2010 de: <http://www.sedronar.gov.ar/data/destacados.asp?t=83&titulo=58>.
- Alcaldía de Medellín. (1999) Secretaría de Salud. Sistema de Vigilancia Epidemiológica sobre el uso indebido de Sustancias Psicoactivas en Población Universitaria – VESPA UNIVERSITARIO –
- Becoña E. (2002) Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado; Recuperado el 21 de mayo de 2011 de: http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/Bases_cientificas.pdf
- Carson J, Barling J & Turner N. (2007) Group alcohol climate, alcohol consumption, and student performance. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice [Internet]. 11(1); 31-41. Recuperado el 28 de febrero de 2012 de: <http://psycnet.apa.org/journals/gdn/11/1/31.pdf>.
- Castaño E, Gallón S, Gómez K & Vásquez J. (2008) Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: Un estudio de caso. Rev. educ. (Madr.); (345): 255-80 Recuperado el 29 de enero de 2011 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506107>.
- Castaño E, Gallón S, Gómez K & Vásquez J. (2004) Deserción Estudiantil Universitaria: Una aplicación de modelos de duración. Lect. Econ.; (60): 39-65. Recuperado el 17 de septiembre de 2010 de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/lecturasdeeconomia/article/view/2707>.
- Clotfelter C & Rothschild M. Studies of Supply and Demand in Higher Education. Chicago: University of Chicago Press; 1993.
- Comunidad Andina de Naciones en el Área de Drogas Sintéticas (DROSICAN). (2009) Estudio Epidemiológico Andino sobre consumo de drogas sintéticas en la población universitaria de Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, 2009. Proyecto “Apoyo a la Comunidad Andina en el Área de Drogas Sintéticas”. Comunidad Andina de Naciones. Lima.
- De Spínola H. (1990) Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de medicina - UNNE. Rev. parag. sociol.78:143-167.
- Fergusson M, Horwood J & Beautrais L. Cannabis and educational achievement. Recuperado el 27 de octubre de 2010 de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1360-0443.2003.00573.x/pdf>.
- Garzón R, Rojas MO, Riesgo L del, Pinzón M & Salamanca AL (2010) Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. Educ. méd. 13(2): 85-96. Recuperado el 22 de diciembre de 2011 de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000200005&lng=es.
- Gobernación de Antioquia. (2007) Dirección Seccional de Salud. Prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes escolarizados del Departamento de Antioquia 2007. “Tendencias de consumo y comparación regional”. Recuperado el 26 de septiembre de 2010 de: http://esecarisma.gov.co/www/downloads/investigacion_completa_medellin.pdf
- Holroyd K & Kahn M. (1974) Personality factors in student drug use. J Consult Clin Psychol; 42 (2); 236-243. Recuperado el 28 de febrero de 2012 de: <http://psycnet.apa.org/journals/ccp/42/2/236.pdf>.
- Jeynes H. (2020) The relationship between the consumption of various drugs by adolescents and their academic achievement. Department of Education, California State [internet]. 28 (1): 15-35. Recuperado el 27 de octubre de 2010 de: <http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1081/ADA-120001279>.



Lorea I, Fernández J, Tirapu J, Landa N & López-Goñi J. (2010) Rendimiento neuropsicológico en la adicción a la cocaína: Una revisión crítica. *Rev Neurol* [Internet]. 51 (7): 412-426. Recuperado el 1 de noviembre de 2010 de: <http://www.neurologia.com/pdf/Web/5107/be070412.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Deserción estudiantil: Una prioridad en la agenda. *Boletín Informativo* Recuperado el 12 de febrero de 2012 de: http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_07/index.htm.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Glosario de la Educación Superior. Recuperado el 12 de febrero de 2012 de: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-213912_glosario.pdf?binary_rand=8225

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES). Recuperado el 17 de mayo de 2011 de: <http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/JSON.html>.

Ministerio del Interior de Chile. Subsecretaría del Interior. Comisión Nacional para el Control de Estupefacentes. VIII Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar. Recuperado el 25 de octubre de 2010 de: http://www.bibliodrogas.cl/bibliodrogas/documentos/RESUMEN_EJECUTIVO_ESCOLARES%20VIII%20estudio.pdf

Montoya E, Cunningham J, Brands B, Strike C & Wright MGM. (2009) Consumo percibido y uso de drogas lícitas e ilícitas en estudiantes universitarios en la Ciudad de Medellín, Colombia. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 17: 886-892 Recuperado el 26 de septiembre de 2010 de: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692009000700020&lng=en&nrm=iso

Organización Mundial de la Salud. Glosario de términos de alcohol y drogas. Recuperado el 2 de mayo de 2010 de: http://www.who.int/substance_abuse/terminology/lexicon_alcohol_drugs_spanish.pdf.

Perkins W. Surveying the Damage: A Review of Research on Consequences of Alcohol Misuse in College Populations. Recuperado el 4 de marzo de 2012 de: <http://www.collegedrinkingsprevention.gov/supportingresearch/Journal/perkins.aspx>.

Presidencia de la República de Colombia. (2004) Programa Presidencial para afrontar el consumo de drogas RUMBOS. Juventud y consumo de sustancias psicoactivas: Resultados de la Encuesta Nacional de 2001 en Jóvenes Escolarizados de 10 a 24 años. Bogotá D. C.: Programa Presidencial Rumbos

Porto A & Di Gresia L (2004) Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. Instituto de Economía y Finanzas. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. *Revista de Economía y Estadística*; 42: 95-113. Recuperado el 30 de noviembre de 2010 de: <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/espec/espec2.pdf>.

Red Interuniversitaria de atención en fármaco dependencia Red UNIR. (2004) Estudio de Vigilancia Epidemiológica sobre el Consumo de Sustancias Psicoactivas en Universitarios - VESPA Universitario versión 2003 - 2004. Medellín

Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico de Argentina. (2007) Observatorio Argentino de Drogas. Tercera Encuesta Nacional a Estudiantes de Enseñanza Media. Recuperado el 14 de enero de 2012 de: http://www.observatorio.gov.ar/investigaciones/Tercera_encuesta_Nac_de_estud_de_Ensenanza_Media2007_InfoFinal.pdf

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



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



Mir Educación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico de Argentina. Observatorio Argentino de Drogas. (2009) Cuarta Encuesta Nacional a Estudiantes de Enseñanza Media. Recuperado el 17 de junio de 2011 de: http://www.observatorio.gov.ar/investigaciones/INFORME_FINAL-ESCOLARES_MEDIOS_2009_v3.pdf.

Spady W. (1970) Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*;1(1):64-85.

Tinto V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Rev Educ Res.*; 45 (1): 89-125.

Vélez A & Roa C. (2005) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educ. méd.* [Internet]. 8(2): 24-32. Recuperado el 25 de octubre de 2010 de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000200005&lng=es.

Wechsler H, Dowdall G, Davenport A & Rimm E. (1995). A Gender-Specific Measure of Binge Drinking among College Students. *Am J Public Health*; 85 (7): Recuperado el 4 de marzo de 2012 de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1615545/pdf/amjph00445-0088.pdf>.



APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE CLASIFICACIÓN AL PROBLEMA DEL ABANDONO ESTUDIANTIL: UN ESTUDIO DE CASO

Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono
Tipo de comunicación: derivada de investigación)

GALLÓN GÓMEZ, Santiago
VASQUEZ VELÁSQUEZ, Johanna
Universidad de Antioquia - Colombia
e-mail: jovasve@gmail.com

Resumen. Las causas y consecuencias socio-económicas del abandono estudiantil universitario han sido ampliamente estudiadas en la literatura académica nacional e internacional y, aunque muchas aproximaciones conceptuales han surgido para explicar por qué un estudiante abandona sus estudios a lo largo de su ciclo académico Spady (1970), Tinto (1975), Bean (1980), Cabrera et al. (1993), Pascarella (1980) y Cornwell (2002), no se dispone de aproximaciones empíricas que permitan su correcta clasificación y predicción, lo que dificulta, entre otras, la utilización eficiente de los recursos destinados para la permanencia de los mismos. Este planteamiento permite reconocer que la medición y predicción del riesgo de abandono es fundamental para la toma de decisiones y un insumo necesario en la evaluación de impacto de las políticas institucionales implementadas. Así, y con el objetivo de desarrollar una metodología que cumpla con tal propósito, en este trabajo se estudian los determinantes del abandono estudiantil universitario aplicando la teoría de clasificación de patrones en la construcción de modelos estadísticos, de modo que permitan la separación, con el menor error posible, de las diferentes tipologías de este fenómeno. Como resultado de esta aplicación fue posible predecir la categoría o la clase (desconocida) a la que una futura o nueva observación (i.e. nuevo estudiante) pertenecería, condicionado a su conjunto de información relevante (por ejemplo, edad, género, estado civil, recursos económicos, tipo de colegio, orientación profesional recibida y nivel de estudios de los padres entre otros) con un error mínimo del 29% para un total de 18 variables. Ésta última tarea, conocida como predicción de clases permitió identificar qué características de los estudiantes nuevos se traducirían en un alto riesgo de abandono (abandonos potenciales).

Descriptores o Palabras Clave: Abandono, Clasificación de Patrones y Riesgo.

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



Introducción

Podría decirse que uno de los principales retos que enfrentan constantemente las directivas de una institución educativa, sea ésta de nivel primario, secundario, técnico-tecnológico o universitario, de carácter público o privado, es el relacionado con el fenómeno de la permanencia de sus estudiantes en los cupos ofrecidos. En particular, para el caso de las Instituciones de Educación Superior –IES– el aumento en la demanda, la política ampliación de cobertura de la educación superior, el número de estudiantes que logran culminar sus estudios en el tiempo previsto, los altos niveles de abandono y las bajas tasas de graduación, imponen restricciones importantes al impacto de las políticas de permanencia.

Aunque las causas y consecuencias del abandono estudiantil universitario han sido ampliamente estudiadas para explicar por qué un estudiante toma la decisión de abandonar sus estudios a lo largo de su ciclo académico como resultado de la interacción de diferentes determinantes (véase, por ejemplo, Spady [20], Tinto [22], Bean [1], Cabrera et al. [3] y Castaño et al. [9], y los trabajos de Castaño et al. [8, 7, 6] (realizados para la Universidad de Antioquia, y las referencias allí citadas), Pascarella and Terenzini [17], Willett and Singer [23], Booth and Satchell [2], Cameron and Heckman [4], Porto and Di Gresia [18], Cameron and Taber [5], DesJardins et al. [11], Cornwell [10], DesJardins et al. [12], Giovagnoli [14], Häkkinen and Uusitalo [15] y Ruthaychonnee [19]), no se dispone de aproximaciones empíricas que permitan su correcta clasificación y predicción, lo que dificulta la tarea de implementar políticas de permanencia.

En consecuencia, dado que el abandono estudiantil es considerado como uno de los factores que más incide en el acceso y cobertura de la educación, su medición, estudio y monitoreo debe ser parte de los continuos procesos de evaluación de la eficiencia del sistema educativo, de ahí que es imperativo que las instituciones diseñen políticas y/o programas para disminuir o controlar el abandono estudiantil. En este sentido, la encuesta sobre causas y decisiones de abandono de estudios de educación superior del Proyecto Alfa-GUÍA (Gestión Universitaria Integral del Abandono, <http://www.alfaguia.org/>) ha intentado recoger información a nivel internacional que permita conocer mejor las causas que motivan el abandono con el fin de contribuir al diseño de estrategias que contribuyan a su reducción.

A partir de la forma como se diseñó la encuesta y de la información recolectada a partir de su aplicación por el Proyecto Alfa-GUÍA, ha sido posible aplicar la teoría de clasificación (también conocida como clasificación de patrones) en la construcción de modelos estadísticos que permiten estimar reglas de clasificación que intenten separar lo mejor posible las categorías o tipos de clases a las que una observación, que en este caso corresponden a los estudiantes, puede pertenecer. Derivado de estos modelos es posible usar las reglas de clasificación para predecir adecuadamente la categoría o la clase (desconocida) a la que una futura o nueva observación (i.e. nuevo estudiante) pertenecería, condicionado a su conjunto de información relevante. Ésta última tarea, conocida como predicción de clases, es de mucha importancia para las instituciones, puesto que permitiría determinar cuáles estudiantes (nuevos) tendrían alto riesgo de presentar el evento de abandono (abandonos potenciales) y, de este modo, aplicar los programas existentes o, en su defecto, diseñar políticas de intervención para tratar este conjunto de estudiantes e intervenir en su posible decisión de abandono. Además, este estudio serviría como línea de base para la evaluación de impacto de las políticas institucionales implementadas.

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



En este orden de ideas, el presente documento se divide en cuatro secciones. En la segunda, se describe brevemente la metodología en términos del tipo de datos, y los modelos de clasificación de patrones. En la tercera se presentan los resultados para las regiones en las que tiene sedes Universidad de Antioquia y en la cuarta las conclusiones.

2. Metodología

2.1. Descripción de la encuesta

En el marco del proyecto Alfa-Guía se diseñó un formulario sobre el abandono en la educación superior, el cual fue validado en 12 países de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Las preguntas incluidas dan cuenta de las circunstancias previas al inicio del estudiante en la IES y al abandono y los factores que lo motivan. Dichas preguntas hacen referencia a las variables asociadas, que según la revisión de la literatura son sus principales determinantes. Estos factores se clasifican en: académicos, institucionales, socio-económicos, individuales/familiares y culturales. La encuesta se realizó telefónicamente en el 2013 por la firma española Análisis e Investigación: estudios de mercado, marketing y opinión –AEI-. El listado de estudiantes encuestados para la Universidad de Antioquia fue de corte transversal correspondiente a estudiantes matriculados en los años 2008, 2009 y 2010, en la sede central, Medellín, y en las diferentes regiones del Departamento de Antioquia en las que se tienen Sedes: Oriente (Carmen de Viboral), Occidente (Santafé de Antioquia), Magdalena Medio (Puerto Berrio), Bajo Cauca (Caucasia), Norte (Yarumal), Nordeste (Amal y Segovia), Uraba (Turbo y Apartadó), Suroeste (Andes), Sonsón y Envigado. Además de los factores, la encuesta se estructuró en cuatro bloques de preguntas que sirven para alcanzar diferentes objetivos, como se describe a continuación.

- **Bloque 0** (preguntas institucionales). Toma información de características individuales (edad y sexo) y académicas básicas (nombre de la carrera en la que se matriculó, rama del conocimiento, modalidad, si continúa activo, si abandonó, calificación en la prueba de acceso a la IES y carga académica) de los estudiantes. La información fue reportada por cada IES y contiene información para 14 preguntas. Adicionalmente, incluye una clasificación inicial de los estudiantes por tipologías de abandono. Esta información sirvió para hacer control de calidad a la empresa que realizó la encuesta y para rastrear a los estudiantes que finalmente fueron encuestados.
- **Bloque 1** (preguntas generales). Bloque compuesto por 33 preguntas que pertenecen a cada uno de los factores que, teóricamente, determinan el abandono, las cuales corresponden a variables explicativas del fenómeno del abandono.
- **Bloque 2** (preguntas de posicionamiento). Comprende cinco preguntas que permiten clasificar a los estudiantes en cinco posibles categorías o clases: a) Estudiantes que continúan matriculados en la misma carrera en la que se matricularon inicialmente en la IES (Ac). b) Estudiantes matriculados en un programa académico diferente ofrecido en la misma IES (CP). c) Estudiantes matriculados en otra IES (CIES). d) Estudiantes matriculados en otra institución académica de nivel no universitario (CN). e) Estudiantes que abandonan o interrumpen de forma temporal o definitiva sus estudios (Ab).

A partir de esta clasificación, y desde el punto de vista de la IES, se pueden estimar modelos estadísticos para clasificar a los estudiantes en dos clases (modelos binomiales para activos y que abandonaron) o en cinco clases (modelos multinomiales).

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



- **Bloque 3** (preguntas por perfiles). De acuerdo a las respuestas obtenidas en el Bloque 2, se hicieron preguntas específicas para los estudiantes en cada tipo de clase, de donde se obtiene un análisis por perfil.

En total se encuestaron 409 de las regiones donde tiene sede la Universidad de Antioquia De las encuestas aplicadas sólo se obtuvieron datos confiables para 371, lo que representa una pérdida del 9.29% de las observaciones.

Tabla 1. Total de estudiantes por tipologías de abandono

| Sede | Tipología | | | | | Subtotal ^a | Total |
|-----------------|-----------|----|------|-----|----|-----------------------|-------|
| | Ac | CP | CIES | CMN | Ab | | |
| Oriente | 48 | 13 | 27 | 5 | 25 | 70 | 118 |
| Occidente | 14 | 1 | 5 | 2 | 9 | 17 | 31 |
| Magdalena Medio | 10 | 0 | 3 | 2 | 4 | 9 | 19 |
| Bajo Cauca | 35 | 6 | 10 | 5 | 19 | 40 | 75 |
| Norte | 8 | 4 | 9 | 4 | 6 | 23 | 31 |
| Nordeste | 9 | 1 | 2 | 1 | 6 | 10 | 19 |
| Urabá | 11 | 1 | 4 | 1 | 4 | 10 | 21 |
| Suroeste | 29 | 3 | 6 | 0 | 14 | 23 | 52 |
| Sonsón | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 5 |
| Total | 166 | 29 | 66 | 20 | 90 | 371 | 371 |

^a Suma de CP+CIES+CMN+AB

2.2. Clasificación de patrones

Los métodos y algoritmos de la teoría de clasificación de patrones ha sido exitosamente aplicada en la clasificación de clases de tumores de cáncer, identificación de mensajes de correos spam, reconocimiento de objetos y rostros en imágenes, categorización de textos, entre muchas otras. El problema de clasificación se define del siguiente modo. Asíumase que se observa un conjunto de n parejas $\{(x_i; y_i); i = 1, \dots, n\}$ independientes e idénticamente distribuidas (i.i.d.) acorde con una función de distribución de probabilidad desconocida $\mathbb{P}(x,y)$, donde $x_i \in \mathbb{R}^+$ y es un vector de p variables predictoras (covariables), y $y \in \{1,2\}$ una variable de respuesta binaria que indica si la i -ésima observación pertenece a una de las dos posibles categorías o clases, 1 o 2. En el caso del problema del abandono estudiantil, $y_i=1$ categoriza a la i -ésima observación como estudiante activo y $y_i=2$ como un estudiante que abandonó los estudios, $K = 2$.

Sin embargo, el hecho de que un estudiante haya abandonado el programa académico en la institución de educación superior, en este caso, la Universidad de Antioquia, no implica necesariamente que éste haya abandonado definitivamente el sistema de educación superior, lo que genera más de dos posibles categorías o clases ($K > 2$ clases), $y \in \{1,2,\dots,K\}$. Así, en la encuesta se indagó por las cinco (5) tipologías descritas.



En consecuencia, dado el conjunto de entrenamiento $\{(x_i, y_i); i = 1, \dots, n\}$, el objetivo del problema de clasificación consiste en aprender la regla de decisión óptima.

$$\hat{\phi}(x) = \underset{k=1, \dots, K}{\operatorname{argmax}} f_k(x)$$

que prediga con precisión las K -clases para observaciones futuras, donde las funciones $f_k: \mathbb{R}^+ \rightarrow \mathbb{R}$ representan la fortaleza de evidencia de que una observación con vector de insumos x pertenezca a la clase k , $k = 1, \dots, K$. Así, la función (o clasificador) $\hat{\phi}$ asigna una observación, con vector x , a la clase k con mayor función $f_k(x)$.

Aunque se pudieron emplear varias técnicas de clasificación, se optó por aplicar los modelos lineales generalizados, en particular, los modelos de regresión logística de dos clases y de regresión multinomial (i.e. regresión logística con múltiples clases). La elección del modelo lineal generalizado se debió a su popularidad y a que, inicialmente, el Proyecto Alfa Guía diseñó la encuesta para aplicar un modelo de regresión logística binario.

Además, para la correcta aplicación de la metodología de clasificación se identificaron las variables predictoras relevantes, esto es, cuáles de las p variables en el vector x son importantes para construir las funciones de clasificación. La selección de variables es necesaria cuando el vector x es de alta dimensión (i.e. el número de variables p es grande con respecto al número de observaciones n) y cuando el problema de clasificación es de múltiples clases

En la literatura estadística existen múltiples estrategias de selección de variables en modelos de regresión y clasificación (véase por ejemplo Hastie et al. [16]). Una de las técnicas más eficientes y empleadas en la actualidad es la de regularización (o penalización), la cual consiste en imponer penalidades sobre alguna función del vector de coeficientes β asociado al vector de variables predictoras x , con el fin de identificar cuáles coeficientes β_j asociados a las variables x_j , $j = 1, \dots, p$ son exactamente iguales a cero, en cuyo defecto implica que la correspondiente variable es redundante para predecir la variable de respuesta y . En consecuencia, la selección de variables permite identificar aquellas variables cuyos coeficientes de regresión son diferentes de cero, i.e. $J(\beta) = \{j \in \{1, \dots, p\}; \beta_j \neq 0\}$, basado en el supuesto de que muchos coeficientes son cero (i.e. sparse assumption). La estimación del vector de parámetros asociado al modelo tiene la propiedad de que éste selecciona las variables (relevantes) en $x \in \mathbb{R}^+$ en el sentido que $\hat{\beta}(\lambda) = 0$ para algunos j 's dependiendo de la selección del parámetro de regularización o penalización $\lambda \geq 0$, el cual determina el monto de reducción (encogimiento) del número variables, donde a mayor λ mayor restricción sobre el número de variables a incluir en el modelo. En la práctica, el parámetro λ es elegido por medio de algún método que proporcione la optimalidad de la capacidad de predicción, tal como la técnica de validación cruzada empleada en el presente informe (e.g. Hastie et al. [16]).

Además, el 70% de las observaciones fue seleccionada aleatoriamente (sin reemplazo) para entrenar las reglas de clasificación, y el 30% restantes fue utilizado para evaluar la capacidad predictiva de los modelos estimados a través del error de predicción y/o clasificación (i.e. datos de prueba). El número de observaciones (estudiantes) en los datos de entrenamiento y prueba para cada clase, tanto en el caso binomial (dos clases $K = 2$) como multinomial (múltiples clases, $K = 5$), están reportados en la Tabla 2.

Tabla 2: Distribución de datos por clases y por regularización

| Clases | Datos | | | |
|--------|-----------------|--------|-------|-----|
| | Entrenamiento | Prueba | Total | |
| K = 2 | Activo | 118 | 56 | 174 |
| | Abandono | 159 | 64 | 223 |
| | Total | 277 | 120 | 397 |
| K = 5 | Activo | 119 | 55 | 174 |
| | Cambio Programa | 23 | 9 | 32 |
| | Cambio IES | 53 | 19 | 72 |
| | Cambio Nivel | 13 | 8 | 21 |
| | Abandono | 69 | 29 | 98 |
| | Total | 277 | 120 | 397 |

3. Metodología

3.1. Modelos Logísticos

Según los resultados obtenidos se cuenta con un total máximo de 59 variables para estudiar el abandono separado en dos clases y 28 variables para estudiar las cinco (5) tipologías de abandono con los errores de predicción que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Errores de predicción

| Parámetro de Regularización λ | $\log(\lambda)$ | Error | |
|---------------------------------------|---------------------------|--------|-------|
| | | | |
| K = 2 | $\lambda_{\min} = 0.021$ | -3.858 | 0.425 |
| | $\lambda_{1se} = 0.071$ | -2.649 | 0.4 |
| K = 5 | $\lambda_{\min} = 0.0345$ | -3.365 | 0.5 |
| | $\lambda_{1se} = 0.0662$ | -2.714 | 0.542 |

Al comparar los resultados obtenidos por λ_{\min} y λ_{1se} se encontraron algunos factores que podrían denominarse protectores para la permanencia y que podrían clasificarse en previos a la entrada a la IES y aquellos que se adquieren con la interacción del ambiente académico e institucional. En los factores que podrían considerarse posteriores a la entrada a la IES y que podrían disminuir el riesgo de abandono se identificaron: estar matriculado carreras presenciales en comparación con aquellos que cursan pregrados a distancia, el recibir apoyo económico en forma de becas o subsidios o trabajo en la institución, el elegir la carrera por vocación o por orientación profesional. En cuanto a la pregunta relacionada con la persona con quién vive se nota un mayor riesgo de abandono si vive con el conyugue y menor si vive en residencia estudiantil, este último implica movilidad y vínculos regionales generados por dicha movilidad. Ahora, entre los que se obtienen después de iniciar los estudios, se destacan: tener un rendimiento académico que le permita tener mayor carga académica,

estar muy satisfecho con la calidad docente y estar satisfecho con las condiciones de seguridad que ofrece la gestión institucional.

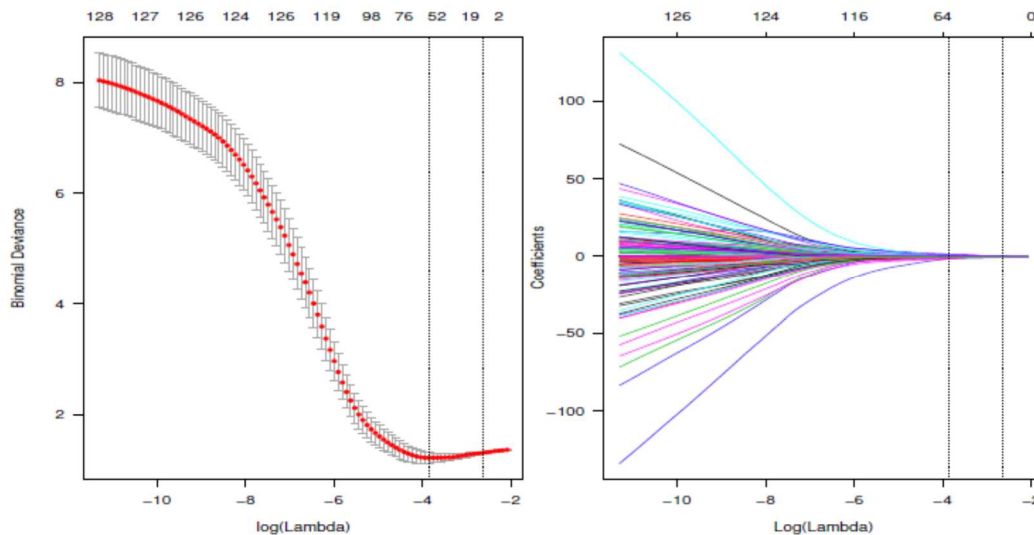


Figura 1: Gráfica izquierda: validación cruzada de 10-iteraciones. Gráfica derecha: trayectorias de los coeficientes (con penalización 11) estimados. La línea vertical izquierda corresponde al mínimo error, mientras que la línea vertical derecha corresponde al mayor valor de λ tal que el error esté dentro de un error estándar del valor mínimo.

De otro lado se tienen aquellos factores que parecen generar un mayor riesgo de abandono tales como: no recibir ningún tipo de ayuda económica, haber vivido alguna experiencia traumática dentro de la institución y vivir con el conyugue.

En cuanto al modelo multinomial (cinco clases) se obtuvo resultados de variables explicativas relevantes, diferentes a las encontradas en los modelos binomiales tales como el género, la educación de los padres y la convivencia. Particularmente se destacan factores protectores para la permanecer activo como: la modalidad, el porcentaje de carga académica, las becas y subsidios y la participación académica, y como factor de riesgo el no recibir ningún tipo de apoyo económico. El cambio de programa en la misma institución estuvo motivado solamente por pertenecer al área de ciencias. El cambio de IES está influenciado por los niveles altos de la educación del padre, vivir experiencias traumáticas dentro de la institución y calificar como regulares los niveles de convivencia.

Es importante anotar inicialmente que el error obtenido del análisis de clasificación fue superior al 0,40, en este caso el modelo binomial, independientemente del λ , genera mayor riesgo de permanencia para aquellos estudiantes que viven con familiares, reciben apoyo económico en forma de becas, subsidios o trabajo institucional. En cuanto al incremento del riesgo de abandono se destacan: la brecha entre la finalización del bachillerato y el inicio en la IES y declarar una adaptación académica regular.

En cuanto al modelo multinomial, se nota un mayor porcentaje de estudiantes clasificados en la categoría de abandono definitivo esto podría estar explicado por las pocas posibilidades que tienen

algunos municipios del Departamento de educación superior, también se obtuvo en términos porcentuales una mayor frecuencia de estudiantes que se cambian a niveles de educación inferiores.

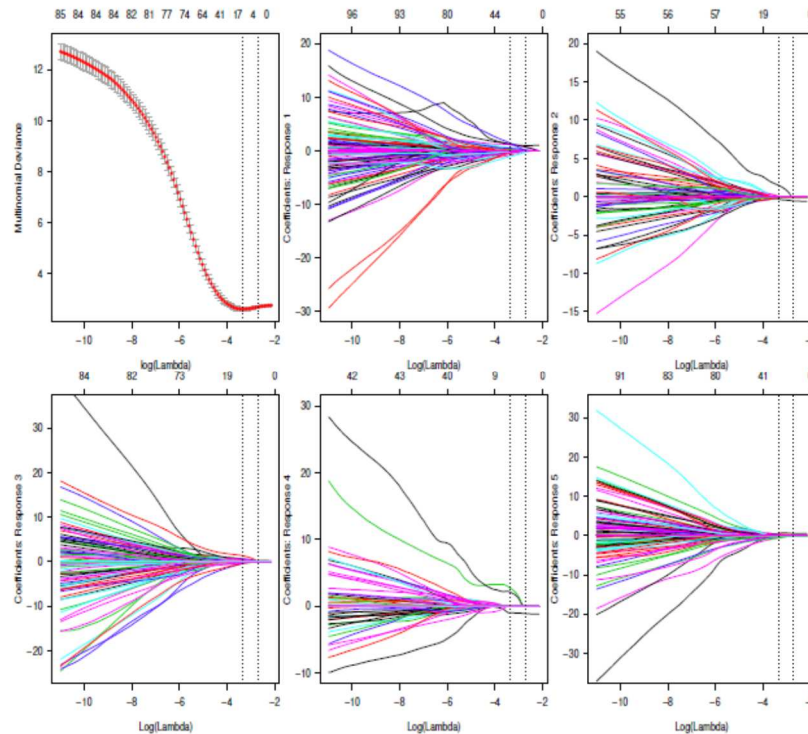


Figura 2: Regiones. Gráfica izquierda: validación cruzada de 10-iteraciones. Gráfica derecha: trayectorias de los coeficientes (con penalización 11). La línea vertical izquierda corresponde al mínimo error, y la línea vertical derecha corresponde al mayor valor de λ tal que el error esté dentro de un error estándar del mínimo.

4. Conclusiones

Después de realizar el análisis de las variables relevantes obtenidas de los modelos binomiales y multinomiales, ya sea para dos o cinco clases, se podría concluir que existen unas variables que pudieran denominarse transversales y explicarían la clasificación de los estudiantes en cada clase, independientemente de la sede, estas variables son: edad, apoyo económico y adaptación académica, encontrando un menor riesgo de abandono en estudiantes de 22 años, que reciben becas o subsidios o tienen algún trabajo dentro de la institución y manifiestan tener una buena orientación académica. Un análisis factorial confirmatorio o un análisis por componentes principales permitiría construir un índice de abandono donde se le asigne a cada variable el peso dentro del fenómeno e identificar el riesgo de cada estudiante en una escala de 0 a 1, esto permitiría identificar los factores de mayor peso en la clasificación como estudiantes que abandonan o como estudiante que permanece.

Referencias



- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva, *Revista de Educación Superior*, 71, México.
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Review of Education Research*, 45, 89-125.
- Bean, J. P. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence. *Research in Higher Education*, 17, 291-320.
- Cabrera, A., Nora, A y Castañeda, M., (1993). College Persistence: Structural Equations Modelling Test of Integrated Model of Student Retention, *Journal of Higher Education*, 64(2).123-320.
- Spady, W. (1970). Dropout from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis, *Interchange* 1, 64-85.
- Porto, A., y Di gresia, L., (2001). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes” *Asociación Argentina de Economía Política*, Noviembre.
- Cornwell, C. (2002). The Enrollment Effects of Merit-Based Financial Aid: Evidence from Georgia’s HOPE Scholarship. *University of Georgia, Department of Economics*
- Cameron, S y Taber, C. (2001). Estimation of Education Borrowing Constraint using Returns Schooling. *NBER working paper, No.W7761*.
- DesJardins, S., Ahlburg, D., and McCall, B., (2001). Simulating the Longitudinal Effects of Ghanges in Financial Aid on Student Departure from College. *Journal of Human Resources*, 37, 653-679.
- DesJardins, S., Ahlburg, D., and McCall, B., (2002). A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion. *The Journal of Higher Education*, 73, 555-581.
- Aleman, R., (1990). Modelación de la duración de estudios universitarios: una aplicación a la universidad de Barcelona. Tesis doctoral, *Universidad de Barcelona*.
- Cameron, S. and Heckman, J., (1998). Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males. *The Journal of Political Economy*, 106, 262-333.
- Booth, A. and Satchell, S., (1995). The Hazards of Doing a PhD: An Analysis of Completion and Withdrawal Rates of British PhD Students in the 1980s. *Journal of the Royal Statistical Society*, A158, 297-318.
- Häkkinen, L. and Uusitalo, R., (2003). The Effect of a Student Aid Reform on Graduation: A Duration Analysis. *Working Paper Series No. 8, Department of Economics, Uppsala University*.
- Willett, J.B. and Singer, J.D., (1991). From Whether to When: New Methods for Studying Student Dropout and Teacher Attrition. *Review of Educational Research*, 61, 407-450.
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración,” *Documento de Trabajo 37, Universidad Nacional de la Plata*
- Hastie, T; Tibshirani, R and Friedman, J. (2009). *The Elements of Statistical Learning: Data Mining, Inference, and Prediction*. Springer, 5th edition.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 53 (6), 687-700



Singer, J.D. and Willett, J.B., (1993). It's About Time: Using Discrete-Time Survival Analysis To Study Duration and the Timing of Events. *Journal of Educational Statistics*, 18, 155-195

Psacharopoulos, G., 1985. "Returns to education: A Further Update and Implications," *The Journal of Human Resources*, 20, 583-604.

Psacharopoulos, G., and Patrinos, H., 2002. "Returns to Investment in Education: A Further Update," *Policy Research Working Paper*, 2881, World Ban.



FACTORES ESTRUCTURALES ASOCIADOS AL ABANDONO EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

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

Tipo de comunicación: derivada de investigación

REY, Rafael
DICONCA, Beatriz
Universidad de la República- URUGUAY
E-mail: rafael.rey@cse.edu.uy

Resumen. Dentro del campo de los estudios sobre abandono de la educación superior, una línea de trabajo se ha interesado, desde los años 80, por los factores que impactan en la decisión de abandonar de los individuos. Desde un enfoque basado en los aportes de Bourdieu y Passeron este trabajo busca profundizar desde un punto de vista empírico en la relación entre el abandono y los factores estructurales que impactan en el individuo. La ponencia toma como fuente los datos disponibles que surgen de la “Encuesta Internacional sobre el Abandono Estudiantil en la Educación Superior” realizada en el marco del proyecto Alfa – GUIA a partir de los cuales se trabaja con una metodología estadística. Los resultados primarios nos permiten concluir que los factores estructurales, para el caso de la Universidad de la República, con un modelo de acceso irrestricto, resultan significativos al analizar su impacto en el abandono de sus estudiantes.

Palabras clave: Abandono, Educación Superior, Áreas de Conocimiento, Dimensiones Estructurales.

1 El problema y su contexto

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, socio-económicos, 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.

Por otra parte, 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 jerarquiza el conocimiento del horizonte de expectativas del estudiante al ingresar a una carrera y sus motivaciones concomitantes.

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



Sin desconocer el carácter multidimensional del fenómeno, el propósito de esta ponencia es concentrarse en identificar algunos factores estructurales de mayor capacidad predictiva en el abandono estudiantil, entendidos como tales a los elementos inherentes a los sujetos, que determinan sus posiciones sociales, tales como la clase social de origen, el capital cultural y social familiar, así como las características de género, origen étnico o localización geoespacial.

Si bien investigaciones recientes sostienen la escasa o nula influencia del origen social en los rendimientos académicos en la universidad, debido a que a este nivel ya han operado mecanismos de selección, no se puede pasar por algo que Uruguay tiene un sistema educativo universitario que comparativamente al resto, resulta abierto y menos selectivo, al menos al inicio. Por tanto, introducir elementos de la teoría de Bourdieu constituye un desafío teórico para discutir la relevancia del capital cultural y del origen social del estudiante en los procesos de abandono (Custodio, 2010).

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.

2 Objetivos

Identificar factores asociados al abandono, tanto en la situación en que el estudiante opta por no continuar en su primera opción universitaria, como cuando decide desvincularse definitivamente de la educación superior.

Este trabajo se propone realizar una descripción de algunas características de la población estudiantil que ingresó por primera vez a la Universidad de la República (Udelar) en el año 2009 según sus distintas trayectorias, tanto de quienes abandonaron, como de quienes continuaron.

3 Metodología

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



Se realizó una encuesta telefónica, durante el mes de setiembre de 2013. El universo de estudio estuvo constituido por estudiantes de la generación 2009 de la Universidad de la República.

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 y la muestra resultante fue de 930 casos.

Tabla 1: Distribución porcentual por áreas de conocimiento (clasificación Udelar)

| Área | N | % |
|---|-------|-------|
| Tecnología y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat | 3843 | 20,9 |
| Ciencias de la Salud | 4280 | 23,3 |
| Ciencias Sociales y Artística | 10280 | 55,9 |
| Total | 18403 | 100,0 |

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

4 Los que continúan y los que abandonan: origen y destino

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

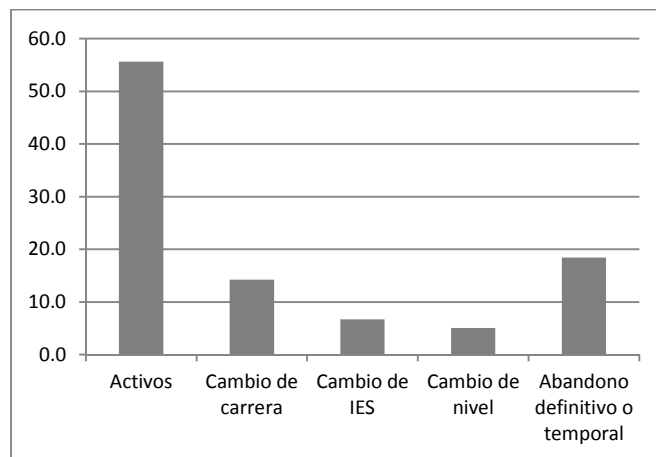


Fig. 1: Distribución porcentual de la población estudiantil por tipo de perfil

Fuente: Encuesta de abandono en la educación superior (ALFA GUIA). Procesamiento propio

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

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

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

Como se desprende la figura 1, la Udelar registra un nivel de abandono temporal o definitivo de un 18,4%, con un nivel de estudiantes activos en su primera carrera de 55,6%.

Agrupados los estudiantes por las tres áreas que identifica la Udelar (Tabla 2), la que registra mayor abandono y menor cantidad de activos en la carrera inicial, es Ciencias Sociales y Artística, donde 1 de cada 4 estudiantes que ingresó en 2009, no registraba actividad desde hace al menos un año, a la fecha de la encuesta. Por su parte, los que iniciaron su trayecto educativo terciario en el área Tecnología y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, registran apenas un 6,7% de abandono definitivo o temporal.



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



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducat

PROSPERIDAD PARA TODOS

Distribución porcentual de género entre los activos y por tipos de abandono

| Género | Activos | Cambio de carrera | Cambio de IES | Cambio de nivel | Abandono definitivo o temporal | Total |
|--------|---------|-------------------|---------------|-----------------|--------------------------------|-------|
| Hombre | 54,2 | 13,3 | 8,1 | 6,3 | 18,2 | 100,0 |
| Mujer | 57,0 | 14,8 | 5,4 | 4,4 | 18,3 | 100,0 |
| Total | 56,0 | 14,2 | 6,4 | 5,1 | 18,3 | 100,0 |

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

El género (Tabla 3) no parece ser una variable que permita diferenciar a los estudiantes en su propensión al abandono, las cifras son prácticamente iguales entre mujeres y hombres. Se observa apenas un mayor nivel de actividad en las mujeres.

Distribución porcentual por tramos etarios (al inicio de la carrera) en los activos y los tipos de abandono

| Edad | Activos | Cambio de carrera | Cambio de IES | Cambio de nivel | Abandono definitivo o temporal | Total |
|---------------|---------|-------------------|---------------|-----------------|--------------------------------|-------|
| 17 a 19 años | 72,1 | 12,6 | 6,9 | 3,4 | 5,0 | 100,0 |
| 20 a 24 años | 47,6 | 16,9 | 8,0 | 6,4 | 21,1 | 100,0 |
| 25 a 29 años | 31,2 | 16,9 | 6,0 | 7,6 | 38,2 | 100,0 |
| 30 a 34 años | 31,1 | 6,9 | 2,5 | 11,2 | 48,3 | 100,0 |
| 35 años y más | 32,6 | 6,5 | 4,1 | 1,7 | 55,1 | 100,0 |
| Total | 55,6 | 13,6 | 6,7 | 5,0 | 19,0 | 100,0 |

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

Respecto a la edad, también resulta muy significativo que sean los más jóvenes quienes presentan menores niveles de abandono, como se puede observar en la Tabla 4, a mayor edad al inicio, mayor es el nivel de abandono.

Distribución porcentual, con quienes viven los activos y los tipos de abandono

| Con quien vive | Activos | Cambio de carrera | Cambio de IES | Cambio de nivel | Abandono definitivo o temporal | Total |
|------------------------------|---------|-------------------|---------------|-----------------|--------------------------------|-------|
| con padres | 62,9 | 15,9 | 7,5 | 5,0 | 8,7 | 100,0 |
| con otros familiares | 71,2 | 10,3 | 6,9 | 2,0 | 9,7 | 100,0 |
| con cónyuge o pareja | 32,2 | 11,5 | 6,1 | 6,5 | 43,7 | 100,0 |
| con amigos | 64,0 | 17,6 | 7,5 | 4,6 | 6,3 | 100,0 |
| en residencia de estudiantes | 76,2 | 15,7 | 2,7 | 1,1 | 4,3 | 100,0 |
| solo | 48,9 | 11,1 | 4,9 | 6,7 | 28,4 | 100,0 |
| Total | 55,6 | 13,6 | 6,7 | 5,0 | 19,0 | 100,0 |



Tabla 5: Encuesta de abandono en la educación superior (ALFAGUIA). Procesamiento propio

Quienes cohabitan con su pareja son los que más abandonan (43%), seguidos de los que viven solos con un 28,4%. Al parecer, vivir con padres u otros familiares, o bien en residencias estudiantiles, contribuye a mitigar el abandono definitivo o temporal.

Podemos observar que a mayor escolaridad del padre, los estudiantes tienden a abandonar menos los estudios, tal es así que aquellos estudiantes con padres con posgrado, abandonan en un 4,9% de los casos, frente a los estudiantes que cuentan con padres sin escolaridad formal, donde el abandono asciende a 43,3%.

En relación a la procedencia geográfica, no se observan diferencias significativas en términos de abandono, entre quienes residen en el mismo contexto geográfico donde se ubica la sede de la universidad en donde estudian, y los que proceden de otra región, apenas una leve ventaja para el primer sub grupo.

Distribución porcentual del nivel de estudios del padre en los activos y los tipos de abandono

| Nivel de estudios de la madre | Activos | Cambio de carrera | Cambio de IES | Cambio de nivel | Abandono definitivo o temporal | Total |
|----------------------------------|---------|-------------------|---------------|-----------------|--------------------------------|-------|
| sin escolaridad formal | 42,5 | 14,2 | 0,0 | 0,0 | 43,3 | 100,0 |
| primaria | 49,6 | 14,8 | 3,1 | 3,7 | 28,8 | 100,0 |
| bachillerato | 54,8 | 14,5 | 6,6 | 5,0 | 19,2 | 100,0 |
| ,Oformación profesional superior | 59,3 | 9,9 | 6,6 | 8,6 | 15,6 | 100,0 |
| licenciatura universitaria | 58,3 | 15,4 | 10,2 | 4,4 | 11,7 | 100,0 |
| | 74,4 | 1,4 | 13,8 | 5,5 | 4,9 | 100,0 |
| Total | 55,5 | 13,9 | 6,9 | 5,1 | 18,6 | 100,0 |

Tabla 6: Encuesta de abandono en la educación superior (ALFA GUIA). Procesamiento propio

Distribución porcentual del lugar de procedencia entre los activos y los tipos de abandono

| Lugar de procedencia | Activos | Cambio de carrera | Cambio de IES | Cambio de nivel | Abandono definitivo o temporal | Total |
|----------------------------|---------|-------------------|---------------|-----------------|--------------------------------|-------|
| mismo contexto geográfico | 53,1 | 14,2 | 7,5 | 5,0 | 20,3 | 100,0 |
| otra región del mismo país | 59,7 | 12,5 | 5,3 | 5,2 | 17,4 | 100,0 |
| Emigrante | 55,9 | 24,2 | 13,4 | 2,7 | 3,8 | 100,0 |
| Total | 55,6 | 13,6 | 6,7 | 5,0 | 19,0 | 100,0 |

Tabla 7: Encuesta de abandono en la educación superior (ALFAGUIA). Procesamiento propio

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



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



5 Conclusiones

Entre los factores estructurales más importantes que incluimos en esta primera revisión de los datos obtenidos en la evolución de la cohorte 2009, interesa destacar seis aspectos.

En primer lugar, a mayor tamaño, en número de ingresos, por área de conocimiento, mayor es el abandono, es así que el área Ciencias Sociales y Artística, que registra la mayor matrícula, se ubica en primer lugar en abandono.

En segundo término, en una universidad fuertemente feminizada, el género no es una característica que aporte valor explicativo al abandono, ambos sexos abandonan por igual los estudios en la Udelar.

El tercer aspecto: la edad, sí resulta muy significativo, los estudiantes que ingresan a la institución con sobre edad, son quienes más abandonan. Los estudiantes que ingresan a edades próximas a la edad teórica de inicio, son los que en mayor proporción continúan los estudios. Esto puede ser indicativo de desigualdades sociales que dificultan el acceso a la educación superior en los tiempos cronológicos previstos y que posteriormente impiden compatibilizar los estudios universitarios con los compromisos de la vida adulta.

El cuarto ítem a destacar, refiere a que quienes cohabitan con su pareja son los que más abandonan. Los datos disponibles nos permiten afirmar que el abandono puede estar asociado al fin de la moratoria social del rol de jóvenes, tal como afirma Bourdieu, y a los arreglos de convivencia adoptados por los sujetos.

En quinto término, se observa una mayor permanencia entre quienes cuentan con antecedentes familiares más favorables en términos de capital cultural. A mayor escolaridad de los padres, menor es la incidencia del abandono. Otro aspecto que converge con la Teoría de la Reproducción.

Por último, en relación a la procedencia geográfica, no se observan diferencias significativas entre quienes residen en el mismo contexto geográfico donde se ubica la sede de la universidad y los que proceden de otra región. Desplazarse de la localidad de origen para realizar estudios universitarios, no parece estar incidiendo significativamente en el abandono.

Referencias

Bourdieu, P & Passeron J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México D.F.

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

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

Custodio, L. (2010). Caracterización de los desertores de la UDELAR (año 2006): inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En Tabaré Fernández (2010). *La desafiliación*



en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas. UdelaR – CSIC, Montevideo.

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

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

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

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

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



FATORES DE PERSISTÊNCIA DE ESTUDANTES DE UMA UNIVERISDADE PARTICULAR BRASILEIRA

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

Tipo de comunicación: Investigación

SANTOS, Bettina S. dos
MOROSINI, Marilia Costa
COFER, James
PUCRS - BRASIL
e-mail: bettina@pucrs.br

Resumen. As universidades lutam com o desafio de gerar contextos que facilitem o êxito dos estudantes. As principais teorias (TINTO, 1987; PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991) indicam que existem vários fatores que interferem na satisfação dos estudantes para auxiliar na promoção de um ambiente que promova aprendizagem, o que gera a redução do abandono e promove a permanência. Portanto, o objetivo deste estudo é identificar os indicadores para diferenciar entre estudantes de graduação que completam seus estudos e aqueles que abandonam antes de concluir seus cursos. Este trabalho considera as características demográficas, as percepções, satisfação e atitudes em relação ao campus universitário e as atividades educacionais e extra-curriculares. Os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado a uma amostra de 553 estudantes de uma universidade privada do Sul do Brasil. Dessa amostra, 205 foram estudantes que concluíram o curso, e 327 foram estudantes que abandonaram a Universidade entre 2010 e 2011. Realizaram-se análises multivariadas, entre o grupo de variáveis, dentre elas análise discriminante. O estudo apontou um conjunto de 12 variáveis estatisticamente significativas ao nível de 0,05, entre os estudantes que concluíram o curso e aqueles que abandonaram. Este estudo não encontrou resultados significativos quando analisado os coeficientes correlacionais entre os grupos. No entanto, constatou-se que os estudantes que se adaptaram aos ambientes universitários, tanto acadêmica, como socialmente, tendem a completar o curso. Aqueles que não se adaptaram tinham mais possibilidade de abandonar o seu curso. Outro fator significativo no abandono dos estudos refere-se à situação financeira dos estudantes. O estudo discute essas variáveis e as implicações derivadas de aplicar a teoria da persistência.

Descriptorios o Palabras Clave: Educação Superior, Discente, Evasão, Motivação, Permanência.

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



1. Introdução

A garantia da qualidade da educação superior compreende uma das principais metas dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, uma vez que a produção do conhecimento tem sido diretamente associada ao desenvolvimento humano, econômico e social. Inúmeros conceitos de qualidade têm sido propostos para esse nível educacional, desde as concepções isomórficas que objetivam a padronização de processos centrados predominantemente na avaliação, até aquelas que primam pela busca da qualidade com respeito à diversidade e às especificidades ou, ainda, as concepções de qualidade com equidade, alicerçadas nos princípios da justiça, da inclusão e da igualdade étnica e social (Cunha & Morosini, 2012).

Nesse sentido, a educação é fator essencial para o desenvolvimento e fortalecimento de um país. Assim, as iniciativas de acesso, ampliação e qualificação da Educação devem ser priorizadas nos diferentes níveis de ensino. Sendo que a qualificação da educação básica pode implicar na qualificação da educação superior e vice-versa, ambas fazendo girar a roda e assumindo as consequências das ações imbricadas em cada etapa da Educação como um todo. A Educação Superior, por sua vez, pode estar no cerne se for vista sob a ótica da formação dos sujeitos que atuarão na educação básica, uma vez que prioriza a qualificação do desenvolvimento de estudantes para atuarem em diferentes carreiras, incluindo professor, os quais auxiliarão para a constituição da sociedade. Nesse cenário encontra-se a instituição pesquisada nesse estudo, a qual está entre as mais tradicionais de educação superior do Brasil, fundada em 1934.

Desde então, novos cursos e faculdades foram criadas, sendo que hoje a instituição conta com 22 faculdades, 10 institutos, 8 órgãos suplementares. São oferecidas 55 opções de cursos na graduação. O Centro de Educação Continuada oferece mais de 100 opções de cursos, entre extensão, certificação adicional e pós-graduação lato sensu (especialização). O pós-graduação stricto sensu tem 41 cursos: 23 de mestrado e 19 de doutorado, além do Centro de Inovação, Hospital São Lucas, Parque Científico e Tecnológico, Parque Esportivo, Projeto Logos – Aprendizagem sem Fronteiras, Centro da Atenção Psicossocial, e uma das maior biblioteca da America latina.

Tal contextualização é importante para que possamos apresentar possíveis ações já desenvolvidas na instituição ao apontar aspectos relacionados com a permanência estudantil. Cabe salientar que o índice de evasão na universidade atualmente é baixo.

Porém, considera-se que conhecer o perfil dos estudantes que abandonaram seus cursos e os motivos pelos quais desistiram de concluir seus cursos é fundamental para poder pensar para reter os estudantes na instituição.

Nesse sentido, o presente estudo objetiva identificar os fatores relacionados ao permanência do estudante. Também são apresentados dados comparativos entre estudantes que permaneceram na instituição e aqueles que abandonaram seus estudos.

2. Referencial Teórico

Na busca por compreender a permanência e evasão estudantil, Spady (1971) e Tinto (1983) adaptaram a teoria de Durkheim de suicídio (Durkheim, 1951) para explicar a evasão do estudante universitário. Durkheim propôs que o suicídio era muito mais provável de ocorrer quando os indivíduos não estavam integrados ao seu meio. Com o objetivo de poder interpretar e compreender os dados



encontrados no estudo foi necessário buscar subsídios teóricos em autores como Tinto, Astin, Spady, que nos últimos anos têm contribuído com a qualidade da Educação Superior.

A teoria da Persistência tem sido uma área de interesse para pesquisadores desde a década de 1920 segundo Pascarella e Terenzini (1991), naquela época já afirmavam que a principal razão dada para deixar os estudos era financeira.

No Brasil, o contexto socioeconômico tornou-se um fator importante para o acesso, evasão e permanência na educação superior. Além do fator financeiro, constatou-se que o estudante com dificuldades de integração social, no contexto universitário seria um fator que causa a evasão.

Tinto (1983) teoriza que os estudantes entram na universidade com diferentes níveis: pessoal, familiar, habilidades e características acadêmicas, incluindo disposições e intenções com relação à participação e as metas pessoais. Estas intenções e compromissos são posteriormente modificados e reformulados de forma contínua através de uma série de interações entre o indivíduo, as estruturas e membros da academia, bem como dos sistemas sociais da instituição. O termo **integração** pode ser entendido como a extensão pela qual o indivíduo conjuga as ações individuais, as atitudes e valores normativos de colegas e professores na instituição, respeitando os requerimentos estruturais, formais e informais, para a adesão de membros daquela comunidade ou subgrupos dos quais o indivíduo faz parte. A integração acadêmica e social pode descrever uma condição ou percepção individual.

As primeiras pesquisas de Pascarella e Terenzini (1977, 1979, 1980), foram apoiadas no modelo de Tinto (1983). Seus estudos examinaram a validade preditiva de medidas de integração social e acadêmica. Eles sugerem um modelo geral causal que inclui mais explicitamente tanto as características estruturais de uma instituição e seu ambiente em geral, como também é favorável a estudos multi-institucionais do impacto colegial. Para os autores, o desenvolvimento do estudante é uma função de efeitos diretos e indiretos de cinco conjuntos de variáveis: o histórico do estudante e as características “pré ingresso universitário”, as características estrutural e organizacional da instituição, as interações com os agentes de socialização, o ambiente institucional e a qualidade do esforço do estudante.

Estudos posteriores incorporaram variáveis de ajuda financeira como fator determinante na persistência. O modelo de Bean (Bean, 1980; Hossler, Bean, & Associates, 1990) considerou as variáveis de integração social e acadêmica, mas também abordou a questão do apoio financeiro. Cabrera e Nora (Cabrera, Castaneda, Nora, e Hengstler, 1992; Nora & Cabrera, 1993) concluíram que um modelo que incluía a integração social e as variáveis financeiras promoveria a persistência. Perna (2008) também estudou a influencia de fatores financeiros e descobriu que os estudantes que receberam ajuda financeira eram mais propensos a se formar do que aqueles que não o fizeram.

Os estudos de Astin (1991) também colaboram para o entendimento da permanência e evasão dos estudantes. Ele desenvolveu o “**Modelo de Envolvimento do Estudante**” que parte da premissa que “estudantes aprendem por tornarem-se envolvidos”. Astin (1991) sugere cinco postulados básicos: a) Envolvimento requerer o investimento de energia psicológica e física em “objetos” (por exemplo: tarefas, pessoas, atividades); b) Envolvimento é um conceito contínuo: diferentes estudantes irão investir quantidades variadas de energia em diferentes objetos; c) Envolvimento tem características qualitativas e quantitativas; d) A “Quantidade” de aprendizagem ou desenvolvimento é diretamente proporcional à qualidade e quantidade de envolvimento; e e) Eficácia educacional de qualquer política ou prática que está relacionada à sua capacidade para induzir o envolvimento dos estudantes.

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



Para concluir, no contexto brasileiro, Soares, et.al. (2014) descobriram que as vivências acadêmicas adaptativas dos estudantes estão relacionadas, principalmente, com as suas expectativas de envolvimento social, vocacional e curricular. Essas três áreas podem refletir, assim, os determinantes do sucesso da sua transição e adaptação ao Ensino Superior (Badargi e cols., 2003; Gomes & Soares, 2013).

Tais resultados são importantes tendo em vista que, nos últimos anos, a população universitária brasileira aumentou consideravelmente, tornando-se heterogênea em função do sexo, da idade, da classe social e dos seus objetivos em frequentar a Educação Superior (Zago, 2006). Assim, a qualidade do relacionamento com os pares, a confirmação de uma escolha vocacional relacionada com o curso superior que frequentam e o sucesso nas suas aprendizagens definem parte importante das vivências acadêmicas.

3. Metodologia

A pesquisa quantitativa, por sua vez, pretende ser utilizada como instrumento de ampliação dos fenômenos observados, possibilitando capturar realidades de difícil detecção.

Para Falcão e Régner (2000, p. 232), [...] a ideia de quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de trabalho.

Esses autores destacam que a justificativa básica para a eleição e utilização desse método de pesquisa relaciona-se com a natureza do problema e com as características das informações selecionadas pelo pesquisador. Para eles, “a informação que não pode ser diretamente “visualizada” a partir de uma massa de dados poderá sê-la se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de outro ponto de vista”. (Falcão; Régner, 2000, p. 232)

O presente estudo foi elaborado a partir de uma variedade de métodos para determinar as diferenças entre estudantes que concluíram o curso e aqueles que abandonaram. Os dados foram analisados com o programa SPSS, por meio de estatísticas descritivas e de correlação comparando as duas amostras.

Em um esforço para diferenciar ainda mais o abandono e a persistência realizou-se uma Análise Discriminante. Essa procura identificar qual a combinação de variáveis independentes que melhor prevê a associação entre grupos. Segundo Hair et al (2009) a partir do cálculo de variância é possível determinar a associação dessas variáveis aos grupos, bem como, discriminá-los entre si.

Foram realizadas análises de variância e *Crosstabs* para verificar o grau de associação das mesmas. A partir das 14 variáveis originais, uma análise mais aprofundada revelou 12 variáveis que estatisticamente são significativas ao nível de 0,05.

3.1 Instrumento

O questionário, ora analisado, foi elaborado no âmbito do Projeto Alfa GUIA (2013) de acordo com os estudos realizados sobre evasão desde a implantação do projeto em 2011. Sendo que a aplicação dos questionários foi realizada por empresa especializada chamada, *Análisis e Investigación*, e os mesmos foram realizados por telefone.

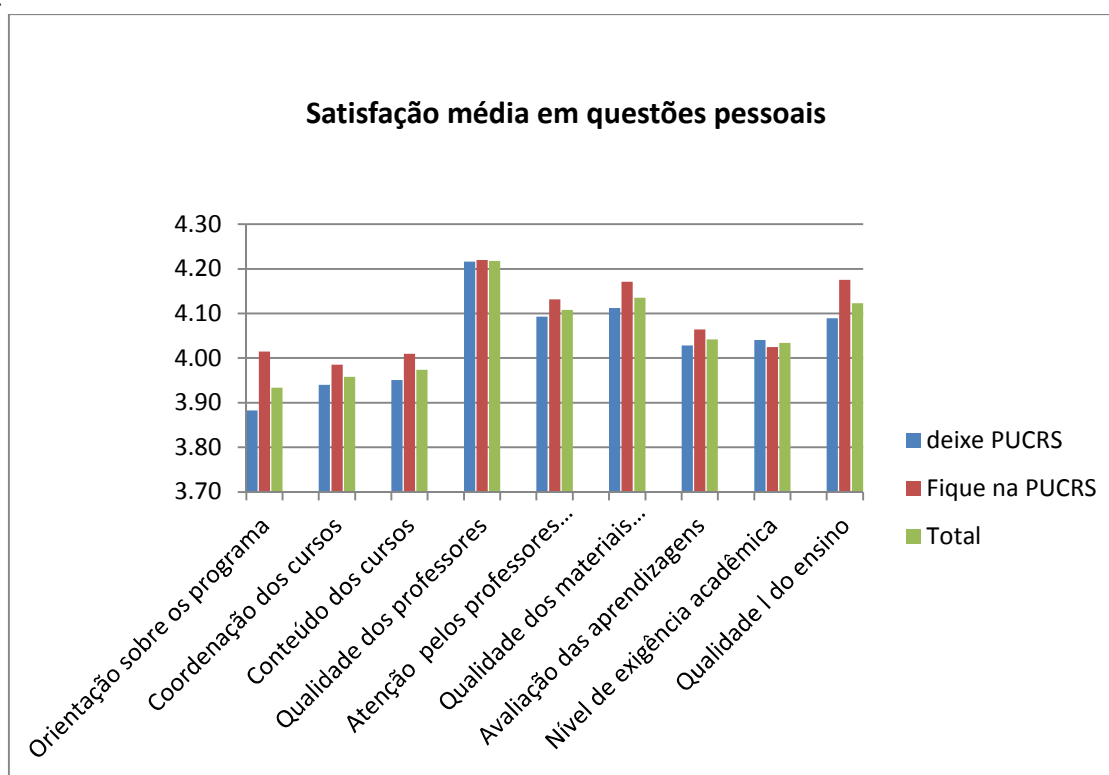
O instrumento está composto por três blocos de questões, o primeiro é sobre perguntas gerais dos estudantes (dados demográficos, de escolha do curso, experiência como discente, etc.). O bloco dois é sobre posicionamento (qual a situação do estudante na instituição) e o bloco três sobre os perfis (com relação aos fatores de abandono).

3.2 Sujeitos

Participaram da pesquisa 553 estudantes universitários de uma Universidade comunitária do sul do Brasil. Dessa amostra, 205 foram estudantes que concluíram o curso, e 327 foram estudantes que abandonaram a Universidade. Com o objetivo de obter um grupo controle foram entrevistados também os estudantes da mesma geração que continuam seus estudos na mesma carreira, sendo denominados ativos. O recorte temporal para seleção dos estudantes foi delimitado entre os anos 2008 a 2010.

4. Análise dos dados

A análise dos dados mostrou que a satisfação do estudante é um fator importante na persistência do aluno.



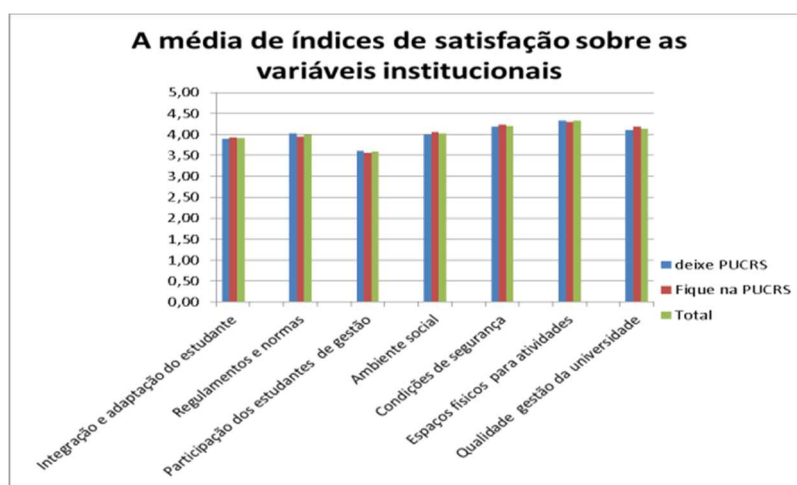
Quadro 1: Índices de satisfação média em questões pessoais

Verificamos no Quadro 1, que os fatores pedagógicos, no que se refere aos professores e as suas práticas pedagógicas, os dois grupos de estudantes avaliam satisfatoriamente. Por outro lado, no que se refere à atenção dada ao aluno pelo professor e a qualidades dos materiais educativos poderiam ser

melhorado. No item das práticas educativas e as exigências acadêmicas são apontadas como necessidade de melhoras.

Os fatores avaliados com menor satisfação dos estudantes, são os referentes a coordenação do curso, questões curriculares e orientação/informação em relação ao curso.

No Quadro 2 constatamos altos índices de satisfação média sobre as variáveis institucionais, tanto para os alunos que abandonaram para os que permaneceram.



Quadro 2: Índices de satisfação média sobre as variáveis institucionais

Com o objetivo de verificar o efeito das variáveis na permanência do estudante, utilizamos o coeficiente de Pearson (Quadro 3).

| Variável | Correlação Pearson (r) |
|--|------------------------|
| Situação familiar | -.111 |
| Experimentando uma mudança dramática no estilo de vida | .084 |
| Assistência econômica (se for o caso) | -.097 |
| Escolha do curso por vocação | .098 |
| Participou em grupos acadêmicos | .101 |
| Não participou em grupos acadêmicos | -.121 |
| Percepção pessoal do desempenho acadêmico | .148 |
| Percepção pessoal do tempo dedicado | .140 |
| Percepção pessoal das técnicas e hábitos de estudo | .114 |
| Avaliação pessoal quanto à adaptação à vida acadêmica | .124 |



| | |
|--|------|
| Satisfação com a Assessoria/Coordenação de Curso | .098 |
| Metodologias de Ensino | .118 |

Quadro 3 Fatores Significantes para a Permanência do Estudante

Constatou-se que não há um único fator responsável pela permanência do estudante na instituição. A explicação da permanência pode ser entendida pela teoria de Tinto (1987) ao afirmar que o impacto institucional é o um modelo explicativo da permanência do estudante. Neste quadro, constatamos que a característica de integração institucional é a dominante.

Na perspectiva da integração social, identifica-se a participação em grupos acadêmicos e a não participação em nenhum grupo. Na integração acadêmica, identificam-se as variáveis: avaliação pessoal do desempenho acadêmico, avaliação pessoal do tempo estudado, avaliação pessoal das técnicas de estudo, avaliação pessoal à vida acadêmica. Também foram identificados alguns fatores importantes para a permanência, a escolha do curso pela vocação; a satisfação com a orientação da vida acadêmica e as propostas metodológicas do curso.

Os fatores encontrados que contribuem para o abandono universitário, ou para a não permanência, são: uma mudança dramática no estilo de vida pessoal; falta de assistência econômica, escolha do curso somente pela vocação e a não participação em grupos sociais institucionais.

5. Considerações finais

Notamos que as variáveis significativas e sua interpretação confirmam a Teoria de Tinto (1987) da Integração dos Estudantes. Reconhecemos que este estudo contribui para o desenvolvimento de outros estudos em instituições privadas na América Latina. O estudo pode adicionar variáveis representativas de políticas públicas afirmativas e também quanto ao desempenho dos estudantes. Porém, as descobertas aqui apresentadas não perdem seu valor pela sugestão acima. A questão que emana das considerações finais tem seu foco nas possíveis recomendações para qualificar a educação superior e a consequente permanência dos estudantes, considerando que a Educação é um fator primordial na Sociedade do Conhecimento.

Referências

- Astin, A. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and the evaluation in higher education*. New York: Mscmillan.
- Bardagi, M. P., Lassange, M. C., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitário em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 153-166.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., and Hengstler, D. S. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 142-164.
- Cunha, E., Morosini, M. (2012). Evasão na Educação Superior: uma temática em estudo. In: Andoanín, J.A. G. de. - II Clabes. Segunda Conferencia Latino Americana Sobre el Abandono en la Educación Superior. Madrid: Edita Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, 128-128.

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



- Durkheim, E. (1951). *Suicide*. Glencoe, IL: Free Press (Originalmente publicado em 1897)
- Falcão, J. T. R.; RÉGNIER, J. C. (2000). Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, 81 (198), 229-243.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (4), 780-789.
- Hair Jr. et al. (2009). *Análise multivariada de dados*. 6.ed. Porto Alegre: Bookman.
- Hossler, D., Bean, J., & Associates. (1990). *The strategic management of college enrollments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nora, A.; Cabrera, A. F. (1993). The Construct Validity of Institutional Commitment: A Confirmatory Factor Analysis. *Research in Higher Education*; 34(2), 243-251.
- Pascarella, e., Terenzini, P. (1991) *How Colleges affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Perna, L.; Thomas, Scott (2008). *Theroetical perspectives on student success: understanding the contributions of the disciplines*. NJ: Jossey-Bass.
- Proyecto ALFAGUIA (2013). *Gestão Universitária do Abandono Escolar. Questionário sobre as causas do abandono e decisões do estudante relativas ao abandono dos estudos no ensino superior. Versão on-line para Portugal*. Abril 2012. Acesso em: www.alfaguia.org – acessado em 10 de jun. 2014.
- Spady, W. (1971). Droppouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64/85.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.



¿LA DESERCIÓN Y LA GRADUACIÓN NO DIFERENCIAN A LOS PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA?

Línea 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.
Tipo de comunicación: Derivada de investigación.

PARRA, Carlos Mario
CASTAÑEDA, Eric
RESTREPO, Guillermo
USUGA, Olga
DUQUE, Paula
MENDOZA, Rafael
Universidad de Antioquia - COLOMBIA
carlos.parra@udea.edu.co

Resumen. A las universidades públicas colombianas, llegan mayoritariamente estudiantes provenientes de estratos medios y bajos con las dificultades propias de su condición social, que aunados a los de masificación creciente, se traducen en fenómenos como la deserción y la mayor duración de la carrera, entre otros. El grupo de investigación Ingeniería y Sociedad, acoge como variables de interés la deserción y la graduación del estudiante. En el presente trabajo, se hace un seguimiento desde la cohorte 2005-2 a la 2013-1, con el propósito de analizar en ellas la evolución de dichas variables en los 16 programas de pregrado de la Facultad de Ingeniería (4 programas virtuales y 12 presenciales). Para tal efecto, los datos fueron tomados del sistema de información de Matrícula y Registro Sistematizado (MARES) de la Universidad, los cuales fueron analizados por medio de estadística descriptiva y comparación entre variables. Los resultados estadísticos que se presentan son los valores de los correspondientes parámetros, dado que fueron calculados sobre los registros de la totalidad de los estudiantes. Se encontró que la deserción promedio entre los programas virtuales al cabo de 10 semestres es del 76%, mientras que en los presenciales es del 51%. Por su parte, el porcentaje de estudiantes graduados a los 10 semestres en la modalidad virtual es del 0.4% y, en la presencial, es del 5%; es decir, por cada estudiante que se gradúe de la virtual, se gradúan 10 de la presencial en el tiempo esperado de duración del programa. Esto muestra que la modalidad virtual en la Facultad de Ingeniería presenta indicadores que la hacen distante con respecto a la modalidad presencial, con las consecuencias negativas que esto conlleva en lo personal, familiar, social e inclusive, para la institución misma. De esta manera, este trabajo contribuye a la identificación de factores asociados a la deserción y a la graduación.

Descriptor o Palabras Clave: Graduación, Deserción, Tiempo de Permanencia, Observatorio Académico, Modalidades de Estudio.

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



1 Introducción

El grupo de investigación Ingeniería y Sociedad, en el marco del proyecto Observatorio de la vida académica de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia (OVAEP-FI), presenta, en este caso, el estudio de dos variables indicadoras de la vida académica, que son la deserción y la graduación, a partir del seguimiento longitudinal de distintas cohortes¹.

El Índice de Progreso de la Educación Superior - IPES combina indicadores de acceso, logro educativo y calidad de la educación buscando proporcionar referentes sobre los avances y las diferencias regionales en materia de educación superior.

Para el OVAEP-FI, un estudiante es desertor cuando no se matricula en el siguiente semestre del programa en el que fue admitido, ya sea porque lo decide voluntariamente o porque su rendimiento académico insuficiente le hizo perder el derecho a continuar sus estudios en la Universidad por cinco años (artículos 135 y 136 del acuerdo 1 del 11 de febrero de 1981).

En el documento Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia: Elementos para su diagnóstico y tratamiento, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2008, la deserción estudiantil es una problemática multicausal, la cual ha sido estudiada por diversos autores. Castaño, et al, (2004) y (2006) presentaron dos estudios sobre deserción y graduación estudiantil universitaria, específicamente en la Universidad de Antioquia. En el primero se desarrolló un modelo de duración, el cual incorporó conjuntamente factores individuales, académicos, socioeconómicos, e institucionales y evidenció la importancia conjunta de los cuatro factores. En el segundo se mostró un análisis de los factores asociados a la deserción y graduación a partir de la aplicación de modelos de riesgo proporcional considerando conjuntamente los cuatro factores ya mencionados.

El estudio publicado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile en 2008 señala: “Las tres causas más determinantes en la deserción de estudiantes en el primer año universitario son: problemas vocacionales, situación económica de sus familias y, rendimiento académico. Alrededor de un 70% de los encuestados coincidió en estas respuestas.”

Los estudios posteriores han encontrado resultados similares, como el realizado por Parrino (2008), que concluye: Si bien, los factores que influyen sobre el estudiante son diversos, al momento de tomar la decisión de abandonar la carrera, pueden destacarse la necesidad de trabajar, la falta de competencias para iniciar la universidad, la desorientación en relación con lo vocacional, lo laboral y su proyecto personal de vida.

De acuerdo con Joe Cuseo (2011), las causas principales de la deserción en el medio estadounidense son: académicas, motivacionales, sicosociales y financieras.

Tonconi (2010), presenta un análisis de los factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de programas de ingeniería por medio de un modelo econométrico, Los resultados de este estudio muestran que la deserción estudiantil se ve afectada por factores económicos, familiares y académicos.

Finalmente, en un trabajo hecho por Willcoxson *et al.* (2011) se indica que: Aunque algunos factores asociados con la deserción pueden ser, en general, más sobresalientes que otros, los factores que la

¹ Entiéndase como “cohorte” al conjunto de estudiantes que registran matrícula, por primera vez en un programa en un periodo académico o semestre, mediante aprobación del examen de admisión regular.



atenúan tienden a ser específicos de cada universidad y reflejan las características de los estudiantes, así como sus respuestas a la cultura y ambientes específicos de la institución.

En la Facultad de Ingeniería, existen dos modalidades de estudio, la presencial y la virtual. En la segunda, la presencialidad del estudiante en el aula se suple mediante la plataforma Ude@ (Moodle más WizIQ) que permite la comunicación en línea entre los estudiantes y sus profesores. El OVAEP-FI ha encontrado que, entre los estudiantes que no continúan los programas en la modalidad presencial, las razones para la deserción son muy similares a las expuestas por los autores anteriores. De otra parte, los estudiantes desertores de programas en la modalidad virtual, mencionan que la causa principal de su deserción es la falta de tiempo para atender sus estudios, puesto que lo prioritario es lo laboral y lo familiar.

El presente trabajo no tiene el propósito de indagar sobre los motivos de la deserción, sino de presentar la evolución de la misma a partir de la cohorte 2005-2 hasta la 2013-1, teniendo en cuenta el programa académico y la modalidad de estudio. Los datos fueron proporcionados por la Oficina de Admisiones y Registro de la Universidad de Antioquia por medio de su sistema de información de Matrícula y Registro Sistematizado (MARES).

El tiempo que un estudiante se toma para cursar una carrera que, de acuerdo al programa académico, debe culminarse en 10 semestres académicos, es otro indicador importante de su vida académica. Aunque tal vez menos traumático que la deserción, el alargamiento de las carreras es otro problema asociado al rendimiento académico y, es síntoma de muy diversos problemas que la pueden ocasionar. Para este caso, el observatorio analiza el porcentaje de los estudiantes graduados al décimo semestre por programa y modalidad en todas las cohortes que tengan una vida académica de al menos 10 semestres y, además, con los registros de graduación de las cohortes 2005-2 y 2006-1 se define el tiempo mediano de graduación.

2 Metodología

La vida académica, definida por el grupo de investigación como “el conjunto de experiencias desarrolladas en cumplimiento de los deberes y derechos curriculares y universitarios”, se encuentra asociada a diversas variables como el rendimiento académico, el tiempo de permanencia, la deserción y otras que se presentan en el extremo derecho de la Fig. 1, las cuales son afectadas por múltiples factores que se agrupan en dos dimensiones: la institucional y la de contexto, tal como lo muestra la representación gráfica del modelo.

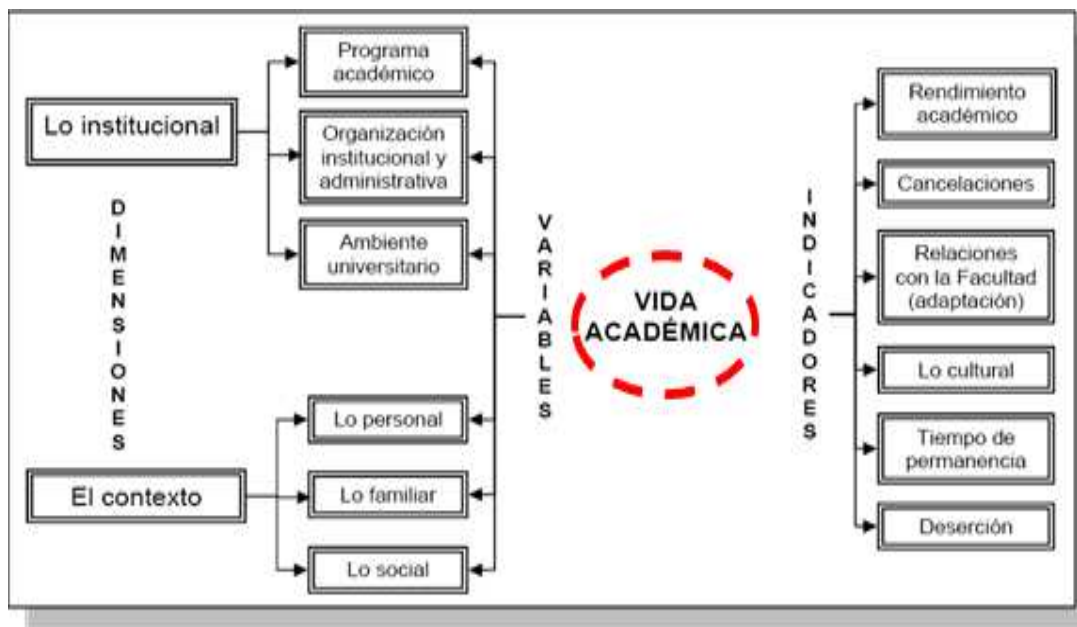


Figura 1. Modelo estructural de la Vida Académica.

Para este caso, el interés se concentra en analizar el comportamiento de las variables graduación y deserción de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Ingeniería. La primera, se examina calculando el porcentaje acumulado de estudiantes graduados al término del décimo semestre de una cohorte (periodo establecido en el cual se espera que los estudiantes culminen satisfactoriamente su programa) y, estableciendo entre éstos el número mediano de semestres para graduarse. Mientras que para la deserción, se hace seguimiento hasta de catorce semestres en los programas presenciales y, hasta de quince en los virtuales. Esto con el ánimo de brindar información a la Universidad para: la identificación temprana de factores que incidan en la permanencia, la definición de acciones que conduzcan al mejoramiento del rendimiento académico, así como también, para el mejoramiento de los procesos administrativos y curriculares. Sobre las otras variables asociadas a la vida académica, el grupo ha presentado informes los que se pueden consultar en su sitio web.

Los resultados estadísticos que se presentan son en realidad los valores de los correspondientes parámetros, dado que fueron calculados sobre los registros de la totalidad de los estudiantes de pregrado de la Facultad, registros que fueron extraídos de MARES. Por tal razón, no se hace inferencia estadística y, de la diferencia entre parámetros, se dice si es significativa o no en términos prácticos.

Para el procesamiento se extrajeron dos tipos de bases de datos. La primera de ellas, es el listado de la situación actual ante la Universidad que, como se mencionó anteriormente, corresponde al décimo semestre de una cohorte y, el segundo, el registro de semestres matriculados.

Para el análisis de la graduación, dichos listados se generaron y cruzaron para cada cohorte de estudio que va desde la 2005-2 hasta la 2008-2, ya que son las cohortes que hasta el 2013-1 cuentan con 10 o más semestres con estudiantes activos.



La descripción de la evolución de la cohorte parte de la determinación del estado de las variables relacionadas en la Ecuación 1.

$$C = M + D + C_p + T + G$$

Ecuación 1. Composición matemática de una cohorte.

En donde C es el número total de estudiantes que ingresaron a la cohorte, M es el número de matriculados al inicio de un semestre y, al final de cada semestre se determinan: D como el número de desertores, C_p el número de estudiantes que se cambiaron de su programa original de estudios, T el número de estudiantes que terminaron materias pero que aún no se han graduado y, G el número de estudiantes que se graduaron.

Para describir la evolución de la deserción y la graduación, inicialmente para cada cohorte-programa-semestre-modalidad se calcularon los porcentajes acumulados de las respectivas variables y luego se dedujo la media ponderada para indicar el porcentaje promedio de la deserción y la graduación en el periodo estudiado, ya de manera independiente de la cohorte.

3 Resultados

3.1 Deserción

En la Tabla 1 se muestran los promedios de los porcentajes acumulados de los estudiantes que desertaron en cada uno de los semestres y por programa en la modalidad presencial.

Para cada semestre (representados por números romanos), el número de cohortes que aportaron información para el cálculo del porcentaje promedio está especificado al final de la tabla, teniendo en cuenta que se tienen datos desde el semestre 2005-2 hasta el 2013-1, esto explica el porqué, a medida que aumentan el semestre, disminuyen los datos provenientes del número de cohortes.

Tabla 1. Porcentaje promedio de deserción acumulada por semestre y por programa en la modalidad presencial: cohortes 2005-2 a 2013-1.



<http://clabes2014-alfaguaia.org.pa/>



| Ingeniería | Semestre | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV |
| BIOINGENIERÍA | 17 | 28 | 35 | 40 | 43 | 46 | 51 | 53 | 57 | 61 | 68 | 63 | 71 | 71 |
| AMBIENTAL | 19 | 27 | 33 | 38 | 42 | 45 | 45 | 51 | 53 | 65 | | | | |
| CIVIL | 18 | 26 | 31 | 34 | 38 | 39 | 41 | 43 | 45 | 49 | 51 | 52 | 53 | 58 |
| DE MATERIALES | 24 | 35 | 43 | 51 | 56 | 58 | 59 | 61 | 65 | 66 | 68 | 70 | 73 | 76 |
| DE SISTEMAS | 18 | 28 | 34 | 39 | 41 | 43 | 47 | 48 | 49 | 48 | 52 | 55 | 58 | 58 |
| DE TELECOMUNICACIONES | 22 | 31 | 40 | 46 | 53 | 57 | 61 | 64 | 67 | 68 | 68 | | | |
| ELÉCTRICA | 22 | 30 | 39 | 43 | 48 | 51 | 56 | 58 | 58 | 58 | 59 | 64 | 63 | 63 |
| ELECTRÓNICA | 14 | 21 | 27 | 33 | 38 | 40 | 44 | 44 | 46 | 47 | 49 | 51 | 48 | 43 |
| INDUSTRIAL | 9 | 16 | 18 | 18 | 20 | 21 | 24 | 25 | 29 | 33 | 34 | 40 | 38 | 37 |
| MECÁNICA | 19 | 25 | 32 | 35 | 39 | 38 | 41 | 43 | 46 | 48 | 48 | 52 | 49 | 43 |
| QUÍMICA | 12 | 20 | 26 | 30 | 32 | 34 | 37 | 39 | 40 | 39 | 39 | 40 | 37 | 34 |
| SANITARIA | 28 | 36 | 44 | 48 | 53 | 55 | 55 | 56 | 59 | 59 | 59 | 62 | 61 | 55 |
| FACULTAD | 18 | 27 | 33 | 37 | 41 | 43 | 46 | 47 | 50 | 51 | 52 | 54 | 54 | 52 |
| Número de cohortes | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 |

De la Tabla 1 se puede observar que, en promedio, de la Facultad de Ingeniería en su primer semestre, desertan el 18% de los estudiantes, resaltando el programa de Ingeniería Sanitaria con el porcentaje más alto (28%) el cual está un 10% por encima del de la Facultad, caso contrario ocurre con Ingeniería Industrial, el cual presenta el porcentaje más bajo (9%) con un 9% por debajo de la media. De igual modo, al observar los resultados en el décimo semestre, un poco más de la mitad de los estudiantes ya han desertado de los pregrados de la Facultad, en donde resulta preocupante, programas como Ingeniería de Telecomunicaciones (68%), Ingeniería de Materiales (66%), Ingeniería Ambiental (65%) y, Bioingeniería (61%), los cuales presentan un porcentaje acumulado de desertores superior al 60%. Sobresale, nuevamente, Ingeniería Industrial, al ser el programa que luego de diez semestres académicos, mantiene el menor porcentaje acumulado de desertores (33%) con un 18% por debajo del calculado para los programas presenciales de la Facultad.

En cuanto a los programas virtuales, la Tabla 2 enseña que desde el segundo semestre se supera incluso, el porcentaje acumulado de desertores registrado al décimo semestre de los programas presenciales (51%) con un 53%. Al décimo semestre, la situación es aún más preocupante, ya que los programas pertenecientes a la modalidad virtual, acumulan un 76% de desertores.

Tabla 2. Porcentaje promedio de deserción acumulada por semestre y por programa en la modalidad virtual: cohortes 2005-2 a 2013-1.

| Ingeniería | Semestre | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | XV |
| AMBIENTAL | 17 | 78 | 70 | 85 | | | | | | | | | | | |
| DE SISTEMAS | 47 | 59 | 66 | 78 | 78 | 79 | 81 | 80 | 82 | 83 | 83 | 90 | 84 | 85 | 84 |
| INDUSTRIAL | 43 | 54 | 58 | 63 | 65 | 65 | 64 | 68 | 69 | 68 | 69 | 72 | 73 | 73 | 73 |
| DE TELECOMUNICACIONES | 37 | 50 | 58 | 64 | 68 | 72 | 75 | 74 | 78 | 77 | 79 | 82 | 81 | 82 | 81 |
| FACULTAD | 40 | 53 | 59 | 66 | 70 | 72 | 78 | 74 | 77 | 76 | 77 | 80 | 80 | 80 | 79 |
| Número de cohortes | 16 | 15 | 14 | 13 | 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 |

Así mismo se puede observar de las tablas 1 y 2 las diferencias apreciables que hay entre los porcentajes de deserción de los programas de ingeniería que se dictan en ambas modalidades.



3.2 Graduación

Procediendo de acuerdo a lo explicado en la metodología, se calculó el porcentaje de estudiantes graduados al décimo semestre por programa-cohorte-modalidad, resultados que se presentan en las tablas 3 y 4.

Se puede observar de la Tabla 3, que solo dos de los doce programas presenciales de la Facultad de Ingeniería presentan porcentajes promedio de graduados superiores a la media de graduación de la Facultad (5%), destacando Ingeniería Industrial con un 18% seguido por Ingeniería Civil con un 11%.

Es preocupante la situación de los demás programas de ingeniería por cuanto su tasa de graduación está muy por debajo de los anteriores programas.

Tabla 3. Porcentaje promedio de estudiantes graduados al semestre 10 por programa y por cohorte en la modalidad presencial.

| Ingeniería | Cohortes | | | | | | Media |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 2005-2 | 2006-1 | 2006-2 | 2007-1 | 2007-2 | 2008-1 | |
| INDUSTRIAL | 15 | 25 | 23 | 18 | 16 | 14 | 18 |
| CIVIL | 8 | 6 | 18 | 13 | 11 | 7 | 11 |
| MECÁNICA | 10 | 6 | 3 | 7 | 3 | 1 | 5 |
| ELECTRÓNICA | 4 | 5 | 7 | 5 | 3 | 0 | 4 |
| DE SISTEMAS | 6 | 8 | 0 | 3 | 9 | 1 | 4 |
| QUÍMICA | 7 | 3 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| ELÉCTRICA | 3 | 3 | 6 | 4 | 2 | 0 | 3 |
| SANITARIA | 3 | 11 | 3 | 0 | 2 | 0 | 3 |
| DE MATERIALES | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| BIOINGENIERÍA | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| AMBIENTAL | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| DE TELECOMUNICACIONES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| M. PRESENCIAL | 6 | 7 | 6 | 5 | 5 | 2 | 5 |

En el caso de la modalidad virtual, solo los programas Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial reportan el 1% de estudiantes graduados al décimo semestre como se muestra en la Tabla 4. Mientras que Ingeniería de Telecomunicaciones, al igual que en su modalidad presencial, no ha graduado estudiantes.

Tabla 4. Porcentaje promedio de estudiantes graduados al semestre 10 por programa y por cohorte en la modalidad virtual.

| Ingeniería | Cohortes | | | | | | | Media |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 2005-2 | 2006-1 | 2006-2 | 2007-1 | 2007-2 | 2008-1 | 2008-2 | |
| DE SISTEMAS | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 |
| INDUSTRIAL | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 1 |
| DE TELECOMUNICACIONES | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| M. VIRTUAL | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

3.3 Duración de la carrera

Para informar sobre el número de semestres en que se gradúa un estudiante de la Facultad Ingeniería, se tuvo en cuenta a las cohortes 2005-2 y 2006-1, por ser estas las que más semestres de vida académica tienen en el momento de cohorte: 14 y 13 semestres en la modalidad presencial y, 15 y 14 en la virtual.



En la Tabla 5 se muestran los datos de los graduados por cohorte, modalidad y el semestre en que egresaron.



Tabla 5. Número de semestres para graduarse en la Facultad de Ingeniería según modalidad: Cohortes 2005-2 y 2006-1.

| Semestre de Graduación | Número de graduados | | | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-------|-----------------------------|-------|--------------------------|------|--------------------------|------|
| | Cohorte 2005-2 (presencial) | | Cohorte 2006-1 (presencial) | | Cohorte 2005-2 (virtual) | | Cohorte 2006-1 (virtual) | |
| 5 | 0 | (0) | 1 | (1) | 0 | (0) | 0 | (0) |
| 6 | 1 | (1) | 1 | (2) | 0 | (0) | 0 | (0) |
| 7 | 3 | (4) | 2 | (4) | 0 | (0) | 0 | (0) |
| 8 | 4 | (8) | 1 | (5) | 0 | (0) | 0 | (0) |
| 9 | 11 | (19) | 5 | (10) | 0 | (0) | 1 | (1) |
| 10 | 26 | (45) | 33 | (43) | 0 | (0) | 0 | (1) |
| 11 | 44 | (89) | 49 | (92) | 0 | (0) | 1 | (2) |
| 12 | 51 | (140) | 37 | (129) | 2 | (2) | 3 | (5) |
| 13 | 29 | (169) | 20 | (149) | 1 | (3) | 1 | (6) |
| 14 | 13 | (182) | 107 ² | (256) | 2 | (5) | 1 | (7) |
| 15 | 93 ¹ | (275) | | - | 0 | (5) | 13 ⁴ | (20) |
| 16 | | - | | | 9 ³ | (14) | | - |
| Tamaño de la cohorte | 601 | | 623 | | 97 | | 130 | |

El número entre paréntesis corresponde al acumulado de estudiantes graduados. 1: Bajo el supuesto que se graduarán en el semestre 15 o más. 2: Bajo el supuesto que se graduarán en el semestre 14 o más. 3: Bajo el supuesto que se graduarán en el semestre 16 o más. 4: Bajo el supuesto que se graduarán en el semestre 15 o más.

De la Tabla 5 se deduce que, en la modalidad presencial, al cabo de 14 semestres de vida de la cohorte 2005-2 se han graduado 182 estudiantes (30%), y en la cohorte 2006-1 en 13 semestres, 149 (24%). En la virtual, se han graduado 5 estudiantes (5%) de la cohorte 2005-2 y 13 (5%) de la 2006-1, en 15 y 14 semestres respectivamente. Hay que tener presente que la deserción acumulada en esos semestres en la Facultad de Ingeniería está aproximadamente en un 52% para los programas presenciales y un 80% para los virtuales (ver Tabla 1 y 2).

Otros resultados que se derivan de la Tabla 5 son los siguientes: En la modalidad presencial para las cohortes 2005-2 y 2006-1, bajo el supuesto de que los estudiantes en ellas, en la condición de activos o que terminaron materias, se gradúan en un semestre posterior al momento de corte (escenario ideal), se deriva que el 50% de los graduados en Ingeniería demoraron 12 semestres o menos (valor mediano). En cuanto a la modalidad virtual no es posible determinar tal promedio, pues en ambas cohortes el número de estudiantes todavía activos supera al número de graduados; solo es posible decir, y en el escenario ideal, que el valor mediano para graduarse es como mínimo 16 semestres.

Así mismo, de la Tabla 5 se ve que el 7.5% ($\frac{45 \cdot 100\%}{601}$) de los estudiantes presenciales de la cohorte 2005-2 y el 6.9% de la 2006-1, se graduaron en los 10 semestres previstos de duración de los programas, o menos; mientras que en las cohortes de la modalidad virtual, de un total de 227 estudiantes, sólo se ha graduado uno de ellos. Hay que tener en cuenta que en las cohortes hay estudiantes que ingresaron con historia académica (transferencia, reingreso, cambio de programa), por lo cual es posible la graduación antes del semestre 10.

4 Conclusiones



Deserción significativamente mayor en la modalidad virtual. Los índices de deserción acumulada en los programas de pregrado presenciales de la Facultad de Ingeniería (51% al semestre 10) son similares a los índices nacionales. Sin embargo, comparando los índices de deserción de los programas presenciales con los virtuales de la Facultad, resulta absolutamente alto el abandono en estos últimos, llegando en promedio hasta el 76%.

Graduarse en 10 semestres en la Facultad de Ingeniería es una proeza. Tomando como base la duración prevista de los programas, que es de 10 semestres académicos, puede afirmarse que, prácticamente ningún estudiante de la modalidad virtual culmina en el tiempo estipulado y, que un porcentaje pequeño (5%) de la presencial lo hace en ese intervalo de duración. El número mediano de semestres para graduarse en la modalidad presencial es de 12 semestres, mientras en la virtual, este indicador está en 16 semestres o más. Ello típicamente significa que un estudiante de la virtual demora para graduarse, por lo menos, 4 semestres académicos más que uno graduado en la presencial.

El desempeño de los estudiantes en la modalidad virtual es muy diferente al de sus compañeros en la presencial. Esto debe llevar a una reflexión acerca de la forma en la que opera dicha modalidad; de lo contrario, se podrá afectar la imagen de los programas presenciales que cuentan con una trayectoria reconocida a nivel regional, nacional e internacional, e inclusive la acreditación de los mismos.

Referencias

- Trounson, «Lesson in retention,» 13 Julio 2011. [En línea]. Available: <http://www.theaustralian.com.au/higher-education/lesson-in-retention/story-e6frgcjx-1226093338370>.
- Castaño, E., Gallón, S, Gómez, K. & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60.pp. 39-65.
- 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.pp. 9-36.
- Centro de Microdatos, «Estudio sobre causas de la deserción universitaria,» Departamento de Economía, Universidad de Chile., Santiago de Chile, 2008.
- L. Willcoxson, M. Manning y M. Wynder, «The Whole of University Experience: Retention, attrition, learning and personal support interventions during undergraduate business studies Final Report 2011,» 2011. [En línea]. Available: <http://eprints.usq.edu.au/20138/>.
- M. d. C. Parrino, «X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur,» de Deserción en el primer año universitario. *Dificultades y logros*, Mar del Plata, 2010.
- Ministerio de Educación Nacional, «Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Elementos para su diagnóstico y tratamiento» Bogotá, 2008.
- Ministerio de Educación Nacional, «Documento técnico Índice del Progreso de la Educación Superior» Bogotá, 2013.
- Universidad Nacional e ICFES, «Estudio de la deserción en la educación superior en Colombia. Documento sobre el estado del arte,» Bogotá, 2002.

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



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



ASPECTOS ASOCIADOS AL ABANDONO UNIVERSITARIO Y PRÁCTICAS DE PERMANENCIA EN LAS SEDES Y SECCIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: UNA LECTURA DESDE LOS GESTORES INSTITUCIONALES

Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono
Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

SANCHEZ, Berenice²
VELÁSQUEZ, Melbin³
POSADA, Margarita⁴
ESTRADA, Patricia⁵
Universidad de Antioquia - COLOMBIA
permanenciaconequidad@edu.uec.edu.co

Resumen. La presente comunicación da cuenta de los hallazgos de la lectura sobre los aspectos asociados al abandono universitario y el inventario de prácticas de permanencia realizado en las cinco sedes y seis seccionales de la Universidad de Antioquia, localizadas en las diferentes subregiones del departamento de Antioquia, Colombia en el año 2013. Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto “Acuerdo institucional para fortalecer procesos de admisión, nivelación y tutoría” convenio 622 de 2012, celebrado con el Ministerio de Educación del país. Fueron considerados por los Directivos, los aspectos más relevantes que desde su experiencia, han identificado en el evento del abandono estudiantil; igualmente, se identifican las principales prácticas de permanencia implementadas con el objeto de disminuirlo. Para enmarcar dichos hallazgos se realizará una breve contextualización de las características de las sedes o seccionales, la problemática del abandono universitario, se considerará la información ofrecida por el SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior, Ministerio de Educación de Colombia), y las estrategias de permanencia hasta ahora implementadas en las sedes y seccionales. Este proceso de identificación requirió una revisión de la documentación disponible al respecto, de un diseño de la metodología para la el levantamiento de la información, de un sondeo inicial con los distintos directores de las sedes y seccionales, y de entrevistas de profundización.

Descriptorios o Palabras Clave: Prácticas de permanencia, Abandono, Estrategia de regionalización.

² Psicóloga, Universidad de Antioquia. Responsable de la ejecución de la experiencia

³ Psicoorientadora, Delegada Dirección de Bienestar Universitario para proyecto “Acuerdo institucional para fortalecer procesos de admisión, nivelación y tutoría” convenio 622 de 2012 Universidad de Antioquia, y coordinadora de la experiencia

⁴ Profesora, Delegada Vicerrectoría de Docencia para proyecto “Acuerdo institucional para fortalecer procesos de admisión, nivelación y tutoría” convenio 622 de 2012 Universidad de Antioquia

⁵ Coordinadora Programa Institucional Permanencia con Equidad, y coordinadora del proyecto “Acuerdo institucional para fortalecer procesos de admisión, nivelación y tutoría” convenio 622 de 2012 Universidad de Antioquia

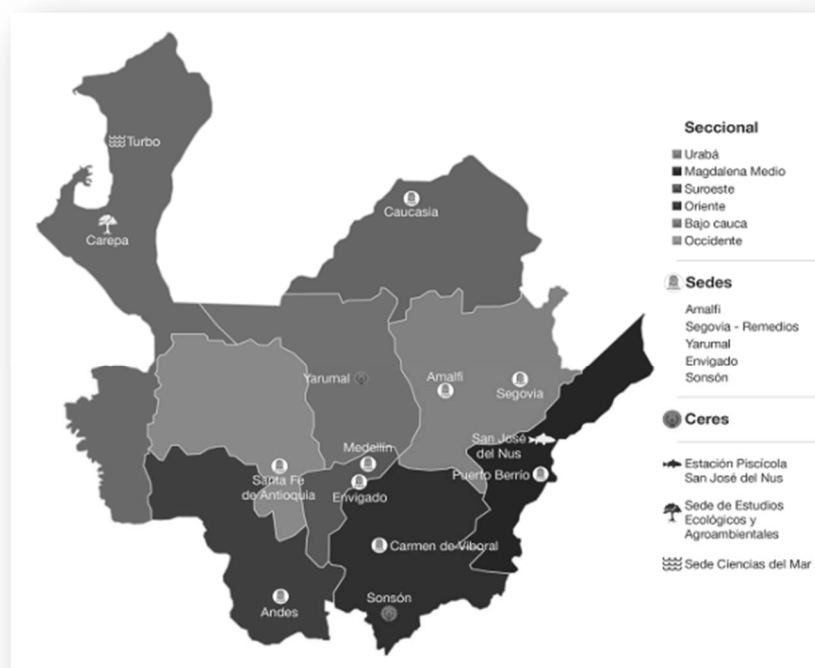
Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono

1 Introducción

Con el propósito de identificar los aspectos más asociados al abandono desde la percepción de gestores institucionales, e identificar las prácticas de permanencia en las sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia ubicadas en diferentes subregiones del Departamento de Antioquia, se realizó desde un enfoque cualitativo, un proceso de entrevistas, y revisión de información que permitiera recoger a través de actores institucionales, distintos aspectos asociados con el abandono universitario y diferentes estrategias que a la fecha de la indagación se estuvieran realizando.

Actualmente Regionalización tiene presencia en las nueve subregiones del departamento, con seis seccionales: Urabá, (Turbo) Bajo Cauca, (Caucasia) Magdalena Medio, (Puerto Berrío) Suroeste, (Andes) Oriente (Carmen de Viboral) y Occidente (Santa Fé de Antioquia) y cuatro sedes municipales: Amalfi, Yarumal, Sonsón y Distrito Minero Segovia-Remedios y por convenio con el municipio de Envigado oferta allí algunos programas académicos. (Ver fig.1).

Figura 1. Distribución de las sedes y seccionales en el departamento de Antioquia. Fuente: Imagen tomada de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/Programas/UdeAenlasRegiones>



Las sedes y seccionales cuentan con Director, Coordinador Académico, Coordinador de Bienestar. El proceso de indagación en este trabajo se realizó con estos gestores institucionales.

Para el año 2013-I se matricularon 4.169 estudiantes en las diferentes sedes y seccionales. Hasta la fecha, han egresado 5.632 en 40 programas provenientes de 106 municipios de Antioquia. En la

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



actualidad se ofertan 55 programas académicos activos en las regiones. El 95% de las unidades académicas participa con programas formales en las regiones.

2 Abandono universitario en las sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia

En las entrevistas realizadas a directores de sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia se indagó sobre los principales aspectos locales asociados a la deserción. Igualmente se consultó en el SPADIES, el porcentaje de deserción durante el primer y segundo semestre del 2013. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Prevalencia de abandono en las sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia

| Sede o seccional | % deserción 2013 –I- | % deserción 2013-II- |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| Amalfi | 3,85 | 9,73 |
| Andes | 16,29 | 5,56 |
| Carmen Víbora | 16,62 | 10,41 |
| Caucasia | 13,27 | 16,67 |
| Envigado | 9,15 | 8,51 |
| Puerto Berrío | 8,00 | 4,65 |
| Segovia | 24,00 | 13,79 |
| Santa Fé de Antioquia | 6,33 | 11,8 |
| Turbo | 18,79 | 22,45 |
| Yarumal | 13,82 | 5,34 |

Fuente: Elaboración propia. Datos tomados del SPADIES

De acuerdo con la información proporcionada, se realizó una agrupación de los principales aspectos asociados al abandono en educación superior. Esta clasificación no es de tipo cuantitativo ni evidencia una prevalencia de unos sobre otros, obedece a una organización descriptiva.

A continuación se describen dichos aspectos:

a) Económico: Dado que la mayor parte de la población en las regiones pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2, aspectos como la consecución de un empleo o la carencia de recursos para solventar los gastos de transporte, alimentación y alojamiento se convierten en factores de riesgo para la deserción temprana del sistema educativo. Además las dinámicas económicas de las subregiones se convierten en un factor externo que influye de manera directa en la economía familiar amenazando la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes, dado que se cuenta con población estudiantil proveniente de las zonas rurales que derivan su sustento de actividades agropecuarias, mineras, entre otras. En el Distrito Minero Segovia- Amalfi, por ejemplo, se encontró que la crisis en la minería ha llevado a una difícil situación económica familiar que origina que la población juvenil piense en la producción económica antes que la formación académica y finalmente esta situación de afectación económica genera la migración a otros lugares en búsqueda de opciones de empleo y esto genera que el estudiante abandone sus estudios ya que debe seguir la dinámica familiar. Además de la difícil situación actual que vive el sector minero, se suma que la población dedicada a esta labor es flotante y en constante movimiento por los territorios, sin lugares estables de residencia.

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



b) Bajo rendimiento académico: Este aspecto se presenta particularmente en las carreras que poseen un alto componente de matemáticas o áreas afines, como el cálculo, el álgebra, la trigonometría entre otros, relacionado según la perspectiva de los entrevistados con unas falencias en la adquisición de habilidades y aprendizaje de procedimientos matemáticos que el estudiante trae consigo desde la educación básica y media. Otro aspecto que incide en el bajo rendimiento académico según los directores, entre otros elementos, es el hecho que la modalidad académica de regionalización es intensiva y requiere un componente de trabajo individual de los estudiantes.

c) Elección vocacional: Debido a que la oferta de programas en las seccionales y sedes presenta menos diversidad de programas que la ciudad de Medellín, algunos estudiantes realizan su elección de formación académica sobre la oferta disponible y no de acuerdo con sus gustos e intereses, este aspecto según los entrevistados, conlleva a que algunos de ellos deserten al encontrar que el programa elegido no llena sus expectativas o no está acorde con sus preferencias.

d). Aspectos familiares y relacionales: Se asocia a la deserción estudiantil el tema de las relaciones familiares, por ejemplo las dificultades de salud de un pariente que lleva a que el estudiante asuma su cuidado o la conformación de una vida en pareja y la maternidad. Una de las sedes que presenta un comportamiento particular en este aspecto es la de Envigado, según la directora de la misma, allí se presentan con frecuencia casos de deserción en la población femenina asociada a la maternidad.

3. Prácticas de permanencia identificadas

El inventario de permanencia se realizó con los Directores de sede o seccional, Coordinadores académicos y Coordinadores de Bienestar Universitario. Se identificó el nombre de la práctica, el número de estudiantes beneficiados, la frecuencia con que se realiza y los tiempos de ejecución así como una descripción de las mismas. A continuación se presentan las prácticas realizadas, dependencias responsables, y sedes y seccionales correspondientes (ver tabla 3)

Tabla 3. Prácticas de permanencia identificadas

| Categorías | Prácticas | Dependencia Responsable | Sede/ o seccional que la ejecuta |
|--|--|---|----------------------------------|
| Académicas | Estudiante acompañante | Dirección de regionalización | Todas las seccionales |
| | Tutorías | Dirección de regionalización | Todas las seccionales |
| | Egresado Tutor | Dirección de la Seccional | Amalfi |
| | Stand de leo- re-leo y no comprendo | Dirección de Bienestar Universitario | Yarumal |
| | Técnicas de estudio | Dirección de Bienestar Universitario | Todas las sedes y seccionales |
| | Cursos clasificatorios en matemáticas y lengua materna | Dirección de Regionalización | Seccional Oriente |
| Lúdico - recreativas: (Culturales - Deportivas) | Cursos de guitarra y artesanía básica. | Dirección de Bienestar Universitario y Dirección de las sedes | Bajo Cauca |
| | Celebraciones y reconocimiento de fechas especiales | Dirección de Bienestar Universitario y Dirección de las sedes | Bajo Cauca |
| | Conciertos, teatro, danzas, Cineforos | Dirección de Bienestar Universitario y Dirección de las sedes | Bajo Cauca |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MirEducación

PROSPERIDAD PARA TODOS

| | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|
| | Tertulias, Foros, Talleres, Conferencias, Seminarios | Dirección de Bienestar Universitario y Dirección de las sedes | Bajo Cauca, Urabá, Yarumal |
| | Jornadas universitarias | Dirección de Bienestar Universitario y Dirección de las sedes | Todas las sedes y seccionales |
| | Torneo deportivo interno y externos | Dirección de Bienestar Universitario y Dirección de las sedes | Bajo Cauca, Urabá, Sonsón, Oriente, Suroeste, San Fé de Antioquia |
| | Semilleros de percusión y danza | Dirección de Bienestar Universitario | Bajo Cauca, Urabá |
| Apoyo económico: | Exención de matrícula para los estratos 1, 2 | Vicerrectoría Administrativa | Todas las sedes y seccionales |
| | Becas solidarias con las cooperativas | Universidad y Cooperativas financieras. | Todas las sedes y seccionales |
| | Becas de la gobernación para la permanencia estudiantil | Gobernación de Antioquia | Todas las sedes y seccionales |
| | Becas Alianza Medellín Antioquia. AMA | Gobernación de Antioquia | Seccional Oriente, Sonsón |
| | Monitores y Auxiliares administrativos. | Vicerrectoría de Docencia- Programa de Estímulos Académicos | Todas las sedes y seccionales |
| | Becas convenio Universidad de Antioquia, municipio del Carmen de Viboral | Universidad de Antioquia- Municipio .del Carmen | Seccional Oriente |
| | Créditos ICETEX | ICETEX | Bajo Cauca, Sonsón, Envigado, Magdalena Medio, Santa Fé de Antioquia, Oriente. |
| | Subsidio de Transporte | Municipios- Empresas transportadoras | Yarumal, Envigado, Seccional Oriente, Suroeste. |
| | Egresado Benefactor | Particular | Oriente |
| | Becas fondo Inés Toro | Particulares | Sonsón |
| | Convenio ACCES ICETEX, municipio de Sonsón | ICETEX- Municipio de Sonsón | Sonsón |
| | Becas Estudia Antioquia Fondo Gilberto Echeverri Mejía | Gobernación de Antioquia | Sonsón |
| | Becas Educación superior Colanta. | Colanta | Sonsón |
| | Becas del Fondo EPM | EPM | Oriente, Envigado |
| Burbuja café | Dirección de Bienestar- CISH | Oriente | |
| Inclusión familiar: | Inducción a padres de familia | Dirección de la seccional – Bienestar Universitario | Sonsón, Amalfi, Oriente |
| Orientación vocacional: | Preparación o inducción a la vida profesional | Dirección de Bienestar Universitaria. | Todas las sedes y seccionales. |
| Acompañamiento psicosocial | Jornadas de Salud Sexual y Reproductiva. | Dirección de Bienestar Universitaria. | Todas las sedes y seccionales. |
| | Jornadas de psicoorientación | Dirección de Bienestar Universitaria. | Todas las sedes y seccionales. |
| | Diálogos permanentes del Director (a) de la Seccional (cuando se identifica el riesgo) | Dirección de la Seccional. | Envigado, Segovia, Magdalena Medio |

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



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



| | | | |
|--|---|--|--|
| | de deserción, cancelación, otros) | | |
| | Diálogo permanente del director con toda la comunidad estudiantil de la sede. | Dirección de la Sede | Sonsón |
| | Consulta psicológica presencial y virtual | Dirección de Bienestar Universitaria. | Bajo Cauca y Magdalena Medio, Segovia, Oriente, Envigado |
| | Apoyo Psicopedagógico en el Proceso de Formación desde la Coordinación de P y P | Dirección de Bienestar Universitaria. | Todas las sedes y seccionales |
| | Jornada de promoción de la salud y prevención de la enfermedad | Dirección de Bienestar Universitaria. | Todas las sedes y seccionales |
| Apoyo a poblaciones específicas | Becas para Víctimas del Conflicto Armado | Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas - UARIV- ICETEX | Sonsón |
| | Apoyo a la población en condición de discapacidad física. | Dirección de Bienestar Universitario | Oriente |

Fuente: Elaboración propia

Las prácticas para el inventario se clasificaron de la siguiente manera:

a). Académicas: Dan cuenta de todas aquellas prácticas de permanencia encaminadas al apoyo y fortalecimiento del desempeño académico de los estudiantes en los diferentes programas en los cuales se encuentran matriculados. Una de estas prácticas es por ejemplo la de **Egresado Tutor:** Hace referencia a un egresado que de manera voluntaria realiza un apoyo permanente a uno o varios estudiantes que están ingresando a la vida universitaria, brindando apoyo en el estudio de materias o contenidos académicos que le generen dificultad y proporcionando orientación en todas las demás aspectos de la vida universitaria que le generen inquietud a los nuevos estudiantes.

b). De inclusión social: Todas aquellas acciones dirigidas al fomento de la participación de los estudiantes en la vida universitaria al interior de cada una de las sedes.

c) Lúdico - recreativas: Todas aquellas prácticas de permanencia que se apoyan en el uso del tiempo para promover la vinculación de los estudiantes con la vida universitaria. Entre otras puede nombrarse las prácticas culturales relacionadas con **Tertulias, foros, seminarios, ciclos de cine etc:** y lideradas en su mayoría por los mismos estudiantes pero realizadas con apoyo de la Universidad, a través de las cuales se generan espacios de discusión y reflexión sobre diversas temáticas de interés para la población estudiantil, pero utilizando como recursos el lenguaje cinematográfica o la discusión entre pares.

d) De apoyo económico: Aquellas acciones que permiten garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de los estudiantes mediante subsidios, becas, alimentación, entre otros. Por ejemplo la práctica relacionada con **Subsidio de transporte** se realiza mediante convenios establecidos entre la Universidad y las diferentes empresas de transporte público para que brinden a los estudiantes una tarifa más económica que la existente para los demás usuarios de estos servicios

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



e). **De inclusión familiar:** Todas las actividades que propenden por el acercamiento del grupo familiar a la vida universitaria estableciendo un diálogo permanente que permita brindar un mayor soporte en el proceso formativo del estudiante. Una de estas prácticas es la realización de **Jornadas de inducción a los padres de familia** que promueven actividades de orientación a la vida universitaria, actividad dirigida a los padres de familia en procura de una mayor vinculación del grupo familiar en la formación de los estudiantes.

f) **De orientación vocacional:** Da cuenta de todas aquellas acciones que procuran que el estudiante fortalezca el conocimiento y relación con su área de formación académica y articule estas perspectivas a su proyecto de vida. Una de las prácticas se relaciona por ejemplo con **Preparación o inducción a la vida profesional:** actividades encaminadas a dar a conocer a los estudiantes universitarios las principales características del ejercicio profesional y los retos que este presenta en los diferentes campos y contextos en los que se desenvolverá a futuro.

g). **De acompañamiento psicosocial:** Todas aquellas actividades encaminadas a brindar apoyo y orientación a los estudiantes frente a las dificultades emocionales y /o relacionales que presenten y que pueden estar afectando no solo su relación con el entorno más cercano, sino que interfieren en su desempeño académico e integración a la vida universitaria. Una de estas prácticas es el **Diálogo permanente de los directores de las sedes y seccionales con los estudiantes identificados en riesgo de deserción.** Los directores en la interacción con los estudiantes identifican aquellos que presentan dificultades de tipo académico, económico o familiar y han manifestado el deseo de desertar del sistema educativo y abordan de manera individual dicha problemática en procura de establecer mecanismos de ayuda que eviten el retiro del mismo.

h) **De apoyo a poblaciones específicas:** Todas aquellas actividades encaminadas al apoyo de grupos poblacionales particulares: grupos étnicos, o en condición de vulnerabilidad por: situación o condición de discapacidad, mujeres, jóvenes, víctimas del conflicto armado, entre otros. Cabe resaltar la práctica de **apoyo a la población en condición de discapacidad** que promueve acciones para que los estudiantes que presenten discapacidad sensorial o movilidad reducida puedan acceder a los espacios físicos o a los materiales de estudio adecuados a sus necesidades diferenciales, por ejemplo audio-libros, texto en braille, entre otros. Otra práctica se relaciona por ejemplo con **Apoyo a la población víctima del conflicto armado** en la que se identifican los estudiantes que se encuentran incluidos en el Registro Único de Víctimas –RUV- y les brinda la orientación y acompañamiento para que puedan postularse a las becas ofrecidas por el gobierno nacional para la población víctima del conflicto armado.

4. Algunas percepciones de los gestores institucionales sobre el alcance de las acciones realizadas

Las entrevistas realizadas con los gestores institucionales de seccional o sede, que recogen sus percepciones sobre el alcance de las acciones realizadas, refieren en general:

-Contribución con la disminución del abandono en tanto que se observa que los participantes o beneficiarios de algunas de ellas, por ejemplo de las becas, desertan con menor frecuencia que quienes no se encuentran beneficiados por estos programas.



-Integración de los estudiantes en los diferentes espacios culturales, deportivos y recreativos que fortalece el vínculo y el sentido de pertenencia de los estudiantes con la Universidad e incide positivamente en la permanencia de los mismos en el proceso académico.

-Apoyo al desarrollo de la salud psíquica y afectiva de los estudiantes a través del acompañamiento y asesoría recibidos de los servicios del departamento de Promoción y Prevención de la Dirección de Bienestar Universitario.-Implementación de prácticas de permanencia que atiende a distintos factores asociados con el abandono en las sedes y seccionales, y adaptación de prácticas institucionales que comparten el mismo propósito

5. Conclusiones

-Los gestores institucionales dieron cuenta de aspectos asociados al abandono en las sedes y seccionales de la universidad de Antioquia relacionados con lo económico, el rendimiento académico, lo vocacional y aspectos familiares y relacionales.

-Las prácticas de permanencia ofertadas en las sedes y seccionales corresponden la mayor parte a iniciativas de carácter institucional; algunas de ellas cuentan con apoyo municipal y/o departamental o de empresas y particulares de la región.

-Desde cada una de las sedes y seccionales se realizan esfuerzos para implementar estrategias de permanencia que respondan a las particularidades del contexto subregional, y por ello se presentan diferencias relacionadas con el tipo de práctica implementada.

Referencias

Antioquia, U. d. (2013). Universidad de Antioquia. Recuperado el 27 de octubre de 2013, de Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/Programas/UdeAenlasRegiones>

Corporación Paisa Joven, GTZ, Fundación Corona, Alcaldía de Medellín. (1999). Juntos es Mejor. Medellín: Corporación Paisa Joven

Educación, Ministerio de. (s.f.). Sistema Para la Prevención de la Deserción Universitaria-SPADIES-. Recuperado el 17 de octubre de 2013, de Sistema Para la Prevención de la Deserción Universitaria-SPADIES-: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>

Ministerio de Educación Nacional MEN. (Abril de 2012). Educación Superior Boletín No. 20. Educación Superior Boletín, págs. 5-9.

Ministerio de Turismo del Perú. (Octubre de 2006). <http://www.mincetur.gob.pe>. Recuperado el 23 de junio de 2013, de <http://www.mincetur.gob.pe>: http://www.mincetur.gob.pe/turismo/Producto_turistico/Manual_de_Inventario_OCT2006.pdf

Nacional, M. d. (s.f.). Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción Universitaria SPADIES. Obtenido de spadies.mineduacion.gov.co

UniUniversidad Nacional de Colombia. (s.f.). www.unal.edu.co. Recuperado el 22 de abril de 2013, de <http://www.medellin.unal.edu.co/dirplanea/documentos/DesercionComparadaUN-2011.pdf>



FACTORES PREDISONENTES DE ABANDONO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.
Tipo de Comunicación: Derivada de Investigación

RÍOS Rony⁶

PEÑA Rebeca⁷

AGUILAR Miguel⁸

Universidad de San Carlos. GUATEMALA

Email: rios.rony@usac.edu.gt

Resumen. El abandono escolar temprano en educación superior es un problema frecuente, generalmente provocado por mala orientación vocacional y aspectos motivacionales. Para determinar los factores que predisponen al abandono, se efectuó un estudio de casos (N=391) y controles (N=782) en primo cursantes de las cohortes 2010, 2012 y 2013 inscritos en primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), que no continuaron sus estudios en la Facultad, al año siguiente de su primera asignación. Se consideraron factores demográficos, académicos, familiares, laborales, motivacionales y de salud y se analizaron los que influyen significativamente en el abandono. Los resultados obtenidos indican que el nivel educativo del padre, la religión y el hecho de efectuar un trabajo remunerado simultáneo con los estudios, además del resultado final en los cursos de Química, Física, Biología y Psicología, son factores que predisponen al abandono en la educación superior. Como hallazgo incidental que amerita estudios posteriores, se detecta que el hecho de no interpretar algún instrumento musical se asocia con abandono. Se sugieren acciones para disminuir la repitencia en estos cursos y con ello evitar el abandono temprano en la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC y dar un seguimiento estrecho a estudiantes que se inscriban en los próximos años y que presenten los factores de riesgo mencionados para evitar el abandono.

Descriptor o Palabras clave: Abandono Temprano, Primo cursante, Factores Predisponentes de Abandono, Deserción Estudiantil, Medicina

1. INTRODUCCIÓN

El abandono y la repitencia estudiantil son dos problemas importantes que inciden en una disminución significativa de la eficiencia terminal de las instituciones universitarias. Además de la “larga duración de los estudios de pregrado, de generar mayores costos privados a los estudiantes, y gastos extras en

⁶ Profesor Titular VII. Facultad de Ciencias Médicas USAC. Coordinador de Investigación Educativa y Encargado del Centro Didáctico de Investigación.

⁷ Licenciada en Psicología.

⁸ Profesor de Estadística. Facultad de Ciencias Médicas USAC



el caso de las instituciones públicas de educación superior, el problema implica un retraso en la entrada al mercado laboral generando costos sociales y económicos” (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2006). Asociado a ello existe un creciente surgimiento de universidades privadas que adaptan las carreras a las necesidades empresariales, lo que cuestiona, tanto al interior de las universidades, como al exterior por parte de los medios de comunicación y la población en general, la eficacia de las universidades públicas. (Cabrera, Bethencourt, Alvarez, & González, 2006)

Aunque existen muchas teorías para explicar la decisión de un estudiante de abandonar sus estudios universitarios, los modelos teóricos más aceptados son el de Tinto (Modelo de integración estudiantil) y el de Bean (Modelo de desgaste estudiantil). Tinto argumenta que la adaptación social y académica del estudiante a la universidad determinan la decisión de permanecer o no en sus estudios. Bean, con una visión más amplia, considera que para tomar tal medida, existen otros factores ajenos a la universidad: académicos, personales y sicosociales (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2006). Aunque algunos autores aún conceptualizan el fenómeno como deserción, recientemente ha surgido una corriente por cambiar dicho término por el de abandono, entendiéndose como tal, el cese de la relación entre el estudiante y el programa formativo conducente a la obtención de un título de Educación Superior, antes de alcanzar la titulación. (Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010, 2013).

En el abandono temprano, definido como la no continuidad de los estudios universitarios por parte del alumno, luego de haber cursado los primeros 2 o 3 semestres de la carrera, los factores que más inciden son la orientación vocacional, la adaptación a la vida universitaria y el aspecto motivacional (Sánchez, Navarro, & García, 2009) (de los Ríos & Canales, 2007)

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La matrícula estudiantil en educación superior en Guatemala, tanto en el sector público como el privado, ha tenido un crecimiento de 210% —tres veces más— entre 1994 y 2008. La Universidad de San Carlos (USAC), la única universidad pública de Guatemala, atiende la mayor cantidad de estudiantes en el país, representando el 70% de todos los matriculados en educación terciaria. El número total de estudiantes inscritos en el 2014 alcanza un gran total de 195000. (Periódico USAC, 2014) En la Facultad de Ciencias Médicas, el número de primo cursantes de primer año, ha variado desde que se implementaron las pruebas de ubicación para el ingreso, pero en el último quinquenio dicha cifra ha oscilado entre 700 a 950 estudiantes (Ríos, 2010). Aunque los índices de repitencia y abandono han disminuido comparándolos con los de años anteriores, aún permanecen elevados y son motivo de preocupación para las autoridades universitarias.

La temática de la retención versus abandono de estudiantes muestra cuatro vertientes analíticas sobre las cuales es recomendable poner mayor atención: (i) la relación entre las características previas del sujeto y su éxito en los primeros años en la universidad; (ii) aspectos a los cuales los estudiantes le atribuyen importancia antes de graduarse; (iii) la descripción de experiencias diseñadas para incrementar la retención y (iv) análisis de los resultados de procesos de innovación pedagógica y sus impactos en la retención. (Donoso & Schiefelbein, 2007). Este estudio aborda el primero de los aspectos señalados.

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



3. JUSTIFICACIÓN

El estudio del abandono estudiantil a nivel universitario es un tema complejo, ya que tiene varias aristas de estudio y múltiples enfoques. Específicamente para la carrera de Medicina en Guatemala, hace más de 20 años Cambranes determinó un 10% de abandono y concluyó que “el alto índice de repitencia, el bajo rendimiento académico y la personalidad deficientes son las causas principales de abandono en estudiantes de 2do año de la carrera”. (Cambranes, 1991). Otro estudio realizado por Calderón, encuentra que la tasa de abandono es del 47% y que las razones para desertar, desde el ámbito del estudiante son: el factor motivacional, el desempleo y las limitaciones académicas, el rendimiento relacionado con limitaciones en el aprendizaje y la presión familiar. Este estudio tiene la limitante importante del escaso número de la muestra, apenas 6 estudiantes en total (Calderón, 2005).

Por investigaciones previas, se sabe que las tasas de abandono son menores en las facultades donde existe un mayor grado de selectividad y donde el número de aspirantes supera al de plazas disponibles, como es el caso de Medicina. Aunque en la USAC no se tiene un número límite de plazas, particularmente la Facultad de Ciencias Médica, ha recibido entre 3000 a 4000 solicitudes anuales en los últimos 5 años. Tomando en cuenta que no existen suficientes antecedentes acerca del abandono en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es indispensable estudiar los factores predisponentes de éste fenómeno. Con base a ello, podrían detectarse tempranamente a estos estudiantes y prevenir el abandono oportunamente. Sin embargo, se debe considerar que dicho fenómeno es complejo y es determinado, tanto por factores intrínsecos del estudiante, como también por situaciones institucionales: falta de formulación de políticas adecuadas de ingreso, planes de estudio desarticulados con la realidad de país, regímenes de evaluación inadecuados entre otros (Vélez & López, 2004). Por lo tanto, si se desea resolver esta problemática, deben también considerarse reformas institucionales.

4. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de casos y controles, analizando los factores anotados por los estudiantes a su ingreso a la Universidad, en un cuestionario electrónico previamente validado. Se definió como caso al estudiante que por primera vez, se inscribió en primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC (primo cursante) en las cohortes 2010, 2012 y 2013 y que no continuó sus estudios en la Facultad, al año siguiente de su primera asignación. Como controles se utilizaron datos de los estudiantes de las mismas cohortes que, al año siguiente de su primera inscripción, si continuaron sus estudios en la Facultad. Los controles se escogieron por medio de un muestreo probabilístico sin reemplazo, en forma aleatoria de acuerdo a los números aleatorios generados en el programa de Excel. La relación de controles por cada caso fue de 2:1.

Las variables de estudio se clasificaron en:

- **Sociodemográficas:** edad, sexo, estado civil, nacionalidad, etnia.
- **Académicas:** Título de enseñanza media, tipo de establecimiento, resultados de pruebas de ingreso, notas finales de cursos de 1er año de la carrera de Medicina.
- **Familiares:** Situación familiar, escolaridad de los padres, ingreso económico familiar mensual, número de hermanos, puesto que ocupa entre ellos.

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

- **Laborales:** Trabajo remunerado, dependencia económica.
- **Motivacionales:** Razones personales para estudiar medicina.
- **Hábitos y costumbres personales:** Pertenencia a grupos culturales, religiosos, interpretación de un instrumento musical, práctica de algún deporte.

5. RESULTADOS

Las características generales de los grupos estudiados se indican en la tabla No. 1

Tabla No. 1 Características generales de 1173 estudiantes de 1er año de la Facultad de Ciencias Médicas, USAC. Cohortes 2010, 2012 y 2013

| CARACTERISTICAS | CASOS (Desertores) | | CONTROLES (No desertores) | |
|--------------------------------|-----------------------|------|------------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| | 391 | 33 % | 782 | 67 % |
| Sexo | n | % | n | % |
| Hombre | 201 | 35 % | 377 | 65 % |
| Mujer | 190 | 32 % | 405 | 68 % |
| Edad en años (Media) | 19.13 | | 19.24 | |
| Estado Civil | n | % | n | % |
| Soltero | 369 | 94 % | 739 | 95 % |
| Casado | 22 | 6 % | 43 | 5 % |
| Grupo étnico | n | % | n | % |
| Ladino | 352 | 90% | 692 | 88 % |
| Maya | 39 | 10% | 90 | 12 % |
| Tipo de establecimiento | n | % | n | % |
| Público | 33 | 8 % | 78 | 10 % |
| Privado | 358 | 92 % | 704 | 90 % |
| Título de nivel medio | n | % | n | % |
| Bachillerato en C y L | 308 | 79 % | 633 | 81 % |
| Otros Bachilleratos | 23 | 6 % | 86 | 11 % |
| Magisterio | 31 | 8 % | 39 | 5 % |
| Perito Contador | 29 | 7 % | 24 | 3 % |
| Cohorte | n | % | n | % |
| 2010 | 67 | 17 % | 134 | 17 % |
| 2012 | 133 | 34 % | 266 | 34 % |
| 2013 | 191 | 49 % | 382 | 49 % |
| Escolaridad del Padre | n | % | n | % |
| No Universitario | 280 | 72 % | 507 | 65 % |
| Universitario | 111 | 28 % | 275 | 35 % |
| Trabajo remunerado | n | % | n | % |
| Si | 57 | 15 % | 81 | 11 % |
| No | 319 | 85 % | 670 | 89 % |

El análisis estadístico se efectuó con el programa SPSS incluyendo a todas las variables (académicas y no académicas). Los resultados obtenidos luego del análisis de regresión logística evidencian que las variables académicas predominan sobre las variables no académicas, lo que obliga a construir dos tipos de modelos, uno con las variables académicas y otro con las variables no académicas. Con ambos modelos se puede predecir la probabilidad de abandono de acuerdo a las variables incluidas



en ellos. A través del modelo para variables académicas se estima que la probabilidad de abandono es del 67% en un estudiante que repruebe todas las materias que se encuentran en la tabla No. 2.

Tabla No. 2
Resultados del ajuste del modelo de regresión logística con los predictores académicos seleccionados. Estudiantes de 1er año de la Facultad de Ciencias Médicas, USAC. Cohortes 2010, 2012 y 2013

| | B | S.E. | Wald | Sig. |
|------------|--------|-------|--------|-------|
| Química | -0.711 | 0.246 | 8.379 | 0.004 |
| Física | -0.758 | 0.221 | 11.741 | 0.001 |
| Biología | -0.695 | 0.22 | 10 | 0.002 |
| Psicología | -0.882 | 0.171 | 26.663 | 0 |
| Constant | 0.698 | 0.134 | 27.042 | 0 |

El modelo creado para variables no académicas predice una probabilidad de abandono del 52% cuando el estudiante presenta las 3 condiciones descritas en la tabla No. 3.

Tabla No. 3
Resultados del ajuste del modelo de regresión logística con los predictores no académicos seleccionados. Estudiantes de 1er año de la Facultad de Ciencias Médicas, USAC. Cohortes 2010, 2012 y 2013

| | B | S.E. | Wald | df | Sig. |
|------------------------|-------|-------|-------|----|-------|
| Religión no cristiana | -0.43 | 0.253 | 2.873 | 1 | 0.09 |
| Padre no universitario | -0.32 | 0.138 | 5.419 | 1 | 0.02 |
| Trabajo remunerado | 0.337 | 0.188 | 3.21 | 1 | 0.073 |
| Constant | -0.23 | 0.249 | 0.853 | 1 | 0.356 |

El resto de variables incluidas en el estudio, no se encontraron asociadas significativamente con el hecho de desertar.

Debido a que no se contaba con la totalidad de algunos datos en las 3 cohortes estudiadas, se hicieron análisis parciales de las variables que se recuperaron únicamente en alguna cohorte. Estos hallazgos evidencian que: el puesto que ocupa el estudiante entre los hermanos, el dominio de idiomas extranjeros (uno o más), el nivel socioeconómico del estudiante y la practica regular de algún deporte, no se asocian con el hecho de desertar. La única variable que tuvo una asociación estadísticamente significativa es el hecho de interpretar algún instrumento musical predominando la guitarra (43%), la flauta (28%) y el teclado (18%)

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



6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La repitencia y el abandono “son fenómenos que en muchos casos están concatenados, ya que la investigación demuestra que la repitencia reiterada conduce, por lo general, al abandono de los estudios. (UNESCO IESALC, 2006). La mayoría de investigadores coinciden en que el rendimiento académico inadecuado es una causa importante de abandono. Dicho rendimiento puede verse influido en la carrera de Medicina por: duración excesiva del plan de estudios, inadecuada formación pedagógica por los docentes (Boado, 2007), rigidez en horarios de clases y deficiencia en conocimientos previos (López, Marín, & García, 2012).

Con relación al modelo académico, se ha demostrado que, en la Facultad de Ciencias Médicas, los cursos de Química, Física, Estadística y Biología son los que presentan los índices de repitencia más altos, oscilando los valores en la última década desde 30 hasta 85% (Ríos, 2010). Dos aspectos que se deben destacar del modelo son: Primero: no se encuentra al curso de Estadística como asociado a desertar. Segundo: Surge un nuevo curso “Psicología” asociado a dicho evento. La elucubración que se puede hacer de ello tiene 2 variantes: o se le aumentó el nivel de dificultad al curso de Psicología o el hecho de reprobado un curso “relativamente fácil” desmotiva o desmoraliza al estudiante y le influye en su decisión de abandonar los estudios de Medicina. Se habla de “facilidad relativa” de ese curso ya que en la última década los índices de repitencia han oscilado entre el 10 y el 48% (Ríos, 2010).

Estudios realizados en la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC evidencian que la probabilidad de éxito en estudiantes repitentes de primer año, disminuye con relación a las veces que repiten el mismo grado (Soto, 2007) y que los estudiantes que logran aprobar los cursos de Biología y Química tienen mayores probabilidades de éxito que los que no lo consiguen. (González, 2011)

Con relación al segundo modelo hay 3 variables no académicas que se asocian al abandono: padre no universitario, religión no cristiana, y trabajo remunerado. En cuando al nivel de estudios de los padres, los autores difieren en su importancia ya que algunos no han encontrado evidencia que sea un factor de asociación (Vaira, Ávila, Ricardi, & Bergesio, 2010) mientras que otros coinciden con los resultados obtenidos en el presente trabajo, en que la educación del papá si es un factor asociado a abandono. (Mairata, Miró, Montaña, Palou, & Sánchez) (Vaira, Ricardi, Tabora, Arralde, & Manni), (Celis, Flores, Reyes, & Venegas, 2013). Puede asumirse que los padres con títulos universitarios además de ser un modelo para sus hijos, pueden ser un poco más exigentes en cuanto al estudio, lo que implicaría menos probabilidades de desertar. Pero también puede pensarse que las obligaciones profesionales que tienen, limitan el tiempo para estar en su hogar y supervisar a sus hijos universitarios, lo que podría ser un hándicap que podría influir en que los muchachos abandonen la Universidad.

El hallazgo relativo a la religión no había sido publicado anteriormente. Se encontró en este estudio que no ser cristiano es un factor predisponente para abandono. La concepción de cristiano abarca las 2 religiones más practicadas entre los estudiantes de Medicina (Ríos, 2009) y en general, en la población guatemalteca: católicos y evangélicos. Pueda ser que los estudiantes cristianos encuentren en su religión la fuerza para permanecer en la Universidad a pesar de las vicisitudes que se presentan, aunque necesariamente se necesitan mayores estudios en este aspecto para aceptar o rechazar la hipótesis.

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



Finalmente con relación a la tercera variable del modelo: trabajo remunerado, existe un consenso generalizado que es un factor importante para abandono. (Diconca, dos Santos, & Egaña, 2011) (Mairata, Miró, Montaña, Palou, & Sánchez) (Sánchez, Navarro, & García, 2009). Este hallazgo en el estudio presenta una asociación débil pero resulta lógico que se relacione, ya que el trabajo quita tiempo para estudiar, implica otras preocupaciones y probablemente también sea efectuado por estudiantes con cargas familiares.

Otro hallazgo casual que puede ser fuente de futuras investigaciones es el papel de la música relacionada con el rendimiento académico. En este estudio se encuentra asociación entre la no interpretación de un instrumento musical y el abandono, lo que podría hacer pensar que dicho hábito pueda tener alguna influencia que incida en la persistencia para estudiar o fortalezca a la persona para aceptar de mejor manera situaciones adversas.

Este trabajo tiene las limitantes de no haber evaluado los hábitos de estudio de la población y de no haber considerado las carreras que la sección de Orientación Vocacional le sugiere al estudiante como primeras opciones para ingresar a la Universidad.

7. CONCLUSIÓN

Se concluye que los factores que predisponen al abandono estudiantil en el primer año de la carrera de Medicina, se agrupan en 2 aspectos:

Académicos: Entre los que se incluye la no aprobación de los siguientes cursos: Química, Física, Biología y Psicología.

No Académicos: que incluyen el hecho de no ser cristiano, el que el padre no sea universitario y que el estudiante debe efectuar un trabajo remunerado simultáneamente con sus estudios.

8. RECOMENDACIONES

Se sugiere considerar el diseño de programas remediales y/o cursos de nivelación en instituciones educativas de nivel medio, para facilitar el acceso de los estudiantes a la Universidad.

A nivel universitario también se pueden implementar otros programas remediales para compensar las deficiencias en la formación secundaria, otorgar más becas dirigidas, reforzar actividades de orientación vocacional. En la Facultad de Ciencias Médicas se debe implementar acciones específicas para disminuir los índices de repitencia en los 4 cursos que aparecen como predictores de deserción.

Puede realizarse un proyecto de donación de libros 'básicos' para la carrera a los estudiantes de condición socio-económica más baja, y/o apoyar grupos de estudio formados a iniciativa de los propios estudiantes asistidos por un docente.

Agradecimientos: Esta trabajo ha sido realizado gracias al financiamiento proporcionado por la Facultad de Ciencias Médicas y por la Dirección General de Investigación (Partida 4.8.63.5.72), ambas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Referencias

Boado, M. (2007). Una aproximación a la abandono estudiantil universitaria en Uruguay. Montevideo: UNESCO IESALC.



- Cabrera, L., Bethencourt, J., Alvarez, P., & González, M. (09 de Noviembre de 2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-202.
- Calerón, J. (2005). Estudio sobre la repitencia y abandono en la educación superior de Guatemala. Guatemala.
- Cambranes, E. (1991). Abandono estudiantil universitaria. Tesis, Guatemala.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (Julio-Diciembre de 2006). Análisis de los factores asociados a la abandono y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*(65), 9-36.
- Celis, R., Flores, C., Reyes, M., & Venegas, H. (2013). Factores de riesgo de abandono presentes en alumnos repitentes de las carreras de Enfermería y Kinesiología en una universidad chilena. *Cienc. enferm*, 19(3), 63-71.
- de los Ríos, D., & Canales, A. (2007). Factores explicativos de la abandono universitaria. *Calidad en la educación*(26), 173-201.
- Diconca, B., dos Santos, S., & Egaña, A. (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Uruguay.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: una visión desde la desigualdad social. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000100001&script=sci_arttext
- González, S. (2011). Exploración de factores que predigan el éxito académico en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Cohorte 2003. Guatemala.
- Hurtado, O. (s.f.). Slideshare.net/liliancoello24. Recuperado el 26 de julio de 2014, de <http://www.slideshare.net/liliancoello24>
- Infante, N., Alcolea, N., & Vásquez, M. (abril de 2012). Factores determinantes de la abandono escolar en el Policlínico Docente "Frank País García". *MEDISAN*, 16(4), 526-531.
- López, I., Marín, G., & García, M. (2012). Abandono escolar en el primer año de la carrera de Medicina. *Revista de Educación Médica Superior*, 26(1), 45-52.
- Mairata, M., Miró, R., Montaña, J., Palou, M., & Sánchez, R. (s.f.). Seguimiento de las titulaciones: El abandono de los estudios universitarios. Recuperado el 14 de agosto de 2014, de http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/eca/foroAlmagro/XIIForoalmagro/descargas/Documentos-Trabajo/02.UIB.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (01 de febrero de 2010). Abandono estudiantil en la educación superior: Teorías sobre abandono estudiantil. *Ingeniería y Sociedad*(1), 1-11.
- Periódico USAC. (31 de mayo de 2014). Inscritos 2014: 195 mil estudiantes. (I. Cárdenas, Ed.) *Universidad*(237), pág. 7.
- Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010. (2013). Construcción colectiva del concepto de abandono en la Educación Superior para su medición y análisis. Marco conceptual sobre el abandono, *Gestión Universitaria Integral del Abandono*, Madrid.
- Ríos, R. (2009). Caracterización de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Médicas. Guatemala.
- Ríos, R. (2010). Utilidad de las pruebas de ingreso en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, del año 2003 al año 20087. Guatemala.
- Rodríguez, S., Hernández, J., Duret, M., & Castillo, Y. (2011). Diagnóstico de orientación vocacional de estudiantes de Medicina del policlínico universitario de Nuevitas. *Humanidades Médicas*, 11(1), 186-197.
- Sanabria, H. (2002). Abandono en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 63(4), 301-311.



Sánchez, G., Navarro, W., & García, A. (mayo de 2009). Factores de abandono estudiantil en la Universidad Surcolombiana. PAIDEIA, 97-103.

Soto, H. (2007). Modelo predictivo del rendimiento académico en estudiantes repitentes de primer año. Facultad de Ciencias Médicas. Tesis, Guatemala.

UNESCO IESALC. (2006). Repitencia y abandono universitaria en América Latina. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

UNESCO-IESALC. (2005). Estudio sobre la repitencia y abandono en la educación superior chilena. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

UNICEF. (2013). Completar la escuela en Centro América. Los desafíos pendientes. Informe analítico basado en la información de los años 2010/2011, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Universidad de San Carlos de Guatemala. (2014). Graduados en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Años 2006-2010 (Vol. Tomo III). Guatemala, Guatemala.

Vaira, S., Ávila, O., Ricardi, P., & Bergesio, A. (2010). Abandono universitaria. Un caso de estudio: variables que influyen y tiempo que demanda la toma de decisión. FABICIB, 14, 107-115.

Vaira, S., Ricardi, P., Taborda, L., Arralde, Z., & Manni, D. (s.f.). alfaguia.org. Recuperado el 13 de agosto de 2014, de Egreso y abandono universitaria: El caso de cohortes de carreras de la UNL. Perfil social: http://www.alfaguia.org/alfaguiaiv2/files/1320943930_5858.pdf

Vélez, A., & López, D. (2004). Estrategias para vencer la abandono universitaria. Educación y educadores, 7, 177-203.

APÉNDICE I

ANÁLISIS DE REGRESION LOGISTICA

Modelo general con variables académicas

Para el modelo académico, los valores óptimos para crear la función logística son:

| Unidad Didáctica | B | VALOR DE X |
|------------------|--------|------------|
| Química | -0.711 | X1 |
| Física | -0.758 | X2 |
| Biología | -0.695 | X3 |
| Psicología | -0.882 | X4 |
| Constante | 0.698 | |

La ecuación de regresión es: $P(Y=1) = \frac{1}{1 + \text{EXP}(-0.698 + 0.711X1 + 0.758X2 + 0.695X3 + 0.882X4)}$

Modelo general con variables no académicas

Para el modelo académico, los valores óptimos para crear la función logística son:



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEduación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

| Variable no académica | B | VALOR DE X |
|-----------------------|--------|------------|
| RELIGION | -0.429 | X1 |
| OCUPACION PADRE | -0.322 | X2 |
| TRABAJA | 0.337 | X3 |
| constante | -0.230 | |

La ecuación de regresión es: $P(Y=1) = \frac{1}{1 + \text{EXP}(0.230 + 0.429X1 + 0.322X2 + 0.429X3)}$

Tabla No. 4
Motivos para estudiar la carrera en 1173 estudiantes de 1er año de la Facultad de Ciencias Médicas, USAC. Cohortes 2010, 2012 y 2013

| Motivo | Desertores N=391 | No Desertores N=782 | T o t a l |
|----------------------------|---------------------|---------------------------|-------------|
| Aspecto social | 187 | 348 | 535 |
| Superación personal | 49 | 102 | 151 |
| Aspectos anatómicos | 17 | 30 | 47 |
| Vocación | 16 | 34 | 50 |
| Por interés | 60 | 127 | 187 |
| Por reconocimiento | 0 | 1 | 1 |
| Por tradición familiar | 4 | 9 | 13 |
| Por ser útil a la sociedad | 50 | 88 | 138 |
| Por cumplir mi sueño | 17 | 29 | 46 |
| Por habilidades | 7 | 7 | 14 |
| Por aspecto religioso | 11 | 17 | 28 |
| Otros | 10 | 15 | 25 |
| T O T A L | 428 | 807 | 1235 |



INTERACCIÓN ENTRE CULTURAS LOCALES Y CULTURAS ACADÉMICAS, UNA LECTURA SOBRE EL ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO EN LA SECCIONAL ORIENTE DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

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

Tipo de comunicación: Derivado de trabajo de investigación.

MUÑOZ OCAMPO, Santiago.

Universidad de Antioquia, Seccional Oriente. El Carmen de Viboral, Colombia.

e-mail: salexander.munoz@udea.edu.co

Resumen. El problema de investigación es el abandono estudiantil universitario, producido en un período de tiempo comprendido entre 2011 y 2012, en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia (El Carmen de Viboral). En Colombia cada vez se ejerce mayor presión sobre el aumento de los índices de cobertura, indicador que bien podría compensarse con un mayor aumento en los porcentajes de permanencia estudiantil a través de programas de permanencia “situados”, es decir diseñados a la luz de referentes culturales visibilizados en las diferentes regiones del país, por lo que es fundamental conocer las características específicas de cada contexto, en este sentido es esencial adelantar caracterizaciones y estudios regionales para conocer las particularidades del abandono estudiantil universitario. El enfoque teórico de esta investigación, que hace ver el fenómeno del abandono estudiantil universitario desde la inclusión de la variable cultural, permite desplegar consideraciones hacia el reconocimiento a la diversidad cultural y consecuentemente deriva en estrategias de inclusión social. El objetivo de esta investigación es aportar a una reconfiguración del campo de reflexión sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario desde los modos de interacción que se producen entre cultura académica y culturas locales y que emergen en la experiencia de los sujetos que hacen parte de ellas. En esta investigación se optó por la construcción de una mirada interpretativa del fenómeno que incluye la variable cultural con el fin de develar los modos de interacción que se producen entre culturas académicas y culturas locales, con miras a la elaboración de aportes para una reconfiguración del campo de reflexión sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario y a la reformulación de los programas de permanencia estudiantil que se desarrollen en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. Este proyecto de investigación se enmarcó dentro del paradigma de investigación cualitativo (enfoque fenomenológico). Se eligieron como estrategias metodológicas, el estudio de caso y las historias de vida. En los resultados iniciales que se encuentran en el proyecto, se destaca que la permanencia es alta, sin embargo existen algunos periodos en que se destaca la salida de estudiantes. Algunos de los asuntos culturales encontrados dan cuenta de poca valoración familiar y social con respecto a la educación, a su vez mayor valoración por actividades comerciales o laborales, de igual forma, dificultades que se presentan al enfrentar a la cultura académica en torno a la comunicación y producción de conocimientos. En cuanto al sistema de regionalización algunos problemas administrativos como el sistema de cohortes.

Descriptorios o Palabras Clave: Abandono Estudiantil Universitario, Culturas Locales, Culturas Académicas, Regionalización Educación Superior.

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



La regionalización universitaria es la estrategia de la Universidad de Antioquia para llegar a todo el Departamento que cuenta con 125 municipios, ya que el 50 por ciento de la población antioqueña vive fuera del área metropolitana y tiene pocas oportunidades para acceder a educación superior de calidad. El Alma Máter hace presencia en el departamento con 11 sedes y seccionales en Urabá, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Suroeste, Oriente, Occidente, Norte y Nordeste.

En 1993, la Universidad de Antioquia llega al Oriente Antioqueño a través del programa UNI-Rionegro, una estrategia que generó beneficios para la comunidad a través de proyectos de extensión. En enero de 2004, la sede alcanza su máxima ocupación, por lo que es necesario trasladarla a una sede campestre con mayor capacidad para permitir el desarrollo y el crecimiento de la institución en la región. La nueva sede se encuentra ubicada en el municipio de El Carmen de Viboral, Departamento de Antioquia, Colombia.

Actualmente la Seccional Oriente está en proceso de consolidación, con 24 programas académicos de pregrado y posgrado y aproximadamente 1500 estudiantes, procedentes de 17 municipios de la subregión, de otras regiones y de otros departamentos de Colombia, de los cuales la mayoría se encuentra en los estratos socioeconómicos dos y tres (39,17% y 55,89% respectivamente).

La Seccional Oriente hace parte de la estructura administrativa de la Dirección de Regionalización de la Universidad de Antioquia, que ha sido nombrada por el Ministerio de Educación Nacional en dos ocasiones como la mejor experiencia de regionalización del país. Por tales razones, se hizo necesario evaluar la misión de la Universidad en las regiones y el abandono estudiantil universitario, para el crecimiento de la oferta posibilita el fortalecimiento y evaluación de los procesos educativos.

Problemática

Conforme a datos del 2011, del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del MEN (SNIES), las tasas de deserción en Antioquia son mayores que el nivel nacional, ya que mientras en la nación la tasa es de 45,4%, en Antioquia, las cifras ascienden al 48,1%. Lo anterior es preocupante para el Departamento y las instituciones de educación superior. En Colombia específicamente “El 45 por ciento de los jóvenes que ingresan a la educación superior desertan. Este abandono le cuesta cada año al Gobierno 221 mil millones de pesos y a las familias, 337 mil millones cada año. Además, las instituciones privadas dejaron de recibir 220 mil millones de pesos por matrículas en el 2010. Así lo afirmó la ministra de Educación, María Fernanda Campo (CAMPO, 2011:10).

La situación en la Universidad de Antioquia es inquietante, ya que a pesar de que presenta en la tasa de deserción universitaria un nivel más bajo, que el promedio de las instituciones públicas, (43, 4%) (MEN, 2011:12), cuatro de cada 10 estudiantes no culminan los estudios, lo que genera interrogantes sobre el funcionamiento académico de la institución y de los actores educativos que intervienen en ella.

En el plan de desarrollo de la Universidad 2006-2016 se plantea la deserción como una de las graves problemáticas y contradicciones del sistema. A pesar de la “ampliación de la matrícula estudiantil [se presentan] importantes niveles de discriminación social en el acceso y elevadas tasas de deserción” (Plan de desarrollo de la Universidad de Antioquia, 2006:41). De igual forma de manera diagnóstica se reconoce la alta deserción y mortalidad académica que se presenta en los programas académicos universitarios y cuestiona la calidad del servicio que se viene ofertando.

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



Conforme al Plan Estratégico de Regionalización (2002) se deben reforzar las estrategias y servicios de apoyo y estímulo para facilitar el ingreso y sostenibilidad en la universidad de estudiantes de estratos uno y dos con el fin de promover la equidad en el acceso; ampliar la cobertura regional del servicio; ampliar los servicios de bienestar universitario; realizar diferentes convenios con los municipios para subsidio a estudiantes; fortalecer los estímulos universitarios a estudiantes destacados y buscar subsidios empresariales a estudiantes. (Plan estratégico de Regionalización, 2002: 83). Así como diseñar e implementar mecanismos para evaluar el desempeño y las condiciones para el ejercicio docente en las regiones y emprender procesos de mejoramiento de dichas condiciones.

Bajo este marco de ideas, este proyecto de investigación desarrolló como problema de investigación el abandono estudiantil universitario, producido en un período de tiempo comprendido entre 2011 y 2012, en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. Al estudiar este fenómeno nos apartamos de investigaciones descriptivas que se han centrado en la caracterización o identificación de los factores asociados al abandono y a la búsqueda de relaciones causales lo que permite nombrarlo en sus manifestaciones y, más bien optamos por la construcción de una mirada interpretativa del fenómeno que, incluya la variable cultural con el fin de develar los modos de interacción que se producen entre culturas académicas (campos de saber de la universidad) y culturas locales –que emergen en la experiencia de los sujetos que hacen parte de ellas–, con miras a la elaboración de aportes para una reconfiguración del campo de reflexión sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario y a la reformulación de los programas de permanencia estudiantil que se desarrollen en la Seccional Oriente.

En cuanto a la deserción propiamente dicha, la tabla 1, contiene datos de deserción y permanencia correspondientes a la seccional Oriente. Al 2012-II, la permanencia es del 92.3%; la más alta registrada en este periodo y la deserción precoz es del 7,7%; la tasa más baja entre las sedes y seccionales, incluso se encuentra muy por debajo del promedio general de deserción precoz en las subregiones, la cual está en 17.3%. El pico más alto de deserción precoz en Oriente fue en 2010-I, cuando se situó en 35.7%, la más alta del periodo 2007-2012, pero de ahí en adelante ha venido reduciéndose paulatinamente, de igual forma se puede decir que la deserción está por debajo de los niveles nacionales y departamentales.

| Semestre | Inscritos | Admitidos | Matriculados | Deserción | % | |
|----------|-----------|-----------|--------------|-----------|-----------|-------------|
| | | | | | Deserción | Permanencia |
| 2007-I | 466 | 253 | 179 | 74 | 29.2 | 70.8 |
| 2007-II | 469 | 177 | 125 | 52 | 29.4 | 70.6 |
| 2008-I | 863 | 186 | 143 | 43 | 23.1 | 76.9 |
| 2008-II | 744 | 254 | 196 | 58 | 22.8 | 77.2 |
| 2009-I | 1589 | 541 | 427 | 114 | 21.1 | 78.9 |
| 2009-II | 270 | 77 | 53 | 24 | 31.2 | 68.8 |
| 2010-I | 348 | 115 | 74 | 41 | 35.7 | 64.3 |
| 2010-II | 1139 | 366 | 296 | 70 | 19.1 | 80.9 |
| 2011-I | 250 | 62 | 43 | 19 | 30.6 | 69.4 |
| 2011-II | 399 | 106 | 83 | 23 | 21.7 | 78.3 |
| 2012-I | 1052 | 306 | 248 | 58 | 19.0 | 81.0 |
| 2012-II | 792 | 181 | 167 | 14 | 7.7 | 92.3 |

Tabla 1. Fuente: Observatorio de Regionalización



El fenómeno se presenta con un porcentaje alto en los primeros semestres, en mayor proporción en los programas de Matemáticas, Ingeniería Agropecuaria, Licenciatura en Filosofía, Ingeniería de Alimentos, Contaduría e Ingeniería ambiental. Algunos de estos programas tienen semestres iniciales con una alta carga académica, centrada en materias básicas que implican grandes esfuerzos para los estudiantes debido a falencias en educación precedente y aunque se han implementado programas de tutorías estos se quedan cortos en algunas de las áreas que presentan mayores dificultades en la Universidad.

En su mayoría la deserción en la Seccional se presenta en estudiantes entre 19 y 22 años, pertenecientes a todos los municipios pero primordialmente a Rionegro, El Carmen de Viboral y La Ceja, estos últimos municipios, son los que presentan los más altos índices de desarrollo, pero además son los municipios más receptores de población desplazada por el conflicto armado

En mayor porcentaje hombres (56,2%) los que salen de la Seccional y de igual forma son quienes en su mayoría ingresan. Las razones que presentan los estudiantes para justificar su decisión de abandonar los estudios son: dificultades académicas, familiares y económicas. En cuanto a la condición del estudiante se encuentra que la mayoría de estudiantes salen de la universidad por rendimiento insuficiente (41.9) debido a dificultades académicas en la mayoría de los casos, quedando sancionados en la Universidad de Antioquia durante 5 años. Después se presenta la cancelación del semestre como una condición (29.7%).

Marco conceptual

En la actualidad hay discusiones en cuanto a la mejor manera de nombrar un fenómeno como éste, que refiere a la salida de los estudiantes de la educación superior. Algunos trabajos plantean que “Desde el punto de vista institucional, todos los estudiantes que abandonan su educación superior pueden ser clasificados como desertores, en este sentido, muchos autores asocian la deserción con los fenómenos de “mortalidad” académica y retiro forzoso” (Vásquez, Castaño, Gallón, Gómez, 2003:12).

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la deserción ha sido definida de diferentes maneras, en su Glosario de Educación Superior (2007) se define como 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. Este abandono por parte del estudiante puede ser de la institución de educación superior e inclusive, del sistema educativo” (MEN, 2007:7). También según el Ministerio se puede definir la deserción como “una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos lo cual equivale a un año de inactividad académica” (Restrepo, 2010:2). De igual forma para el Ministerio “La deserción estudiantil es un problema multicausal, compleja: comporta diversidad de actores (públicos y privados; individuos, familias, Estado) y dimensiones (académica, financiera, socioeconómica, psicológica, social). (MEN, 2008: 14)

Todo lo anterior y el debate en torno a la denominación del fenómeno –debido a que la deserción se plantea como “problema de política educativa. La deserción está relacionada con la exclusión social

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



y limita el acceso de los individuos a diferentes oportunidades asociadas con la escolaridad, en general”. (2011, p. 157).

Mientras que el abandono como “el proceso voluntario o forzoso por el que un estudiante no continúa sus estudios” (Arriaga, 2012:3) lo que pone de manifiesto la pregunta por la responsabilidad institucional frente a este fenómeno. Algunas investigaciones actuales plantean “¿Qué responsabilidad tiene la Universidad respecto al del alejamiento del estudiante que ingresa?” (Carbajal, 2012: 2) y de esta forma se muestra otra perspectiva en la cual se evalúan las políticas institucionales y sus repercusiones en el ingreso y la permanencia de los estudiantes. Hay una diferencia sustancial, el concepto de deserción pone la carga sobre el sujeto como responsable, mientras que en el concepto de abandono se conciben todas las variables del sistema.

En este sentido, se plantea que el abandono de la educación es una dificultad que no permite el cumplimiento del derecho constitucional a la educación, de igual forma entonces, estudiar la salida sin graduación de los estudiantes, cuestiona de manera inmediata el Sistema de Educación Superior, ya que desde esta óptica el sujeto quedaría excluido del sistema. En este punto, es necesario dar claridad de que el objetivo del sistema no debe ser retener a la fuerza a todos los que ingresan, sino fortalecer sus capacidades institucionales para brindar la asesoría necesaria y los servicios de bienestar requeridos en la medida de las posibilidades, para evitar que no se tome una decisión equivocada a la hora de querer salir de la educación superior, ya que “fortalecer la permanencia de los estudiantes en las universidades son fundamentales para los organismos responsables de la educación, en el camino hacia el desarrollo” (UNAL. 2009: 3) y particularmente en la Universidad de Antioquia se plantea como un objetivo dentro del plan de desarrollo, la reducción del abandono.

Avance en los resultados

En el proceso de trabajo del proyecto se han revisado los estudios desarrollados por las unidades académicas de diferentes universidades y grupos de investigación, que buscan explicar las razones por las que los estudiantes abandonan los estudios universitarios sin graduarse, así como los estudios departamentales y nacionales. En la revisión de estas investigaciones se encuentra que un conjunto de ellas se orienta al diagnóstico y caracterización del fenómeno, mientras otras tienen como propósito evaluar y sistematizar los programas en curso, de carácter preventivo, que buscan mitigar el fenómeno y hacer avances metodológicos relevantes.

Después de la revisión de los estudios que se han realizado en el contexto regional, nacional y latinoamericano se ha emprendido la conceptualización teórica, desde la cual se ha desarrollado una conceptualización de la cultura local y académica. De igual forma, se han revisado las bases de datos institucionales y se ha realizado un acercamiento con los estudiantes que han abandonado los estudios universitarios en la Seccional a través de contacto telefónico y con la aplicación de entrevistas focales.

En este orden de ideas la investigación entiende el abandono estudiantil universitario como una situación en la que intervienen diferentes sujetos, prácticas y contextos y busca indagar a profundidad con los actores de la cultura académica: docentes, estudiantes, administrativos y con los estudiantes que abandonaron los estudios universitarios y sus familias, las interacciones y posibles tensiones entre la cultura académica y cultura local.



Las respuestas encontradas en la interacción de los sujetos con una cultura académica diferente a la cultura local y a otras experiencias académicas que ha tenido el sujeto, generan en él cuestionamientos que lo ponen frente a la decisión de abandonar o no sus estudios. Lo que hace que se pongan en juego todas las experiencias que ha tenido con respecto a la valoración que su familia y contexto tiene sobre su el estudio universitario y su elección profesional

La cultura académica tiene procesos que ponen en juego las habilidades y procesos cognitivos de los sujetos que se enfrentan inicialmente a ella. Se destacan los procesos comunicativos, que llevan al estudiante que inicia su proceso formativo a evaluar sus propias experiencias de lectura y escritura, de esta manera debe satisfacer al docente universitario y generar en ocasiones un gran esfuerzo para ello. De igual forma en la cultura académica, el estudiante debe participar en procesos de circulación de conocimientos y apropiación de conocimientos, que lo llevan a buscar apropiarse de un sistema simbólico diferente al propio, en este caso debe cuestionarse sobre su formación previa y sus propias conceptualizaciones.

El estudiante recién llegado se encuentra además con procesos de producción de conocimiento que ponen a prueba su capacidad discursiva, su capacidad para producir y responder preguntas y su capacidad para investigar, debe profundizar en ocasiones sobre temas que antes podían ser tratados superficialmente.

En todos estos procesos académicos se encuentran tensiones que ponen al sujeto a prueba y que lo llaman a repensar sus teorías y modificar esquemas cognitivos, así como evaluar prácticas anteriormente desarrolladas. En todo este sistema se reproducen prácticas y miradas del mundo, que para algunos autores son miradas “eurocentristas” del mundo, es decir muestran solo un modelo y forma de saber, basado en la tradición científica histórica.

En el proceso de regionalización universitaria de la Universidad de Antioquia ha tenido importantes avances en la oferta de programas académicos posibilitando que muchos jóvenes y adultos puedan terminar sus estudios universitarios y recibir su título. Sin embargo como lo plantea la docente Martha Luz Ramírez, el proceso muestra la vigencia de la colonialidad del saber: El saber se desplaza desde la sede central de la Universidad hacia las sedes regionales, es decir del centro a la periferia, se tienen programas académicos descontextualizados y deslocalizados por lo que se presenta y una desconexión con lo local y lo contextual; y por último se ha presentado una desterritorialidad de los profesores universitarios, condición que refuerza la invisibilidad de la cultura local. (Ramírez, 2014). Por lo tanto, se deben generar estrategias para mejorar estos procesos universitarios y posibilitar que muchos jóvenes de todo el departamento puedan culminar su formación universitaria.

En cuanto al Sistema de estudio en las Sedes y Seccionales de la Universidad de Antioquia. El sistema cohortes implementado en algunas de las carreras, ha posibilitado que algunos estudiantes salgan cuando pierden una materia o se retrasen y de esta manera pierdan su motivación para continuar. Esta es una limitante también para quienes trabajan, debido a que deben ver todas las materias para no atrasarse, lo que para muchos ha ido en contra de sus necesidades económicas, que nos les posibilitan solo dedicarse a estudiar. Poniendo de presente el asunto sobre la valoración que se tiene sobre el estudio y teniendo que escoger en muchas ocasiones por las dificultades económicas y las presiones académicas entre el trabajo y el estudio.

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



De igual forma, muchas unidades académicas no han pensado lo que implica llegar a una región. Llegar a las regiones del departamento implica pensar en las condiciones socioeconómicas y en las dinámicas culturales de las comunidades subregionales. No debe ser el mismo programa de estudios el que se ofrezca y los docentes deberían conocer un poco más esa realidad subregional. Por tal razón, es diferente ofrecer un programa en la ciudad de Medellín a ofrecerlo en otra subregión del Departamento, las condiciones son diferentes, por lo que es vital reconocer las particularidades en las subregiones, para iniciar programas específicos que apoyen a la población que ingresa a la educación superior y de esta manera posibilitar su permanencia.

Referencias

- Arriaga, J. Burillo, V. Carpeño, A. 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". Ponencia presentada en la Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_25.pdf
- Carbajal, S. L. (2012). Del abandono a la permanencia. En Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_63-.pdf
- El Tiempo.com (2011). El país pierde más de medio billón al año por deserción universitaria. Vida de hoy. Recuperado de <http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/el-pas-pierde-ms-de-medio-billn-al-ao-por-desercin-universitaria/8423343>
- Instituto de Estudios Regionales & Dirección de Regionalización. (2002). Plan Estratégico de Regionalización de la Universidad de Antioquia. Medellín. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/ElementosDiseno/img/Regionalizacion/pla-estrategicop.pdf>
- Pineda, C. & Pedraza, A. (2011). Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior. (Informe de investigación). Recuperado de <http://olis.unisabana.edu.co/Publicaciones/descargas/persistencia.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Glosario sobre Educación Superior. Bogotá: MEN. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-213912_glosario.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Deserción Estudiantil en la Educación Superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Bogotá: MEN. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_diagnostico_desercion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Informe Departamental de Educación Superior. Resumen ejecutivo. Departamento de Antioquia. Bogotá: Sistema Nacional de información de la Educación Superior. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_antioquia.pdf
- Ramirez, Martha. El abandono estudiantil universitario desde la perspectiva de la interacción entre culturas académicas y culturas locales. Recuperado de http://200.24.30.11/desarrollos/cursos/pluginfile.php/2838/mod_resource/content/1/El%20abandono%20estu

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



diantil%20universitario%20desde%20la%20perspectiva%20de%20la%20interacci%C3%B3n%20entre%20culturas%20acad%C3%A9micas%20y%20culturas%20locales.pdf

Universidad de Antioquia. (2006). Plan de desarrollo. Universidad de Antioquia 2006-2016. Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/ElementosDiseno/Documentos/General/plan_dll_o.pdf

Universidad Nacional de Colombia. (2009). Deserción universitaria. Un flagelo para la educación superior. CLAVES para el debate público, 27. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Unimedios Centro de Información. Recuperado de http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No._07.pdf

Vásquez, J., Castaño, E., Gallón, S. & Gómez, K. (2003). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Centro de investigaciones económicas. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://ciencias.udea.edu.co/documentos/reacreditacion2/anexos/Anexo%2039.%20Estudio%20de%20deserci%C3%B3n%20estudiantil%20en%20la%20Universidad/Investigaci%C3%B3n%20sobre%20deserci%C3%B3n.pdf>

FACTORES RELACIONADOS CON DESERCIÓN TEMPRANA EN ESTUDIANTES DE MEDICINA

Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono
Tipo de Comunicación: Derivada de Investigación

RÍOS Rony⁹
PINEDA Lucía¹⁰

Universidad de San Carlos. GUATEMALA
Email: rios.rony@usac.edu.gt

Resumen. El abandono y la repitencia estudiantil a nivel universitario, son fenómenos que tienen consecuencias a nivel social y económico que puede comprometer el futuro de un país por el retraso en el desarrollo profesional de sus habitantes. Se realiza un estudio descriptivo para investigar los factores relacionados con la deserción estudiantil temprana en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) durante el año 2012. Se incluyen a estudiantes inscritos en el primer año de la carrera de Medicina en 2011 que ya no lo volvieron a hacer al año siguiente (2012) y que aceptaron responder un cuestionario previamente validado. Del total de la población (N=209) se contactó a 196 estudiantes (94%), por 3 formas: vía telefónica, por correos electrónicos o por visitas domiciliarias. Las 459 respuestas obtenidas se clasifican en 4 macro variables: Personales, Académicas, Socio-económicas e Institucionales. Se concluye que los factores académicos se relacionan con la deserción estudiantil en el 31.6% de los estudiantes entrevistados, siendo la repitencia estudiantil la principal razón para tomar la decisión final de desertar. Los factores institucionales y personales alcanzan respectivamente el 26.6% y el 26.1%. Por último, los factores que menos inciden en la decisión de desertar son los

⁹ Profesor Titular VII. Universidad de San Carlos de Guatemala.

¹⁰ Médica Residente de Radiología. Hospital Roosevelt

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



socio – económicos con un 15.7% de la población que se estudió. Se deben elaborar planes y programas que respondan a las inquietudes y necesidades del estudiante a fin de detectar los factores relacionados con la deserción estudiantil para intervenir oportunamente a fin de evitarla

Descriptores o Palabras Clave: Deserción Estudiantil Temprana, Abandono Escolar, Facultad de Medicina, USAC, Repitencia Estudiantil

1. INTRODUCCIÓN

La deserción estudiantil se entiende como el abandono definitivo de las aulas de clase o como el abandono de la formación académica, independientemente de las condiciones y modalidades de personalidad. Es uno de los problemas que aborda la mayoría de las instituciones de educación superior de toda Latinoamérica y uno de los menos estudiados (UNESCO-IESALC, 2005).

Dependiendo del momento en que ocurra, la deserción puede clasificarse en:

- a) Deserción precoz: Es la que ocurre cuando la persona, aun siendo aceptada por la universidad no se matricula.
- b) Deserción temprana: La que se da cuando el estudiante abandona sus estudios en los primeros semestres de la carrera.
- c) Deserción tardía: Sucede cuando el estudiante abandona sus estudios luego de haber cursado al menos la mitad de los semestres establecidos en el programa académico (Ministerio de Educación de Colombia, 2010).

La repitencia y la deserción son fenómenos que en muchos casos se investigan en conjunto, ya que se ha establecido que la repitencia reiterada por lo general conduce al abandono de los estudios. Ambos conceptos, repitencia y deserción, aunque son siempre procesos individuales, pueden constituirse en un fenómeno colectivo o incluso masivo y ser estudiado como tal. Sin embargo la repitencia no es el único factor determinante de la deserción estudiantil ya que además de ella, para su análisis, se deben involucrar aspectos sociales, psicológicos, personales, sociológicos y económicos (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2006).

El modelo de estudio de la deserción propuesto por Tinto, enfoca las causas de deserción estudiantil describiendo los factores personales, pero considerado además factores del ámbito social, económico, académico e institucional. Basándose en dicho modelo, Sánchez, Navarro & García (2009) clasifican los factores que inciden en la ocurrencia de deserción en 4 macro variables: Personales, Académicas, Institucionales y Socioeconómicas.

Factores personales: constituidos por motivos psicológicos que comprenden aspectos motivacionales, emocionales, desadaptación e insatisfacción de expectativas; motivos sociológicos, debidos a influencias familiares, de amigos, discípulos, vecinos, etc.; y otros motivos no clasificados como la edad, salud, fallecimiento, entre otros. Debido a que el presente estudio se enfoca en la deserción temprana, se considera el tema de adaptación a la vida universitaria como esencial.

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



Factores académicos: dados por problemas cognitivos como bajo rendimiento académico, repitencia, ausencia de disciplina y métodos de estudio; deficiencias universitarias como dificultades en los programas académicos que tienen que ver con la enseñanza tradicional, insatisfacción académica generada por la falta de espacios pedagógicos adecuados para el estudio, falta de orientación profesional que se manifiesta en una elección inadecuada de carrera y ausencia de aptitud académica.

Factores socio-económicos: generados por bajos ingresos familiares, desempleo, falta de apoyo familiar, incompatibilidad de horario entre trabajo y estudio.

Factores Institucionales: causados por deficiencia administrativa, influencia negativa de los docentes y otras personas que laboran en la institución, programas académicos obsoletos, rígidos y baja calidad educativa. Estos factores constituyen una dimensión fundamental y el insumo de investigación orientado hacia la aplicación de estrategias al interior del establecimiento universitario para enfrentar la deserción. En general, al referirse a factores institucionales se abarca la calidad de la educación superior en sus diferentes componentes.

La educación superior estatal en Guatemala no es ajena a la problemática de deserción y la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), como máxima regente de la educación terciaria, debe prevenir, atender y resolver los aspectos que afecten el ingreso, permanencia y egreso de la población estudiantil. La USAC atiende la mayor cantidad de estudiantes en Guatemala, representando el 70% del total de universitarios matriculados en el país.

En el año 2010, se inscribieron en la USAC un total de 100,044 estudiantes, de los cuales 5,241 ingresaron a la Facultad de Medicina. En dicho año, el número de primo cursantes fue de 717 y el número total de graduados fue de 368 lo que da una eficacia terminal para ese año de 51.32% (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2014).

Para mejorar los índices de ingreso, permanencia y egreso y disminuir los índices de repitencia y deserción, en la USAC se han implementado 2 políticas importantes:

- a) La creación del Sistema de Ubicación y Nivelación –SUN- en el año 2002, con el propósito de ubicar a los estudiantes en la Universidad, de acuerdo a sus cualidades, habilidades e intereses.
- b) La implementación del Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Universidad de San Carlos en el año 2005, con la intención de establecer directrices generales que orienten la evaluación, promoción y repitencia de los estudiantes, a fin de lograr un alto nivel de calidad, eficiencia y eficacia del sistema educativo universitario.

A pesar de ello, no se ha logrado un aumento significativo de la eficacia terminal de la Universidad, probablemente por el desconocimiento de las causas exactas de deserción, lo que no ha creado la necesidad de implementar políticas dirigidas a disminuirla.

Ninguna definición de deserción estudiantil puede captar en su totalidad, la complejidad del fenómeno ya que implica tanto una variedad de perspectivas como una gama de diferentes tipos de abandono por lo que el estudio de este fenómeno es extremadamente complejo. Por ello, en el presente estudio, la deserción en educación superior es entendida como la suspensión definitiva o temporal, voluntaria o forzada, entre uno y otro período académico. Se determinan ¿Cuáles son los factores relacionados con la deserción en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) durante el año 2012?

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



2. POBLACIÓN Y MÉTODOS

Se realiza un estudio descriptivo mediante la aplicación de un cuestionario a estudiantes que abandonan la licenciatura de Médico y Cirujano en el primer año de la carrera. La población estudiada estuvo integrada por todos los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala que habiendo estudiado el primer año de la carrera de Medicina en el año 2011, no se inscribieron o no se asignaron cursos para el año 2012 según datos del Departamento de Registro y Control Académico. El cuestionario con respuestas cerradas, fue validado previamente con los desertores de la cohorte 2010 y fue modificado para su aplicación en el presente estudio. El instrumento se incluye en la sección de Anexos, cuadro No. 1

De un total de 209 estudiantes desertores, se logró comunicación vía telefónica con 100 estudiantes, 50 más fueron localizados por correos electrónicos y 46 fueron visitados en sus domicilios. A todos, previo a iniciar la entrevista, se les brindó información completa acerca de la presente investigación y brindaron su consentimiento para participar en la misma. Del total de estudiantes faltantes, a 5 no fue posible localizarlos, 2 fallecieron y 6 rehusaron participar en el estudio.

Se entrevistaron finalmente a 196 estudiantes desertores (94% del total) de quienes se obtuvieron 459 respuestas, las que fueron clasificadas en las cuatro macro variables descritas anteriormente.

3. RESULTADOS

Los participantes son estudiantes jóvenes, con una edad promedio de 20 años. La mayoría soltera y perteneciente al grupo étnico ladino. Casi todos provenientes de la ciudad capital y egresados en la educación secundaria, de instituciones privadas. Aproximadamente el 50% de ellos son bachilleres en Ciencias y Letras, aunque hay algunos pocos egresados de las carreras de magisterio y perito contador. Ver tabla No 1.

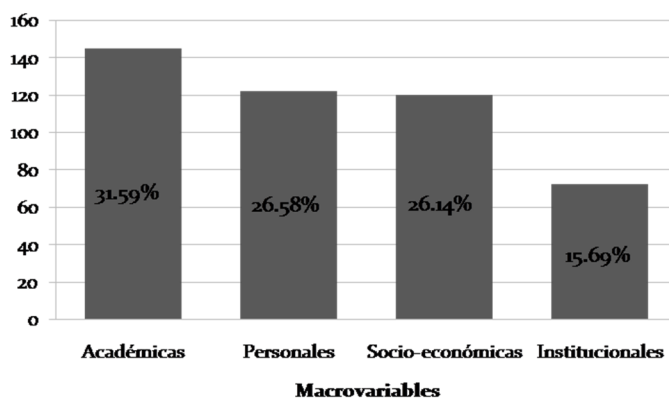
Tabla No. 1
Características sociodemográficas de 196 estudiantes desertores de 1er año de Medicina.
Facultad de Ciencias Médicas. USAC

| CARACTERISTICAS | N= 196 | |
|--------------------------|------------|-------------|
| | HOMBRE | MUJER |
| Sexo | 101 | 95 |
| Edad en años (Media) | 20 + /-2.5 | 19 +/ -1.65 |
| Estado Civil | | |
| Soltero | 95 | 88 |
| Casado | 6 | 7 |
| Grupo étnico | | |
| Ladino | 94 | 88 |
| Maya | 6 | 7 |
| Garífuna | 1 | 0 |
| Lugar de procedencia | | |
| Ciudad Capital | 94 | 88 |
| Interior de la república | 7 | 7 |

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

Los factores académicos, según las macro variables estudiadas, se relacionan con la deserción estudiantil en el 31.6% de los estudiantes entrevistados, siendo la repitencia estudiantil, la principal razón para tomar la decisión final de desertar. Los factores institucionales y personales alcanzan respectivamente el 26.6% y el 26.1%. Por último, los factores que menos inciden en la decisión de desertar son los socio – económicos con un 15.7% de la población que se estudió. Dicha distribución se observa en la Figura No. 1

Figura No. 1
Factores relacionados con deserción temprana 196 estudiantes de 1er año de Medicina. Facultad de Ciencias Médicas. USAC.



4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la educación secundaria en Centro América, 60% de los estudiantes que reprobaban un grado desisten de continuar y abandonan el sistema educativo (UNICEF, 2013). En la educación terciaria, ocurre una situación similar con índices elevados de deserción. En algunos países de Latinoamérica, donde la repitencia estudiantil es causa importante de deserción, el porcentaje varía desde 15% en Colombia (Sánchez, Navarro, & García, 2009) hasta el 23% en Perú (Sanabria, 2002), lo que coincide con lo encontrado en el presente estudio, donde se obtiene un índice de deserción en el primer año de la carrera de 15.6% ($209 * 100 / 1339$). Las causas de la deserción son múltiples y por ello, los estudiantes tuvieron la libertad de marcar más de un aspecto en las 4 macro variables estudiadas.

De acuerdo a los resultados, la macro variable: *factores académicos fue la principal relacionada con la deserción estudiantil según el 31.6%* de los estudiantes entrevistados. Resalta el cambio de carrera, ya sea dentro de la misma o en diferente universidad y el poco interés por la carrera, factores que pueden asociarse con la inapropiada orientación vocacional. Dichos datos van acordes con lo determinado por otros autores en los cuales la elección inadecuada de la carrera oscila entre 35 a 40% (Sánchez, Navarro, & García, 2009). Se asume que hay un alto porcentaje de la juventud que cursa los últimos años de secundaria y que aún no tiene objetivos claros, sobre lo que desea lograr en su carrera estudiantil. El problema se agrava cuando debe elegir una carrera universitaria e ingresa a la que el estudiante cree es la adecuada; algunos aspirantes no cumplen con las competencias y valores



que la universidad exige o simplemente “no era lo que esperaban”, lo que trae como consecuencia un elevado porcentaje de deserciones (Infante, Alcolea, & Vázquez, 2012)(Rodríguez, Hernández, Duret, & Castillo, 2011)(de los Ríos & Canales, 2007)(Sanabria, 2002).

Un total de 52 estudiantes (27%) deciden cambiarse de carrera universitaria probablemente porque no se logran adaptar al pensum cerrado y horario de estudios que la USAC establece para la Facultad de Ciencias Médicas, o bien porque sienten los cursos muy difíciles. Un pequeño porcentaje deciden continuar en la carrera de Medicina pero solicitan su traslado hacia una universidad privada para lograr aprobar las clases y cumplir su meta.

En segundo lugar, *los factores institucionales ocupan el 26.6%*. Aquí destaca la repitencia en 1er año. De los 196 estudiantes que abandonaron la carrera, el 97% reprobaron algún curso durante el 2011 y solamente 6 estudiantes (3%) estaban promovidos hacia segundo año de la carrera. El 69% de ellos ya habían repetido primer año de la carrera de Medicina. Las diversas interpretaciones sobre los factores que inciden en la deserción universitaria, coinciden en señalar en que la deserción unida a un bajo rendimiento académico, son los principales predisponentes a la misma (UNESCO-IESALC, 2005).

Se ha determinado que una mala nota a lo largo de los cursos, la falta de zona mínima para someterse al examen final o un resultado final reprobado, son causales suficientes que alargan el tiempo estipulado para terminar la carrera universitaria y puede predisponer a la deserción estudiantil (González, 2011). Otra situación institucional que resalta es la orientación vocacional recibida previo a escoger una carrera universitaria, la cual debe iniciarse en el nivel medio, sin embargo, solamente el 62% de los estudiantes la recibieron a ese nivel. En la USAC, el aspirante debe realizar la prueba de orientación vocacional como primer paso a efectuar para ingresar a la Universidad. Sin embargo, por la misma inmadurez de los jóvenes y por no dar la debida importancia a esta prueba, muchos aspirantes no toman en cuenta las recomendaciones brindadas, lo que repercute después en su primer año de universidad. La Orientación Vocacional ejerce la función de prevención contra el fracaso escolar y el abandono de los estudiantes; debe estar disponible en los momentos adecuados y destacar las oportunidades de aprendizaje de acuerdo a las habilidades e intereses de los aspirantes (Hurtado, s. f.).

Las anteriores situaciones y otras enlistadas en la tabla No. 5 (Ver Anexos) constituyen una dimensión fundamental y el insumo de investigación orientado hacia la aplicación de estrategias al interior del establecimiento universitario para enfrentar la deserción (Sánchez, Navarro, & García, 2009). Es importante resaltar que el método de repitencia dado por el pensum cerrado de la carrera de Medicina (“perder todo un año por uno o dos cursos”) predispone al estudiante a desertar en un 19%. Otra interpelación de los desertores va dirigida hacia los docentes y su forma de enseñar. Algunos estudiantes afirmaron que presentaron problemas con los docentes dados por una mala actitud hacia los estudiantes o falta de preparación pedagógica y dificultad para comprender los temas expuestos. Sin embargo, si a ello se suma la dificultad para comprender a los docentes y la actitud de los profesores hacia los estudiantes, se alcanza un elevado 38% de respuestas en la macrovariable de factores Institucionales.

Los programas de orientación vocacional y profesional brindados en las distintas casas de estudios superiores, deben motivar a que los estudiantes tomen conciencia de sus intereses y aptitudes tanto de su carrera como del campo ocupacional y la posibilidad de construir su propio proyecto de vida,

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



planteándose la posibilidad de decidir como un desafío personal; es decir el estudiante debe poseer la capacidad de elegir responsablemente asumiendo su espacio con libertad. Por lo tanto, la función de la Universidad es la de orientarlo, ayudarlo a que resuelva sus dudas e interrogantes para que la orientación vocacional tenga significancia para el estudiante. No es decidir por él qué carrera ni qué camino tomar, sino debe estar cerca en el momento clave de su vida, escucharlo, dialogar y ofrecerle elementos concretos para la construcción de su proyecto personal, lograr que se concientice y valore sus propios intereses, conozca sus capacidades, sus habilidades; sus cualidades positivas y negativas desarrollando un nivel de análisis y reflexión que le permita la búsqueda y selección de las alternativas profesionales más adecuadas.

En 3er lugar, de las 120 respuestas clasificadas como situaciones personales se detecta que el 45.8% abandonan la carrera de Medicina por voluntad propia. Aunque por la forma del cuestionario no se profundizó mucho en este aspecto, algunos autores señalan la decepción y la falta de un proyecto de vida como posibles fundamentos del término “voluntad propia”. Algunas razones que se infieren para este término, incluyen no haber elegido la carrera en primera opción, cursar la carrera por intereses específicos y abandonar por no encontrar lo que esperaban o por no tener idea de lo que era la carrera.

La familia juega un rol importante en la decisión de abandonar. El 15% desertaron por haber adquirido nuevos compromisos familiares y el 12.5% por problemas familiares. Los estudios en deserción universitaria coinciden en que la adquisición de nuevos compromisos familiares interfiere en la educación, ya que muchos estudiantes deben trabajar, lo que resta concentración y tiempo al estudio. También hacen énfasis en situaciones como la adaptación al ingresar a la universidad o la procedencia del estudiante ya que la distancia entre el campus y el ámbito familiar es un obstáculo para la adaptación del estudiante a la vida universitaria (UNESCO-IESALC, 2005). Algunas familias pueden negar el apoyo a sus hijos para continuar sus estudios, especialmente si son disfuncionales.

La macro variable socio – económica ocupó el último lugar como causal de deserción. El 15.7% de toda la población a estudio fue afectada por problemas económicos que le impidieron continuar con la carrera de Medicina. Dado que el 16% de los estudiantes refieren contar con un trabajo propio con el que sustentan económicamente su carrera universitaria, los problemas económicos antes descritos se consideran en su mayoría pertenecientes a la población que trabaja. Un desajuste en la economía generado por bajos ingresos, desempleo o falta de apoyo familiar es considerada la mayor causa de deserción permanente; sin embargo en el presente estudio no se ha podido determinar ésta como la principal causa, probablemente debido a que se estudió la deserción temprana, la que generalmente se asocia a causas de tipo vocacional, motivacional y sociocultural (de los Ríos & Canales, 2007). Entre los estudiantes entrevistados se desconoce casi en su totalidad la posibilidad de optar a una beca universitaria para continuar con los estudios, ya que el 99% de los estudiantes no pensaron en ello, de ahí que un desbalance en el aporte económico dado al estudiante por familiares, predispone directamente en la decisión de abandonar la carrera de Medicina.

Esta investigación tiene la limitación de la falta de homogeneidad de la población de estudio, ya que el grupo estuvo integrado por primocursantes y por estudiantes repitentes. Esta condición puede suplirse realizando estudios de cohorte y/o de casos y controles, aplicando Odds Ratio o modelos de regresión logística para determinar las variables más significativas y con ello, validar los hallazgos encontrados sobre el evento de abandonar tempranamente los estudios.

Otros estudios que profundicen en variables como la motivación, el estado civil y el tipo de familia que tienen los estudiantes, pueden realizarse en el futuro.

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



5. CONCLUSIÓN

Se concluye que los factores académicos son los principales relacionados con la deserción estudiantil temprana, según el 31.6% de los estudiantes entrevistados, dentro de los cuales la repitencia estudiantil es la principal razón para tomar la decisión final de desertar. Los factores institucionales tuvieron un porcentaje similar al de los factores personales: 26.6% y 26.1% respectivamente. Por último, los factores que menos incidieron en la decisión de desertar fueron los socio – económicos que afectaron al 15.7%

6. RECOMENDACIONES

Se recomienda la implementación de programas institucionalizados de mentorías y tutorías para mejorar la interacción de los primo cursantes con sus compañeros y profesores y de esa forma, disminuir la deserción temprana.

También se sugiere robustecer la orientación vocacional e incluir los resultados de esas pruebas, como parte del proceso de ingreso a la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC. Se deben divulgar más las ofertas de becas e implementar otros sistemas de asistencia a estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables e incluso, favorecer su ingreso a través de un sistema diferenciado de admisión.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Lic. Raúl Argueta y a las Dras. Sonia Anckermann y Silvia González, docentes de la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC, por sus comentarios en la revisión del presente manuscrito.

Referencias

- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (Julio-Diciembre de 2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*(65), 9-36.
- De los Ríos, D., & Canales, A. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la educación*(26), 173-201.
- González, S. (2011). Exploración de factores que predigan el éxito académico en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Cohorte 2003. Guatemala.
- Hurtado, O. (s.f.). *Slideshare.net/liliancoello24*. Recuperado el 26 de julio de 2014, de <http://www.slideshare.net/liliancoello24>
- Infante, N., Alcolea, N., & Vásquez, M. (abril de 2012). Factores determinantes de la deserción escolar en el Policlínico Docente "Frank País García". *MEDISAN*, 16(4), 526-531.
- Ministerio de Educación de Colombia. (01 de febrero de 2010). Deserción estudiantil en la educación superior: Teorías sobre deserción estudiantil. *Ingeniería y Sociedad*(1), 1-11.
- Rodríguez, S., Hernández, J., Duret, M., & Castillo, Y. (2011). Diagnóstico de orientación vocacional de estudiantes de Medicina del policlínico universitario de Nuevitas. *Humanidades Médicas*, 11(1), 186-197.
- Sanabria, H. (2002). Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 63(4), 301-311.
- Sánchez, G., Navarro, W., & García, A. (mayo de 2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. *PAIDEIA*, 97-103.

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



UNESCO-IESALC. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

UNICEF. (2013). *Completar la escuela en Centro América. Los desafíos pendientes*. Informe analítico basado en la información de los años 2010/2011, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Universidad de San Carlos de Guatemala. (2014). *Graduados en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Años 2006-2010* (Vol. Tomo III). Guatemala, Guatemala.

ANEXOS

Tabla 2

Situaciones personales causantes de deserción estudiantil universitaria por sexo durante el primer año de la carrera de Médico y Cirujano. USAC 2012

| SITUACIONES PERSONALES | HOMBRE | MUJER | TOTAL |
|--|------------|------------|------------|
| Problemas de Salud Personal | 3 (2.5%) | 4 (3.3%) | 7 (5.8%) |
| Problemas de salud de alguno de los padres | 4 (3.3%) | 5 (4.2%) | 9 (7.5%) |
| Muerte de alguno de los padres | 2 (1.7%) | 2 (1.7%) | 4 (3.3%) |
| Problemas Familiares | 8 (6.7%) | 7 (5.8%) | 15 (12.5%) |
| Adquisición de compromisos familiares | 10 (8.3%) | 8 (6.7%) | 18 (15%) |
| Problemas de pareja | 3 (2.5%) | 3 (2.5%) | 6 (5%) |
| Voluntad Propia | 29 (24.2%) | 26 (21.7%) | 55 (45.8%) |
| Otros | 3 (2.5%) | 3 (2.5%) | 6 (5%) |

Tabla 3

Situaciones académicas causantes de deserción estudiantil universitaria por sexo, durante el primer año de la carrera de Médico y Cirujano. USAC 2012

| SITUACIONES ACADÉMICAS | HOMBRE | MUJER |
|--|------------|------------|
| Poco interés en la carrera | 18 (12.4%) | 8 (5.5%) |
| Problemas con los amigos o compañeros | 3 (2.1%) | 1 (0.7%) |
| Falta de madurez y actitud para asumir los estudios. | 10 (6.9%) | 7 (4.8%) |
| Déficit en la preparación previa (educación media) | 14 (9.7%) | 5 (3.4%) |
| Cambio de carrera Universitaria | 27 (18.6%) | 25 (17.2%) |
| Cambio de universidad | 14 (9.7%) | 9 (6.2%) |
| Otros | 4 (2.8%) | 0 |

Tabla 4
Situaciones socio - económicas causantes de deserción estudiantil universitaria, por sexo, durante el primer año de la carrera de Médico y Cirujano. USAC 2012

| SITUACIONES SOCIO - ECONOMICAS | HOMBRE | MUJER |
|--|------------|------------|
| Problemas económicos | 34 (47.2%) | 25 (34.7%) |
| Problemas de vivienda | 0 | 0 |
| Problemas en el vecindario donde vivía | 0 | 0 |
| Problemas laborales | 7 (9.7%) | 2 (2.8%) |
| Otros | 2 (2.8%) | 2 (2.8%) |

Tabla 5
Situaciones institucionales causantes de deserción estudiantil universitaria durante el primer año de la carrera de Médico y Cirujano. USAC 2012

| SITUACIONES INSTITUCIONALES | HOMBRE | MUJER |
|--|------------|------------|
| Problemas con los docentes | 5 (4.1%) | 5 (4.1%) |
| Problemas con los compañeros de estudio | 2 (1.6%) | 0 |
| Dificultad para comprender a los docentes | 17 (13.9%) | 8 (6.6%) |
| Desconocimiento de técnicas y hábitos de estudio | 5 (4.1%) | 13 (10.7%) |
| Repitencia de primer año de la carrera de Medicina | 15 (12.3%) | 22 (18%) |
| Actitud de los profesores hacia los estudiantes | 6 (4.9%) | 5 (4.1%) |
| Falta de preparación pedagógica de los docentes | 2 (1.6%) | 4 (3.3%) |
| Inadecuada Orientación Vocacional | 5 (4.1%) | 5 (4.1%) |
| Retiro Impuesto por Junta Directiva | 0 | 1 (0.8%) |
| Otros | 0 | 2 (1.6%) |

Cuadro No. 1

Instrumento de recolección de datos

| | |
|--|---|
| Características Demográficas | |
| 1. Edad: | () Años |
| 2. Sexo: | Hombre () Mujer () |
| 3. Estado Civil: | a. Soltero (a) () b. Casado (a) () |
| 4. ¿A qué grupo étnico considera pertenecer? | Maya () Xinca () Ladino () Garífuna () Otro () Especifique: _____ |
| 5. ¿Lugar de Procedencia al iniciar la carrera de Médico y Cirujano? | Ciudad Capital () Interior de la República () Extranjero: () País _____ Departamento _____ Municipio _____ |
| Factores Personales | |
| 6. ¿Cuál o cuáles de las siguientes situaciones personales influyeron en su decisión de abandonar la carrera de medicina? | |
| a. Problemas de salud personal | () |
| b. Problemas de salud de alguno de los padres | () |
| c. Muerte de alguno de los padres | () |
| d. Problemas familiares | () |
| e. Adquisición de nuevos compromisos familiares | () |
| f. Problemas de pareja | () |
| g. Voluntad propia | () |
| h. Otro (especifique) _____ | |
| Factores Académicos | |
| 7. ¿Tipo del establecimiento de nivel medio de donde egresó? | Público () Privado () |
| 8. ¿En qué lugar realizó sus estudios de nivel medio? | Ciudad Capital () Interior de la República () Extranjero () |
| 9. ¿Qué carrera realizó a nivel medio? | _____ |
| 10. ¿Repitió primer año en la carrera de Medicina? | Si () No () |
| 11. ¿Cuántas veces cursó primer año de Medicina? | Una () Dos () Tres () Más () |
| 12. ¿En qué cursos ha tenido mayor dificultad en 1er. año de la carrera? | Biología () Psicología () Salud Pública () Física () Estadística () |
| | Investigación () Química () Propedéutica () |
| 13. ¿Cuál o cuáles de las siguientes situaciones académicas influyeron en su decisión de abandonar la carrera de medicina? | |
| a. Poco interés en la carrera | () |
| b. Problemas con los amigos o compañeros | () |
| c. Falta de madurez y actitud para asumir los estudios. | () |
| d. Déficit en la preparación previa (educación media) | () |
| e. Cambio de carrera Universitaria | () |
| f. Cambio de universidad | () |
| g. Otro (especifique) _____ | |
| Factores Socio – Económico | |
| 14. ¿Contaba con algún trabajo remunerado mientras se encontraba estudiando el primer año de la carrera de medicina? | Si () No () |
| 15. ¿Cómo se sostiene económicamente la carrera de medicina? | _____ |
| 16. ¿Obtuvo alguna beca para estudiar medicina? | Si () No () Especifique ¿Quién le brindo la beca? _____ |
| 17. ¿Cuál o cuáles de las siguientes situaciones sociales y/o económicas influyeron en su decisión de abandonar la carrera de medicina? | |
| a. Problemas económicos | () |
| b. Problemas de vivienda | () |
| c. Problemas en el vecindario donde vivía | () |
| d. Problemas laborales | () |
| e. Otro (especifique) _____ | |
| Factores Institucionales | |
| 18. ¿A nivel medio tuvo orientación vocacional para elegir una carrera universitaria? | Si () No () |
| 19. ¿Considera que la orientación vocacional que se le dio en la universidad fue adecuada para la elección de la carrera de Médico y Cirujano? | Si () No () |
| 20. En el resultado del examen de orientación vocacional realizado en la universidad, ¿Estuvo medicina dentro de las dos primeras opciones? | Si () No () No recuerda () |
| 21. Antes de ingresar a la carrera de Médico y Cirujano ¿Ya había estudiado otra carrera universitaria? | Si () No () |
| 22. ¿Cuál o cuáles de las siguientes situaciones influyeron en su decisión de abandonar la carrera de medicina? | |
| a. Problemas con los docentes | () |
| b. Problemas con los compañeros de estudio | () |
| c. Dificultad para comprender a los docentes | () |
| d. Desconocimiento de técnicas y hábitos de estudio | () |
| e. Repitencia de primer año de la carrera de medicina | () |
| f. Actitud de los profesores hacia los estudiantes | () |
| g. Falta de preparación pedagógica de los docentes | () |
| h. Inadecuada Orientación Vocacional | () |
| i. Retiro Impuesto por Junta Directiva | () |
| j. Otro (especifique) _____ | |



FACTORES PREDISPONENTES DE ABANDONO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

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

Tipo de Comunicación: Derivada de Investigación

RÍOS Rony¹¹

PEÑA Rebeca¹²

AGUILAR Miguel¹³

Universidad de San Carlos. GUATEMALA

Email: rios.rony@usac.edu.gt

Resumen. El abandono escolar temprano en educación superior es un problema frecuente, generalmente provocado por mala orientación vocacional y aspectos motivacionales. Para determinar los factores que predisponen al abandono, se efectuó un estudio de casos (N=391) y controles (N=782) en primo cursantes de las cohortes 2010, 2012 y 2013 inscritos en primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), que no continuaron sus estudios en la Facultad, al año siguiente de su primera asignación. Se consideraron factores demográficos, académicos, familiares, laborales, motivacionales y de salud y se analizaron los que influyen significativamente en el abandono. Los resultados obtenidos indican que el nivel educativo del padre, la religión y el hecho de efectuar un trabajo remunerado simultáneo con los estudios, además del resultado final en los cursos de Química, Física, Biología y Psicología, son factores que predisponen al abandono en la educación superior. Como hallazgo incidental que amerita estudios posteriores, se detecta que el hecho de no interpretar algún instrumento musical se asocia con abandono. Se sugieren acciones para disminuir la repitencia en estos cursos y con ello evitar el abandono temprano en la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC y dar un seguimiento estrecho a estudiantes que se inscriban en los próximos años y que presenten los factores de riesgo mencionados para evitar el abandono.

Descriptorios o Palabras clave: Abandono Temprano, Primo cursante, Factores Predisponentes de Abandono, Deserción Estudiantil, Medicina

¹¹ Profesor Titular VII. Facultad de Ciencias Médicas USAC. Coordinador de Investigación Educativa y Encargado del Centro Didáctico de Investigación.

¹² Licenciada en Psicología.

¹³ Profesor de Estadística. Facultad de Ciencias Médicas USAC



INTRODUCCIÓN

El abandono y la repitencia estudiantil son dos problemas importantes que inciden en una disminución significativa de la eficiencia terminal de las instituciones universitarias. Además de la “larga duración de los estudios de pregrado, de generar mayores costos privados a los estudiantes, y gastos extras en el caso de las instituciones públicas de educación superior, el problema implica un retraso en la entrada al mercado laboral generando costos sociales y económicos” (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2006). Asociado a ello existe un creciente surgimiento de universidades privadas que adaptan las carreras a las necesidades empresariales, lo que cuestiona, tanto al interior de las universidades, como al exterior por parte de los medios de comunicación y la población en general, la eficacia de las universidades públicas. (Cabrera, Bethencourt, Alvarez, & González, 2006)

Aunque existen muchas teorías para explicar la decisión de un estudiante de abandonar sus estudios universitarios, los modelos teóricos más aceptados son el de Tinto (Modelo de integración estudiantil) y el de Bean (Modelo de desgaste estudiantil). Tinto argumenta que la adaptación social y académica del estudiante a la universidad determinan la decisión de permanecer o no en sus estudios. Bean, con una visión más amplia, considera que para tomar tal medida, existen otros factores ajenos a la universidad: académicos, personales y sicosociales (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2006). Aunque algunos autores aún conceptualizan el fenómeno como deserción, recientemente ha surgido una corriente por cambiar dicho término por el de abandono, entendiéndose como tal, el cese de la relación entre el estudiante y el programa formativo conducente a la obtención de un título de Educación Superior, antes de alcanzar la titulación. (Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010, 2013).

En el abandono temprano, definido como la no continuidad de los estudios universitarios por parte del alumno, luego de haber cursado los primeros 2 o 3 semestres de la carrera, los factores que más inciden son la orientación vocacional, la adaptación a la vida universitaria y el aspecto motivacional (Sánchez, Navarro, & García, 2009) (de los Ríos & Canales, 2007)

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La matrícula estudiantil en educación superior en Guatemala, tanto en el sector público como el privado, ha tenido un crecimiento de 210% —tres veces más— entre 1994 y 2008. La Universidad de San Carlos (USAC), la única universidad pública de Guatemala, atiende la mayor cantidad de estudiantes en el país, representando el 70% de todos los matriculados en educación terciaria. El número total de estudiantes inscritos en el 2014 alcanza un gran total de 195000. (Periódico USAC, 2014) En la Facultad de Ciencias Médicas, el número de primo cursantes de primer año, ha variado desde que se implementaron las pruebas de ubicación para el ingreso, pero en el último quinquenio dicha cifra ha oscilado entre 700 a 950 estudiantes (Ríos, 2010). Aunque los índices de repitencia y abandono han disminuido comparándolos con los de años anteriores, aún permanecen elevados y son motivo de preocupación para las autoridades universitarias.

La temática de la retención versus abandono de estudiantes muestra cuatro vertientes analíticas sobre las cuales es recomendable poner mayor atención: (i) la relación entre las características previas del sujeto y su éxito en los primeros años en la universidad; (ii) aspectos a los cuales los estudiantes le atribuyen importancia antes de graduarse; (iii) la descripción de experiencias diseñadas para incrementar la retención y (iv) análisis de los resultados de procesos de innovación pedagógica y sus

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



impactos en la retención. (Donoso & Schiefelbein, 2007). Este estudio aborda el primero de los aspectos señalados.

JUSTIFICACIÓN

El estudio del abandono estudiantil a nivel universitario es un tema complejo, ya que tiene varias aristas de estudio y múltiples enfoques. Específicamente para la carrera de Medicina en Guatemala, hace más de 20 años Cambranes determinó un 10% de abandono y concluyó que “el alto índice de repitencia, el bajo rendimiento académico y la personalidad deficientes son las causas principales de abandono en estudiantes de 2do año de la carrera”. (Cambranes, 1991). Otro estudio realizado por Calderón, encuentra que la tasa de abandono es del 47% y que las razones para desertar, desde el ámbito del estudiante son: el factor motivacional, el desempleo y las limitaciones académicas, el rendimiento relacionado con limitaciones en el aprendizaje y la presión familiar. Este estudio tiene la limitante importante del escaso número de la muestra, apenas 6 estudiantes en total (Calderón, 2005).

Por investigaciones previas, se sabe que las tasas de abandono son menores en las facultades donde existe un mayor grado de selectividad y donde el número de aspirantes supera al de plazas disponibles, como es el caso de Medicina. Aunque en la USAC no se tiene un número límite de plazas, particularmente la Facultad de Ciencias Médica, ha recibido entre 3000 a 4000 solicitudes anuales en los últimos 5 años. Tomando en cuenta que no existen suficientes antecedentes acerca del abandono en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es indispensable estudiar los factores predisponentes de éste fenómeno. Con base a ello, podrían detectarse tempranamente a estos estudiantes y prevenir el abandono oportunamente. Sin embargo, se debe considerar que dicho fenómeno es complejo y es determinado, tanto por factores intrínsecos del estudiante, como también por situaciones institucionales: falta de formulación de políticas adecuadas de ingreso, planes de estudio desarticulados con la realidad de país, regímenes de evaluación inadecuados entre otros (Vélez & López, 2004). Por lo tanto, si se desea resolver esta problemática, deben también considerarse reformas institucionales.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de casos y controles, analizando los factores anotados por los estudiantes a su ingreso a la Universidad, en un cuestionario electrónico previamente validado. Se definió como caso al estudiante que por primera vez, se inscribió en primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC (primo cursante) en las cohortes 2010, 2012 y 2013 y que no continuó sus estudios en la Facultad, al año siguiente de su primera asignación. Como controles se utilizaron datos de los estudiantes de las mismas cohortes que, al año siguiente de su primera inscripción, si continuaron sus estudios en la Facultad. Los controles se escogieron por medio de un muestreo probabilístico sin reemplazo, en forma aleatoria de acuerdo a los números aleatorios generados en el programa de Excel. La relación de controles por cada caso fue de 2:1.

Las variables de estudio se clasificaron en:

- **Sociodemográficas:** edad, sexo, estado civil, nacionalidad, etnia.
- **Académicas:** Título de enseñanza media, tipo de establecimiento, resultados de pruebas de ingreso, notas finales de cursos de 1er año de la carrera de Medicina.
- **Familiares:** Situación familiar, escolaridad de los padres, ingreso económico familiar mensual, número de hermanos, puesto que ocupa entre ellos.

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

- **Laborales:** Trabajo remunerado, dependencia económica.
- **Motivacionales:** Razones personales para estudiar medicina.
- **Hábitos y costumbres personales:** Pertenencia a grupos culturales, religiosos, interpretación de un instrumento musical, práctica de algún deporte.

RESULTADOS

Las características generales de los grupos estudiados se indican en la tabla No. 1

Tabla No. 1. Características generales de 1173 estudiantes de 1er año de la Facultad de Ciencias Médicas, USAC. Cohortes 2010, 2012 y 2013

| CARACTERISTICAS | CASOS (Desertores) | | CONTROLES (No desertores) | |
|--------------------------------|-----------------------|------|------------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| | 391 | 33 % | 782 | 67 % |
| Sexo | n | % | n | % |
| Hombre | 201 | 35 % | 377 | 65 % |
| Mujer | 190 | 32 % | 405 | 68 % |
| Edad en años (Media) | 19.13 | | 19.24 | |
| Estado Civil | n | % | n | % |
| Soltero | 369 | 94 % | 739 | 95 % |
| Casado | 22 | 6 % | 43 | 5 % |
| Grupo étnico | n | % | n | % |
| Ladino | 352 | 90% | 692 | 88 % |
| Maya | 39 | 10% | 90 | 12 % |
| Tipo de establecimiento | n | % | n | % |
| Público | 33 | 8 % | 78 | 10 % |
| Privado | 358 | 92 % | 704 | 90 % |
| Título de nivel medio | n | % | n | % |
| Bachillerato en C y L | 308 | 79 % | 633 | 81 % |
| Otros Bachilleratos | 23 | 6 % | 86 | 11 % |
| Magisterio | 31 | 8 % | 39 | 5 % |
| Perito Contador | 29 | 7 % | 24 | 3 % |
| Cohorte | n | % | n | % |
| 2010 | 67 | 17 % | 134 | 17 % |
| 2012 | 133 | 34 % | 266 | 34 % |
| 2013 | 191 | 49 % | 382 | 49 % |
| Escolaridad del Padre | n | % | n | % |
| No Universitario | 280 | 72 % | 507 | 65 % |
| Universitario | 111 | 28 % | 275 | 35 % |

| Trabajo remunerado | n | % | n | % |
|--------------------|-----|------|-----|------|
| Si | 57 | 15 % | 81 | 11 % |
| No | 319 | 85 % | 670 | 89 % |

El análisis estadístico se efectuó con el programa SPSS incluyendo a todas las variables (académicas y no académicas). Los resultados obtenidos luego del análisis de regresión logística evidencian que las variables académicas predominan sobre las variables no académicas, lo que obliga a construir dos tipos de modelos, uno con las variables académicas y otro con las variables no académicas. Con ambos modelos se puede predecir la probabilidad de abandono de acuerdo a las variables incluidas en ellos. A través del modelo para variables académicas se estima que la probabilidad de abandono es del 67% en un estudiante que repruebe todas las materias que se encuentran en la tabla No. 2.

Tabla No. 2. Resultados del ajuste del modelo de regresión logística con los predictores académicos seleccionados. Estudiantes de 1er año de la Facultad de Ciencias Médicas, USAC. Cohortes 2010, 2012 y 2013

| | B | S.E. | Wald | Sig. |
|------------|--------|-------|--------|-------|
| Química | -0.711 | 0.246 | 8.379 | 0.004 |
| Física | -0.758 | 0.221 | 11.741 | 0.001 |
| Biología | -0.695 | 0.22 | 10 | 0.002 |
| Psicología | -0.882 | 0.171 | 26.663 | 0 |
| Constant | 0.698 | 0.134 | 27.042 | 0 |

El modelo creado para variables no académicas predice una probabilidad de abandono del 52% cuando el estudiante presenta las 3 condiciones descritas en la tabla No. 3.

Tabla No. 3. Resultados del ajuste del modelo de regresión logística con los predictores no académicos seleccionados. Estudiantes de 1er año de la Facultad de Ciencias Médicas, USAC. Cohortes 2010, 2012 y 2013

| | B | S.E. | Wald | df | Sig. |
|------------------------|-------|-------|-------|----|-------|
| Religión no cristiana | -0.43 | 0.253 | 2.873 | 1 | 0.09 |
| Padre no universitario | -0.32 | 0.138 | 5.419 | 1 | 0.02 |
| Trabajo remunerado | 0.337 | 0.188 | 3.21 | 1 | 0.073 |
| Constant | -0.23 | 0.249 | 0.853 | 1 | 0.356 |



El resto de variables incluidas en el estudio, no se encontraron asociadas significativamente con el hecho de desertar.

Debido a que no se contaba con la totalidad de algunos datos en las 3 cohortes estudiadas, se hicieron análisis parciales de las variables que se recuperaron únicamente en alguna cohorte. Estos hallazgos evidencian que: el puesto que ocupa el estudiante entre los hermanos, el dominio de idiomas extranjeros (uno o más), el nivel socioeconómico del estudiante y la practica regular de algún deporte, no se asocian con el hecho de desertar. La única variable que tuvo una asociación estadísticamente significativa es el hecho de interpretar algún instrumento musical predominando la guitarra (43%), la flauta (28%) y el teclado (18%)

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La repitencia y el abandono “son fenómenos que en muchos casos están concatenados, ya que la investigación demuestra que la repitencia reiterada conduce, por lo general, al abandono de los estudios. (UNESCO IESALC, 2006). La mayoría de investigadores coinciden en que el rendimiento académico inadecuado es una causa importante de abandono. Dicho rendimiento puede verse influido en la carrera de Medicina por: duración excesiva del plan de estudios, inadecuada formación pedagógica por los docentes (Boado, 2007), rigidez en horarios de clases y deficiencia en conocimientos previos (López, Marín, & García, 2012).

Con relación al modelo académico, se ha demostrado que, en la Facultad de Ciencias Médicas, los cursos de Química, Física, Estadística y Biología son los que presentan los índices de repitencia más altos, oscilando los valores en la última década desde 30 hasta 85% (Ríos, 2010). Dos aspectos que se deben destacar del modelo son: Primero: no se encuentra al curso de Estadística como asociado a desertar. Segundo: Surge un nuevo curso “Psicología” asociado a dicho evento. La elucubración que se puede hacer de ello tiene 2 variantes: o se le aumentó el nivel de dificultad al curso de Psicología o el hecho de reprobado un curso “relativamente fácil” desmotiva o desmoraliza al estudiante y le influye en su decisión de abandonar los estudios de Medicina. Se habla de “facilidad relativa” de ese curso ya que en la última década los índices de repitencia han oscilado entre el 10 y el 48% (Ríos, 2010).

Estudios realizados en la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC evidencian que la probabilidad de éxito en estudiantes repitentes de primer año, disminuye con relación a las veces que repiten el mismo grado (Soto, 2007) y que los estudiantes que logran aprobar los cursos de Biología y Química tienen mayores probabilidades de éxito que los que no lo consiguen. (González, 2011)

Con relación al segundo modelo hay 3 variables no académicas que se asocian al abandono: padre no universitario, religión no cristiana, y trabajo remunerado. En cuando al nivel de estudios de los padres, los autores difieren en su importancia ya que algunos no han encontrado evidencia que sea un factor de asociación (Vaira, Ávila, Ricardi, & Bergesio, 2010) mientras que otros coinciden con los resultados obtenidos en el presente trabajo, en que la educación del papá si es un factor asociado a abandono. (Mairata, Miró, Montañó, Palou, & Sánchez) (Vaira, Ricardi, Tabora, Arralde, & Manni), (Celis, Flores, Reyes, & Venegas, 2013). Puede asumirse que los padres con títulos universitarios además de ser un modelo para sus hijos, pueden ser un poco más exigentes en cuanto al estudio, lo que implicaría menos probabilidades de desertar. Pero también puede pensarse que las obligaciones

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



profesionales que tienen, limitan el tiempo para estar en su hogar y supervisar a sus hijos universitarios, lo que podría ser un hándicap que podría influir en que los muchachos abandonen la Universidad.

El hallazgo relativo a la religión no había sido publicado anteriormente. Se encontró en este estudio que no ser cristiano es un factor predisponente para abandono. La concepción de cristiano abarca las 2 religiones más practicadas entre los estudiantes de Medicina (Ríos, 2009) y en general, en la población guatemalteca: católicos y evangélicos. Pueda ser que los estudiantes cristianos encuentren en su religión la fuerza para permanecer en la Universidad a pesar de las vicisitudes que se presentan, aunque necesariamente se necesitan mayores estudios en este aspecto para aceptar o rechazar la hipótesis.

Finalmente con relación a la tercera variable del modelo: trabajo remunerado, existe un consenso generalizado que es un factor importante para abandono. (Diconca, dos Santos, & Egaña, 2011) (Mairata, Miró, Montaña, Palou, & Sánchez) (Sánchez, Navarro, & García, 2009). Este hallazgo en el estudio presenta una asociación débil pero resulta lógico que se relacione, ya que el trabajo quita tiempo para estudiar, implica otras preocupaciones y probablemente también sea efectuado por estudiantes con cargas familiares.

Otro hallazgo casual que puede ser fuente de futuras investigaciones es el papel de la música relacionada con el rendimiento académico. En este estudio se encuentra asociación entre la no interpretación de un instrumento musical y el abandono, lo que podría hacer pensar que dicho hábito pueda tener alguna influencia que incida en la persistencia para estudiar o fortalezca a la persona para aceptar de mejor manera situaciones adversas.

Este trabajo tiene las limitantes de no haber evaluado los hábitos de estudio de la población y de no haber considerado las carreras que la sección de Orientación Vocacional le sugiere al estudiante como primeras opciones para ingresar a la Universidad.

CONCLUSIÓN

Se concluye que los factores que predisponen al abandono estudiantil en el primer año de la carrera de Medicina, se agrupan en 2 aspectos:

Académicos: Entre los que se incluye la no aprobación de los siguientes cursos: Química, Física, Biología y Psicología.

No Académicos: que incluyen el hecho de no ser cristiano, el que el padre no sea universitario y que el estudiante debe efectuar un trabajo remunerado simultáneamente con sus estudios.

RECOMENDACIONES

Se sugiere considerar el diseño de programas remediales y/o cursos de nivelación en instituciones educativas de nivel medio, para facilitar el acceso de los estudiantes a la Universidad.

A nivel universitario también se pueden implementar otros programas remediales para compensar las deficiencias en la formación secundaria, otorgar más becas dirigidas, reforzar actividades de



orientación vocacional. En la Facultad de Ciencias Médicas se debe implementar acciones específicas para disminuir los índices de repitencia en los 4 cursos que aparecen como predictores de deserción.

Puede realizarse un proyecto de donación de libros 'básicos' para la carrera a los estudiantes de condición socio-económica más baja, y/o apoyar grupos de estudio formados a iniciativa de los propios estudiantes asistidos por un docente.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido realizado gracias al financiamiento proporcionado por la Facultad de Ciencias Médicas y por la Dirección General de Investigación (Partida 4.8.63.5.72), ambas de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Referencias

Boado, M. (2007). Una aproximación a la abandono estudiantil universitaria en Uruguay. Montevideo: UNESCO IESALC.

Cabrera, L., Bethencourt, J., Alvarez, P., & González, M. (09 de Noviembre de 2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. RELIEVE, 12(2), 171-202.

Calerón, J. (2005). Estudio sobre la repitencia y abandono en la educación superior de Guatemala. Guatemala.

Cambranes, E. (1991). Abandono estudiantil universitaria. Tesis, Guatemala.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (Julio-Diciembre de 2006). Análisis de los factores asociados a la abandono y graduación estudiantil universitaria. Lecturas de Economía(65), 9-36.

Celis, R., Flores, C., Reyes, M., & Venegas, H. (2013). Factores de riesgo de abandono presentes en alumnos repitentes de las carreras de Enfermería y Kinesiología en una universidad chilena. Cienc. enferm, 19(3), 63-71.

de los Ríos, D., & Canales, A. (2007). Factores explicativos de la abandono universitaria. Calidad en la educación(26), 173-201.

Diconca, B., dos Santos, S., & Egaña, A. (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Uruguay.

Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: una visión desde la desigualdad social. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000100001&script=sci_arttext

González, S. (2011). Exploración de factores que predigan el éxito académico en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Cohorte 2003. Guatemala.

Hurtado, O. (s.f.). Slideshare.net/liliancoello24. Recuperado el 26 de julio de 2014, de <http://www.slideshare.net/liliancoello24>

Infante, N., Alcolea, N., & Vásquez, M. (abril de 2012). Factores determinantes de la abandono escolar en el Policlínico Docente "Frank País García". MEDISAN, 16(4), 526-531.

López, I., Marín, G., & García, M. (2012). Abandono escolar en el primer año de la carrera de Medicina. Revista de Educación Médica Superior, 26(1), 45-52.



Mairata, M., Miró, R., Montaña, J., Palou, M., & Sánchez, R. (s.f.). Seguimiento de las titulaciones: El abandono de los estudios universitarios. Recuperado el 14 de agosto de 2014, de http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/eca/foroAlmagro/XIIForoalmagro/descargas/Documentos-Trabajo/02.UIB.pdf

Ministerio de Educación de Colombia. (01 de febrero de 2010). Abandono estudiantil en la educación superior: Teorías sobre abandono estudiantil. *Ingeniería y Sociedad*(1), 1-11.

Periódico USAC. (31 de mayo de 2014). Inscritos 2014: 195 mil estudiantes. (I. Cárdenas, Ed.) *Universidad*(237), pág. 7.

Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010. (2013). Construcción colectiva del concepto de abandono en la Educación Superior para su medición y análisis. Marco conceptual sobre el abandono, Gestión Universitaria Integral del Abandono, Madrid.

Ríos, R. (2009). Caracterización de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Médicas. Guatemala.

Ríos, R. (2010). Utilidad de las pruebas de ingreso en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, del año 2003 al año 20087. Guatemala.

Rodríguez, S., Hernández, J., Duret, M., & Castillo, Y. (2011). Diagnóstico de orientación vocacional de estudiantes de Medicina del policlínico universitario de Nuevititas. *Humanidades Médicas*, 11(1), 186-197.

Sanabria, H. (2002). Abandono en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 63(4), 301-311.

Sánchez, G., Navarro, W., & García, A. (mayo de 2009). Factores de abandono estudiantil en la Universidad Surcolombiana. *PAIDEIA*, 97-103.

Soto, H. (2007). Modelo predictivo del rendimiento académico en estudiantes repitentes de primer año. Facultad de Ciencias Médicas. Tesis, Guatemala.

UNESCO IESALC. (2006). Repitencia y abandono universitaria en América Latina. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

UNESCO-IESALC. (2005). Estudio sobre la repitencia y abandono en la educación superior chilena. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

UNICEF. (2013). Completar la escuela en Centro América. Los desafíos pendientes. Informe analítico basado en la información de los años 2010/2011, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Universidad de San Carlos de Guatemala. (2014). Graduados en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Años 2006-2010 (Vol. Tomo III). Guatemala, Guatemala.

Vaira, S., Ávila, O., Ricardi, P., & Bergesio, A. (2010). Abandono universitaria. Un caso de estudio: variables que influyen y tiempo que demanda la toma de decisión. *FABICIB*, 14, 107-115.

Vaira, S., Ricardi, P., Taborda, L., Arralde, Z., & Manni, D. (s.f.). *alfaguia.org*. Recuperado el 13 de agosto de 2014, de Egreso y abandono universitaria: El caso de cohortes de carreras de la UNL. Perfil social: http://www.alfaguia.org/alfaguiaiv2/files/1320943930_5858.pdf

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



Vélez, A., & López, D. (2004). Estrategias para vencer la abandono universitaria. *Educación y educadores*, 7, 177-203.

APÉNDICE I

ANÁLISIS DE REGRESION LOGISTICA

Modelo general con variables académicas

Para el modelo académico, los valores óptimos para crear la función logística son:

| Unidad Didáctica | B | VALOR DE X |
|------------------|--------|------------|
| Química | -0.711 | X1 |
| Física | -0.758 | X2 |
| Biología | -0.695 | X3 |
| Psicología | -0.882 | X4 |
| Constante | 0.698 | |

La ecuación de regresión es: $P(Y=1) =$

$$\frac{1}{1 + \text{EXP}(-0.698 + 0.711X1 + 0.758X2 + 0.695X3 + 0.882X4)}$$

Modelo general con variables no académicas

Para el modelo académico, los valores óptimos para crear la función logística son:

| Variable no académica | B | VALOR DE X |
|-----------------------|--------|------------|
| RELIGION | -0.429 | X1 |
| OCUPACION PADRE | -0.322 | X2 |
| TRABAJA | 0.337 | X3 |
| constante | -0.230 | |

La ecuación de regresión es: $P(Y=1) =$

$$\frac{1}{1 + \text{EXP}(0.230 + 0.429X1 + 0.322X2 + 0.429X3)}$$



Tabla No. 4. Motivos para estudiar la carrera en 1173 estudiantes de 1er año de la Facultad de Ciencias Médicas, USAC. Cohortes 2010, 2012 y 2013

| Motivo | Desertores N=391 | No Desertores N=782 | T o t a l |
|----------------------------|---------------------|---------------------------|-------------|
| Aspecto social | 187 | 348 | 535 |
| Superación personal | 49 | 102 | 151 |
| Aspectos anatómicos | 17 | 30 | 47 |
| Vocación | 16 | 34 | 50 |
| Por interés | 60 | 127 | 187 |
| Por reconocimiento | 0 | 1 | 1 |
| Por tradición familiar | 4 | 9 | 13 |
| Por ser útil a la sociedad | 50 | 88 | 138 |
| Por cumplir mi sueño | 17 | 29 | 46 |
| Por habilidades | 7 | 7 | 14 |
| Por aspecto religioso | 11 | 17 | 28 |
| Otros | 10 | 15 | 25 |
| T O T A L | 428 | 807 | 1235 |



INTERACCIÓN ENTRE CULTURAS LOCALES Y CULTURAS ACADÉMICAS, UNA LECTURA SOBRE EL ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO EN LA SECCIONAL ORIENTE DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

Línea Temática: 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono
Tipo de comunicación: Derivado de trabajo de investigación.

MUÑOZ OCAMPO, Santiago.
Universidad de Antioquia, Seccional Oriente. El Carmen de Viboral, Colombia.
e-mail: salexander.munoz@udea.edu.co

Resumen. El problema de investigación es el abandono estudiantil universitario, producido en un período de tiempo comprendido entre 2011 y 2012, en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia (El Carmen de Viboral). En Colombia cada vez se ejerce mayor presión sobre el aumento de los índices de cobertura, indicador que bien podría compensarse con un mayor aumento en los porcentajes de permanencia estudiantil a través de programas de permanencia “situados”, es decir diseñados a la luz de referentes culturales visibilizados en las diferentes regiones del país, por lo que es fundamental conocer las características específicas de cada contexto, en este sentido es esencial adelantar caracterizaciones y estudios regionales para conocer las particularidades del abandono estudiantil universitario. El enfoque teórico de esta investigación, que hace ver el fenómeno del abandono estudiantil universitario desde la inclusión de la variable cultural, permite desplegar consideraciones hacia el reconocimiento a la diversidad cultural y consecuentemente deriva en estrategias de inclusión social. El objetivo de esta investigación es aportar a una reconfiguración del campo de reflexión sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario desde los modos de interacción que se producen entre cultura académica y culturas locales y que emergen en la experiencia de los sujetos que hacen parte de ellas. En esta investigación se optó por la construcción de una mirada interpretativa del fenómeno que incluye la variable cultural con el fin de develar los modos de interacción que se producen entre culturas académicas y culturas locales, con miras a la elaboración de aportes para una reconfiguración del campo de reflexión sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario y a la reformulación de los programas de permanencia estudiantil que se desarrollen en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. Este proyecto de investigación se enmarcó dentro del paradigma de investigación cualitativo (enfoque fenomenológico). Se eligieron como estrategias metodológicas, el estudio de caso y las historias de vida. En los resultados iniciales que se encuentran en el proyecto, se destaca que la permanencia es alta, sin embargo existen algunos periodos en que se destaca la salida de estudiantes. Algunos de los asuntos culturales encontrados dan cuenta de poca valoración familiar y social con respecto a la educación, a su vez mayor valoración por actividades comerciales o laborales, de igual forma, dificultades que se presentan al enfrentar a la cultura académica en torno a la comunicación y producción de conocimientos. En cuanto al sistema de regionalización algunos problemas administrativas como el sistema de cohortes.

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



Descriptores o Palabras Clave: Abandono Estudiantil Universitario, Culturas Locales, Culturas Académicas, Regionalización Educación Superior.

La regionalización universitaria es la estrategia de la Universidad de Antioquia para llegar a todo el Departamento que cuenta con 125 municipios, ya que el 50 por ciento de la población antioqueña vive fuera del área metropolitana y tiene pocas oportunidades para acceder a educación superior de calidad. El Alma Máter hace presencia en el departamento con 11 sedes y seccionales en Urabá, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Suroeste, Oriente, Occidente, Norte y Nordeste.

En 1993, la Universidad de Antioquia llega al Oriente Antioqueño a través del programa UNI-Rionegro, una estrategia que generó beneficios para la comunidad a través de proyectos de extensión. En enero de 2004, la sede alcanza su máxima ocupación, por lo que es necesario trasladarla a una sede campestre con mayor capacidad para permitir el desarrollo y el crecimiento de la institución en la región. La nueva sede se encuentra ubicada en el municipio de El Carmen de Viboral, Departamento de Antioquia, Colombia.

Actualmente la Seccional Oriente está en proceso de consolidación, con 24 programas académicos de pregrado y posgrado y aproximadamente 1500 estudiantes, procedentes de 17 municipios de la subregión, de otras regiones y de otros departamentos de Colombia, de los cuales la mayoría se encuentra en los estratos socioeconómicos dos y tres (39,17% y 55,89% respectivamente).

La Seccional Oriente hace parte de la estructura administrativa de la Dirección de Regionalización de la Universidad de Antioquia, que ha sido nombrada por el Ministerio de Educación Nacional en dos ocasiones como la mejor experiencia de regionalización del país. Por tales razones, se hizo necesario evaluar la misión de la Universidad en las regiones y el abandono estudiantil universitario, para el crecimiento de la oferta posibilita el fortalecimiento y evaluación de los procesos educativos.

Problemática

Conforme a datos del 2011, del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del MEN (SNIES), las tasas de deserción en Antioquia son mayores que el nivel nacional, ya que mientras en la nación la tasa es de 45,4%, en Antioquia, las cifras ascienden al 48,1%. Lo anterior es preocupante para el Departamento y las instituciones de educación superior. En Colombia específicamente “El 45 por ciento de los jóvenes que ingresan a la educación superior desertan. Este abandono le cuesta cada año al Gobierno 221 mil millones de pesos y a las familias, 337 mil millones cada año. Además, las instituciones privadas dejaron de recibir 220 mil millones de pesos por matrículas en el 2010. Así lo afirmó la ministra de Educación, María Fernanda Campo (CAMPO, 2011:10).

La situación en la Universidad de Antioquia es inquietante, ya que a pesar de que presenta en la tasa de deserción universitaria un nivel más bajo, que el promedio de las instituciones públicas, (43, 4%) (MEN, 2011:12), cuatro de cada 10 estudiantes no culminan los estudios, lo que genera interrogantes sobre el funcionamiento académico de la institución y de los actores educativos que intervienen en ella.

En el plan de desarrollo de la Universidad 2006-2016 se plantea la deserción como una de las graves problemáticas y contradicciones del sistema. A pesar de la “ampliación de la matrícula estudiantil [se presentan] importantes niveles de discriminación social en el acceso y elevadas tasas de deserción” (Plan de desarrollo de la Universidad de Antioquia, 2006:41). De igual forma de manera

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



diagnóstica se reconoce la alta deserción y mortalidad académica que se presenta en los programas académicos universitarios y cuestiona la calidad del servicio que se viene ofertando.

Conforme al Plan Estratégico de Regionalización (2002) se deben reforzar las estrategias y servicios de apoyo y estímulo para facilitar el ingreso y sostenibilidad en la universidad de estudiantes de estratos uno y dos con el fin de promover la equidad en el acceso; ampliar la cobertura regional del servicio; ampliar los servicios de bienestar universitario; realizar diferentes convenios con los municipios para subsidio a estudiantes; fortalecer los estímulos universitarios a estudiantes destacados y buscar subsidios empresariales a estudiantes. (Plan estratégico de Regionalización, 2002: 83). Así como diseñar e implementar mecanismos para evaluar el desempeño y las condiciones para el ejercicio docente en las regiones y emprender procesos de mejoramiento de dichas condiciones.

Bajo este marco de ideas, este proyecto de investigación desarrolló como problema de investigación el abandono estudiantil universitario, producido en un período de tiempo comprendido entre 2011 y 2012, en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. Al estudiar este fenómeno nos apartamos de investigaciones descriptivas que se han centrado en la caracterización o identificación de los factores asociados al abandono y a la búsqueda de relaciones causales lo que permite nombrarlo en sus manifestaciones y, más bien optamos por la construcción de una mirada interpretativa del fenómeno que, incluya la variable cultural con el fin de develar los modos de interacción que se producen entre culturas académicas (campos de saber de la universidad) y culturas locales –que emergen en la experiencia de los sujetos que hacen parte de ellas–, con miras a la elaboración de aportes para una reconfiguración del campo de reflexión sobre el fenómeno del abandono estudiantil universitario y a la reformulación de los programas de permanencia estudiantil que se desarrollen en la Seccional Oriente.

En cuanto a la deserción propiamente dicha, la tabla 1, contiene datos de deserción y permanencia correspondientes a la seccional Oriente. Al 2012-II, la permanencia es del 92.3%; la más alta registrada en este periodo y la deserción precoz es del 7,7%; la tasa más baja entre las sedes y seccionales, incluso se encuentra muy por debajo del promedio general de deserción precoz en las subregiones, la cual está en 17.3%. El pico más alto de deserción precoz en Oriente fue en 2010-I, cuando se situó en 35.7%, la más alta del periodo 2007-2012, pero de ahí en adelante ha venido reduciéndose paulatinamente, de igual forma se puede decir que la deserción está por debajo de los niveles nacionales y departamentales.

El fenómeno se presenta con un porcentaje alto en los primeros semestres, en mayor proporción en los programas de Matemáticas, Ingeniería Agropecuaria, Licenciatura en Filosofía, Ingeniería de Alimentos, Contaduría e Ingeniería ambiental. Algunos de estos programas tienen semestres iniciales con una alta carga académica, centrada en materias básicas que implican grandes esfuerzos para los estudiantes debido a falencias en educación precedente y aunque se han implementado programas de tutorías estos se quedan cortos en algunas de las áreas que presentan mayores dificultades en la Universidad.



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MirEducación

PROSPERIDAD PARA TODOS

| Semestre | Inscritos | Admitidos | Matriculados | Deserción | % Deserción | % Permanencia |
|----------|-----------|-----------|--------------|-----------|----------------|------------------|
| 2007-I | 466 | 253 | 179 | 74 | 29.2 | 70.8 |
| 2007-II | 469 | 177 | 125 | 52 | 29.4 | 70.6 |
| 2008-I | 863 | 186 | 143 | 43 | 23.1 | 76.9 |
| 2008-II | 744 | 254 | 196 | 58 | 22.8 | 77.2 |
| 2009-I | 1589 | 541 | 427 | 114 | 21.1 | 78.9 |
| 2009-II | 270 | 77 | 53 | 24 | 31.2 | 68.8 |
| 2010-I | 348 | 115 | 74 | 41 | 35.7 | 64.3 |
| 2010-II | 1139 | 366 | 296 | 70 | 19.1 | 80.9 |
| 2011-I | 250 | 62 | 43 | 19 | 30.6 | 69.4 |
| 2011-II | 399 | 106 | 83 | 23 | 21.7 | 78.3 |
| 2012-I | 1052 | 306 | 248 | 58 | 19.0 | 81.0 |
| 2012-II | 792 | 181 | 167 | 14 | 7.7 | 92.3 |

Tabla 1. Fuente: Observatorio de Regionalización

En su mayoría la deserción en la Seccional se presenta en estudiantes entre 19 y 22 años, pertenecientes a todos los municipios pero primordialmente a Rionegro, El Carmen de Viboral y La Ceja, estos últimos municipios, son los que presentan los más altos índices de desarrollo, pero además son los municipios más receptores de población desplazada por el conflicto armado

En mayor porcentaje hombres (56,2%) los que salen de la Seccional y de igual forma son quienes en su mayoría ingresan. Las razones que presentan los estudiantes para justificar su decisión de abandonar los estudios son: dificultades académicas, familiares y económicas. En cuanto a la condición del estudiante se encuentra que la mayoría de estudiantes salen de la universidad por rendimiento insuficiente (41.9) debido a dificultades académicas en la mayoría de los casos, quedando sancionados en la Universidad de Antioquia durante 5 años. Después se presenta la cancelación del semestre como una condición (29.7%).

Marco conceptual

En la actualidad hay discusiones en cuanto a la mejor manera de nombrar un fenómeno como éste, que refiere a la salida de los estudiantes de la educación superior. Algunos trabajos plantean que “Desde el punto de vista institucional, todos los estudiantes que abandonan su educación superior pueden ser clasificados como desertores, en este sentido, muchos autores asocian la deserción con los fenómenos de “mortalidad” académica y retiro forzoso” (Vásquez, Castaño, Gallón, Gómez, 2003:12).

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la deserción ha sido definida de diferentes maneras, en su Glosario de Educación Superior (2007) se define como 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. Este abandono por parte del estudiante puede ser de la institución de educación superior e inclusive, del sistema educativo” (MEN, 2007:7). También según el Ministerio se puede definir la deserción como “una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que

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



siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos lo cual equivale a un año de inactividad académica” (Restrepo, 2010:2). De igual forma para el Ministerio “La deserción estudiantil es un problemática multicausal, compleja: comporta diversidad de actores (públicos y privados; individuos, familias, Estado) y dimensiones (académica, financiera, socioeconómica, psicológica, social). (MEN, 2008: 14)

Todo lo anterior y el debate en torno a la denominación del fenómeno –debido a que la deserción se plantea como “problema de política educativa. La deserción está relacionada con la exclusión social y limita el acceso de los individuos a diferentes oportunidades asociadas con la escolaridad, en general”. (2011, p. 157).

Mientras que el abandono como “el proceso voluntario o forzoso por el que un estudiante no continúa sus estudios” (Arriaga, 2012:3) lo que pone de manifiesto la pregunta por la responsabilidad institucional frente a este fenómeno. Algunas investigaciones actuales plantean “¿Qué responsabilidad tiene la Universidad respecto al del alejamiento del estudiante que ingresa?” (Carbajal, 2012: 2) y de esta forma se muestra otra perspectiva en la cual se evalúan las políticas institucionales y sus repercusiones en el ingreso y la permanencia de los estudiantes. Hay una diferencia sustancial, el concepto de deserción pone la carga sobre el sujeto como responsable, mientras que en el concepto de abandono se conciben todas las variables del sistema.

En este sentido, se plantea que el abandono de la educación es una dificultad que no permite el cumplimiento del derecho constitucional a la educación, de igual forma entonces, estudiar la salida sin graduación de los estudiantes, cuestiona de manera inmediata el Sistema de Educación Superior, ya que desde esta óptica el sujeto quedaría excluido del sistema. En este punto, es necesario dar claridad de que el objetivo del sistema no debe ser retener a la fuerza a todos los que ingresan, sino fortalecer sus capacidades institucionales para brindar la asesoría necesaria y los servicios de bienestar requeridos en la medida de las posibilidades, para evitar que no se tome una decisión equivocada a la hora de querer salir de la educación superior, ya que “fortalecer la permanencia de los estudiantes en las universidades son fundamentales para los organismos responsables de la educación, en el camino hacia el desarrollo” (UNAL. 2009: 3) y particularmente en la Universidad de Antioquia se plantea como un objetivo dentro del plan de desarrollo, la reducción del abandono.

Avance en los resultados

En el proceso de trabajo del proyecto se han revisado los estudios desarrollados por las unidades académicas de diferentes universidades y grupos de investigación, que buscan explicar las razones por las que los estudiantes abandonan los estudios universitarios sin graduarse, así como los estudios departamentales y nacionales. En la revisión de estas investigaciones se encuentra que un conjunto de ellas se orienta al diagnóstico y caracterización del fenómeno, mientras otras tienen como propósito evaluar y sistematizar los programas en curso, de carácter preventivo, que buscan mitigar el fenómeno y hacer avances metodológicos relevantes.

Después de la revisión de los estudios que se han realizado en el contexto regional, nacional y latinoamericano se ha emprendido la conceptualización teórica, desde la cual se ha desarrollado una conceptualización de la cultura local y académica. De igual forma, se han revisado las bases de datos



institucionales y se ha realizado un acercamiento con los estudiantes que han abandonado los estudios universitarios en la Seccional a través de contacto telefónico y con la aplicación de entrevistas focales.

En este orden de ideas la investigación entiende el abandono estudiantil universitario como una situación en la que intervienen diferentes sujetos, prácticas y contextos y busca indagar a profundidad con los actores de la cultura académica: docentes, estudiantes, administrativos y con los estudiantes que abandonaron los estudios universitarios y sus familias, las interacciones y posibles tensiones entre la cultura académica y cultura local.

Las respuestas encontradas en la interacción de los sujetos con una cultura académica diferente a la cultura local y a otras experiencias académicas que ha tenido el sujeto, generan en él cuestionamientos que lo ponen frente a la decisión de abandonar o no sus estudios. Lo que hace que se pongan en juego todas las experiencias que ha tenido con respecto a la valoración que su familia y contexto tiene sobre su el estudio universitario y su elección profesional

La cultura académica tiene procesos que ponen en juego las habilidades y procesos cognitivos de los sujetos que se enfrentan inicialmente a ella. Se destacan los procesos comunicativos, que llevan al estudiante que inicia su proceso formativo a evaluar sus propias experiencias de lectura y escritura, de esta manera debe satisfacer al docente universitario y generar en ocasiones un gran esfuerzo para ello. De igual forma en la cultura académica, el estudiante debe participar en procesos de circulación de conocimientos y apropiación de conocimientos, que lo llevan a buscar apropiarse de un sistema simbólico diferente al propio, en este caso debe cuestionarse sobre su formación previa y sus propias conceptualizaciones.

El estudiante recién llegado se encuentra además con procesos de producción de conocimiento que ponen a prueba su capacidad discursiva, su capacidad para producir y responder preguntas y su capacidad para investigar, debe profundizar en ocasiones sobre temas que antes podían ser tratados superficialmente.

En todos estos procesos académicos se encuentran tensiones que ponen al sujeto a prueba y que lo llaman a repensar sus teorías y modificar esquemas cognitivos, así como evaluar prácticas anteriormente desarrolladas. En todo este sistema se reproducen prácticas y miradas del mundo, que para algunos autores son miradas “eurocentristas” del mundo, es decir muestran solo un modelo y forma de saber, basado en la tradición científica histórica.

En el proceso de regionalización universitaria de la Universidad de Antioquia ha tenido importantes avances en la oferta de programas académicos posibilitando que muchos jóvenes y adultos puedan terminar sus estudios universitarios y recibir su título. Sin embargo como lo plantea la docente Martha Luz Ramírez, el proceso muestra la vigencia de la colonialidad del saber: El saber se desplaza desde la sede central de la Universidad hacia las sedes regionales, es decir del centro a la periferia, se tienen programas académicos descontextualizados y deslocalizados por lo que se presenta y una desconexión con lo local y lo contextual; y por último se ha presentado una desterritorialidad de los profesores universitarios, condición que refuerza la invisibilidad de la cultura local. (Ramírez, 2014). Por lo tanto, se deben generar estrategias para mejorar estos procesos universitarios y posibilitar que muchos jóvenes de todo el departamento puedan culminar su formación universitaria.

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



En cuanto al Sistema de estudio en las Sedes y Seccionales de la Universidad de Antioquia. El sistema cohortes implementado en algunas de las carreras, ha posibilitado que algunos estudiantes salgan cuando pierden una materia o se retrasen y de esta manera pierdan su motivación para continuar. Esta es una limitante también para quienes trabajan, debido a que deben ver todas las materias para no atrasarse, lo que para muchos ha ido en contra de sus necesidades económicas, que nos les posibilitan solo dedicarse a estudiar. Poniendo de presente el asunto sobre la valoración que se tiene sobre el estudio y teniendo que escoger en muchas ocasiones por las dificultades económicas y las presiones académicas entre el trabajo y el estudio.

De igual forma, muchas unidades académicas no han pensado lo que implica llegar a una región. Llegar a las regiones del departamento implica pensar en las condiciones socioeconómicas y en las dinámicas culturales de las comunidades subregionales. No debe ser el mismo programa de estudios el que se ofrezca y los docentes deberían conocer un poco más esa realidad subregional. Por tal razón, es diferente ofrecer un programa en la ciudad de Medellín a ofrecerlo en otra subregión del Departamento, las condiciones son diferentes, por lo que es vital reconocer las particularidades en las subregiones, para iniciar programas específicos que apoyen a la población que ingresa a la educación superior y de esta manera posibilitar su permanencia.

Referencias

Arriaga, J. Burillo, V. Carpeño, A. 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". Ponencia presentada en la Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_25.pdf

Carbajal, S. L. (2012). Del abandono a la permanencia. En Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_63-.pdf

El Tiempo.com (2011). El país pierde más de medio billón al año por deserción universitaria. Vida de hoy. Recuperado de <http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/el-pas-pierde-ms-de-medio-billn-al-ao-por-desercin-universitaria/8423343>

Instituto de Estudios Regionales & Dirección de Regionalización. (2002). Plan Estratégico de Regionalización de la Universidad de Antioquia. Medellín. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/ElementosDiseno/img/Regionalizacion/pla-estrategicop.pdf>

Pineda, C. & Pedraza, A. (2011). Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior. (Informe de investigación). Recuperado de <http://olis.unisabana.edu.co/Publicaciones/descargas/persistencia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Glosario sobre Educación Superior. Bogotá: MEN. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-213912_glosario.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Deserción Estudiantil en la Educación Superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Bogotá: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_diagnostico_desercion.pdf

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



Ministerio de Educación Nacional. (2011). Informe Departamental de Educación Superior. Resumen ejecutivo. Departamento de Antioquia. Bogotá: Sistema Nacional de información de la Educación Superior. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-212352_antioquia.pdf

Ramirez, Martha. El abandono estudiantil universitario desde la perspectiva de la interacción entre culturas académicas y culturas locales. Recuperado de http://200.24.30.11/desarrollos/cursos/pluginfile.php/2838/mod_resource/content/1/El%20abandono%20estudiantil%20universitario%20desde%20la%20perspectiva%20de%20la%20interacci%C3%B3n%20entre%20culturas%20acad%C3%A9micas%20y%20culturas%20locales.pdf

Universidad de Antioquia. (2006). Plan de desarrollo. Universidad de Antioquia 2006-2016. Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/ElementosDiseno/Documentos/General/plan_dii_o.pdf

Universidad Nacional de Colombia. (2009). Deserción universitaria. Un flagelo para la educación superior. CLAVES para el debate público, 27. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Unimedios Centro de Información. Recuperado de http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No_07.pdf

Vásquez, J., Castaño, E., Gallón, S. & Gómez, K. (2003). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín: Centro de investigaciones económicas. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://ciencias.udea.edu.co/documentos/reactificacion2/anexos/Anexo%2039.%20Estudio%20de%20deserci%C3%B3n%20estudiantil%20en%20la%20Universidad/Investigaci%C3%B3n%20sobre%20deserci%C3%B3n.pdf>



FACTORES RELACIONADOS CON DESERCIÓN TEMPRANA EN ESTUDIANTES DE MEDICINA

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

Tipo de Comunicación: Derivada de Investigación

RÍOS Rony¹⁴

PINEDA Lucía¹⁵

Universidad de San Carlos. GUATEMALA

Email: rios.rony@usac.edu.gt

Resumen. El abandono y la repitencia estudiantil a nivel universitario, son fenómenos que tienen consecuencias a nivel social y económico que puede comprometer el futuro de un país por el retraso en el desarrollo profesional de sus habitantes. Se realiza un estudio descriptivo para investigar los factores relacionados con la deserción estudiantil temprana en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) durante el año 2012. Se incluyen a estudiantes inscritos en el primer año de la carrera de Medicina en 2011 que ya no lo volvieron a hacer al año siguiente (2012) y que aceptaron responder un cuestionario previamente validado. Del total de la población (N=209) se contactó a 196 estudiantes (94%), por 3 formas: vía telefónica, por correos electrónicos o por visitas domiciliarias. Las 459 respuestas obtenidas se clasifican en 4 macro variables: Personales, Académicas, Socio-económicas e Institucionales. Se concluye que los factores académicos se relacionan con la deserción estudiantil en el 31.6% de los estudiantes entrevistados, siendo la repitencia estudiantil la principal razón para tomar la decisión final de desertar. Los factores institucionales y personales alcanzan respectivamente el 26.6% y el 26.1%. Por último, los factores que menos inciden en la decisión de desertar son los socio – económicos con un 15.7% de la población que se estudió. Se deben elaborar planes y programas que respondan a las inquietudes y necesidades del estudiante a fin de detectar los factores relacionados con la deserción estudiantil para intervenir oportunamente a fin de evitarla

Descriptor o Palabras Clave: Deserción Estudiantil Temprana, Abandono Escolar, Facultad de Medicina, USAC, Repitencia Estudiantil

¹⁴ Profesor Titular VII. Universidad de San Carlos de Guatemala.

¹⁵ Médica Residente de Radiología. Hospital Roosevelt



INTRODUCCIÓN

La deserción estudiantil se entiende como el abandono definitivo de las aulas de clase o como el abandono de la formación académica, independientemente de las condiciones y modalidades de personalidad. Es uno de los problemas que aborda la mayoría de las instituciones de educación superior de toda Latinoamérica y uno de los menos estudiados (UNESCO-IESALC, 2005).

Dependiendo del momento en que ocurra, la deserción puede clasificarse en:

Deserción precoz: Es la que ocurre cuando la persona, aun siendo aceptada por la universidad no se matricula.

Deserción temprana: La que se da cuando el estudiante abandona sus estudios en los primeros semestres de la carrera.

Deserción tardía: Sucede cuando el estudiante abandona sus estudios luego de haber cursado al menos la mitad de los semestres establecidos en el programa académico (Ministerio de Educación de Colombia, 2010).

La repitencia y la deserción son fenómenos que en muchos casos se investigan en conjunto, ya que se ha establecido que la repitencia reiterada por lo general conduce al abandono de los estudios. Ambos conceptos, repitencia y deserción, aunque son siempre procesos individuales, pueden constituirse en un fenómeno colectivo o incluso masivo y ser estudiado como tal. Sin embargo la repitencia no es el único factor determinante de la deserción estudiantil ya que además de ella, para su análisis, se deben involucrar aspectos sociales, psicológicos, personales, sociológicos y económicos (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2006).

El modelo de estudio de la deserción propuesto por Tinto, enfoca las causas de deserción estudiantil describiendo los factores personales, pero considerado además factores del ámbito social, económico, académico e institucional. Basándose en dicho modelo, Sánchez, Navarro & García (2009) clasifican los factores que inciden en la ocurrencia de deserción en 4 macro variables: Personales, Académicas, Institucionales y Socioeconómicas.

Factores personales: constituidos por motivos psicológicos que comprenden aspectos motivacionales, emocionales, desadaptación e insatisfacción de expectativas; motivos sociológicos, debidos a influencias familiares, de amigos, condiscípulos, vecinos, etc.; y otros motivos no clasificados como la edad, salud, fallecimiento, entre otros. Debido a que el presente estudio se enfoca en la deserción temprana, se considera el tema de adaptación a la vida universitaria como esencial.

Factores académicos: dados por problemas cognitivos como bajo rendimiento académico, repitencia, ausencia de disciplina y métodos de estudio; deficiencias universitarias como dificultades en los programas académicos que tienen que ver con la enseñanza tradicional, insatisfacción académica generada por la falta de espacios pedagógicos adecuados para el estudio, falta de orientación profesional que se manifiesta en una elección inadecuada de carrera y ausencia de aptitud académica.

Factores socio-económicos: generados por bajos ingresos familiares, desempleo, falta de apoyo familiar, incompatibilidad de horario entre trabajo y estudio.

Factores Institucionales: causados por deficiencia administrativa, influencia negativa de los docentes y otras personas que laboran en la institución, programas académicos obsoletos, rígidos y baja calidad

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



educativa. Estos factores constituyen una dimensión fundamental y el insumo de investigación orientado hacia la aplicación de estrategias al interior del establecimiento universitario para enfrentar la deserción. En general, al referirse a factores institucionales se abarca la calidad de la educación superior en sus diferentes componentes.

La educación superior estatal en Guatemala no es ajena a la problemática de deserción y la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), como máxima regente de la educación terciaria, debe prevenir, atender y resolver los aspectos que afecten el ingreso, permanencia y egreso de la población estudiantil. La USAC atiende la mayor cantidad de estudiantes en Guatemala, representando el 70% del total de universitarios matriculados en el país.

En el año 2010, se inscribieron en la USAC un total de 100,044 estudiantes, de los cuales 5,241 ingresaron a la Facultad de Medicina. En dicho año, el número de primo cursantes fue de 717 y el número total de graduados fue de 368 lo que da una eficacia terminal para ese año de 51.32% (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2014).

Para mejorar los índices de ingreso, permanencia y egreso y disminuir los índices de repitencia y deserción, en la USAC se han implementado 2 políticas importantes:

La creación del Sistema de Ubicación y Nivelación –SUN- en el año 2002, con el propósito de ubicar a los estudiantes en la Universidad, de acuerdo a sus cualidades, habilidades e intereses.

La implementación del Reglamento General de Evaluación y Promoción del Estudiante de la Universidad de San Carlos en el año 2005, con la intención de establecer directrices generales que orienten la evaluación, promoción y repitencia de los estudiantes, a fin de lograr un alto nivel de calidad, eficiencia y eficacia del sistema educativo universitario.

A pesar de ello, no se ha logrado un aumento significativo de la eficacia terminal de la Universidad, probablemente por el desconocimiento de las causas exactas de deserción, lo que no ha creado la necesidad de implementar políticas dirigidas a disminuirla.

Ninguna definición de deserción estudiantil puede captar en su totalidad, la complejidad del fenómeno ya que implica tanto una variedad de perspectivas como una gama de diferentes tipos de abandono por lo que el estudio de este fenómeno es extremadamente complejo. Por ello, en el presente estudio, la deserción en educación superior es entendida como la suspensión definitiva o temporal, voluntaria o forzada, entre uno y otro período académico. Se determinan ¿Cuáles son los factores relacionados con la deserción en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) durante el año 2012?

POBLACIÓN Y MÉTODOS

Se realiza un estudio descriptivo mediante la aplicación de un cuestionario a estudiantes que abandonan la licenciatura de Médico y Cirujano en el primer año de la carrera. La población estudiada estuvo integrada por todos los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala que habiendo estudiado el primer año de la carrera de Medicina en el año 2011, no se inscribieron o no se asignaron cursos para el año 2012 según datos del Departamento de Registro y Control Académico. El cuestionario con respuestas cerradas, fue validado previamente

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



con los desertores de la cohorte 2010 y fue modificado para su aplicación en el presente estudio. El instrumento se incluye en la sección de Anexos, cuadro No. 1

De un total de 209 estudiantes desertores, se logró comunicación vía telefónica con 100 estudiantes, 50 más fueron localizados por correos electrónicos y 46 fueron visitados en sus domicilios. A todos, previo a iniciar la entrevista, se les brindó información completa acerca de la presente investigación y brindaron su consentimiento para participar en la misma. Del total de estudiantes faltantes, a 5 no fue posible localizarlos, 2 fallecieron y 6 rehusaron participar en el estudio.

Se entrevistaron finalmente a 196 estudiantes desertores (94% del total) de quienes se obtuvieron 459 respuestas, las que fueron clasificadas en las cuatro macro variables descritas anteriormente.

RESULTADOS

Los participantes son estudiantes jóvenes, con una edad promedio de 20 años. La mayoría soltera y perteneciente al grupo étnico ladino. Casi todos provenientes de la ciudad capital y egresados en la educación secundaria, de instituciones privadas. Aproximadamente el 50% de ellos son bachilleres en Ciencias y Letras, aunque hay algunos pocos egresados de las carreras de magisterio y perito contador. Ver tabla No 1.

Tabla No. 1. Características sociodemográficas de 196 estudiantes desertores de 1er año de Medicina. Facultad de Ciencias Médicas. USAC

| CARACTERISTICAS | N= 196 | |
|--------------------------|-----------|--------------|
| | HOMBRE | MUJER |
| Sexo | 101 | 95 |
| Edad en años (Media) | 20 +/-2.5 | 19 +/- -1.65 |
| Estado Civil | | |
| Soltero | 95 | 88 |
| Casado | 6 | 7 |
| Grupo étnico | | |
| Ladino | 94 | 88 |
| Maya | 6 | 7 |
| Garífuna | 1 | 0 |
| Lugar de procedencia | | |
| Ciudad Capital | 94 | 88 |
| Interior de la república | 7 | 7 |

Los factores académicos, según las macro variables estudiadas, se relacionan con la deserción estudiantil en el 31.6% de los estudiantes entrevistados, siendo la repitencia estudiantil, la principal razón para tomar la decisión final de desertar. Los factores institucionales y personales alcanzan respectivamente el 26.6% y el 26.1%. Por último, los factores que menos inciden en la decisión de desertar son los socio – económicos con un 15.7% de la población que se estudió. Dicha distribución se observa en la Figura No. 1

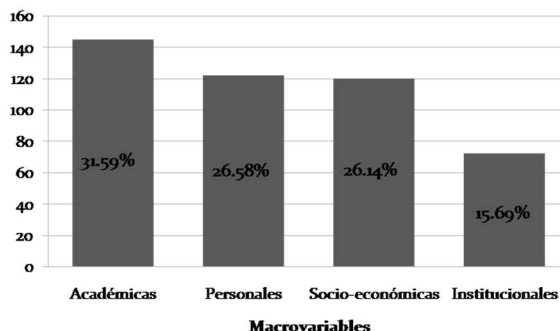
Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono



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

Figura No. 1

Factores relacionados con deserción temprana 196 estudiantes de 1er año de Medicina. Facultad de Ciencias Médicas. USAC.



DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la educación secundaria en Centro América, 60% de los estudiantes que reprobaban un grado desisten de continuar y abandonan el sistema educativo (UNICEF, 2013). En la educación terciaria, ocurre una situación similar con índices elevados de deserción. En algunos países de Latinoamérica, donde la repitencia estudiantil es causa importante de deserción, el porcentaje varía desde 15% en Colombia (Sánchez, Navarro, & García, 2009) hasta el 23% en Perú (Sanabria, 2002), lo que coincide con lo encontrado en el presente estudio, donde se obtiene un índice de deserción en el primer año de la carrera de 15.6% ($209 * 100 / 1339$). Las causas de la deserción son múltiples y por ello, los estudiantes tuvieron la libertad de marcar más de un aspecto en las 4 macro variables estudiadas.

De acuerdo a los resultados, la macro variable: *factores académicos fue la principal relacionada con la deserción estudiantil según el 31.6%* de los estudiantes entrevistados. Resalta el cambio de carrera, ya sea dentro de la misma o en diferente universidad y el poco interés por la carrera, factores que pueden asociarse con la inapropiada orientación vocacional. Dichos datos van acordes con lo determinado por otros autores en los cuales la elección inadecuada de la carrera oscila entre 35 a 40% (Sánchez, Navarro, & García, 2009). Se asume que hay un alto porcentaje de la juventud que cursa los últimos años de secundaria y que aún no tiene objetivos claros, sobre lo que desea lograr en su carrera estudiantil. El problema se agrava cuando debe elegir una carrera universitaria e ingresa a la que el estudiante cree es la adecuada; algunos aspirantes no cumplen con las competencias y valores que la universidad exige o simplemente “no era lo que esperaban”, lo que trae como consecuencia un elevado porcentaje de deserciones (Infante, Alcolea, & Vázquez, 2012)(Rodríguez, Hernández, Duret, & Castillo, 2011)(de los Ríos & Canales, 2007)(Sanabria, 2002).

Un total de 52 estudiantes (27%) deciden cambiarse de carrera universitaria probablemente porque no se logran adaptar al pensum cerrado y horario de estudios que la USAC establece para la Facultad de Ciencias Médicas, o bien porque sienten los cursos muy difíciles. Un pequeño porcentaje deciden continuar en la carrera de Medicina pero solicitan su traslado hacia una universidad privada para lograr aprobar las clases y cumplir su meta.



En segundo lugar, *los factores institucionales ocupan el 26.6%*. Acá destaca la repitencia en 1er año. De los 196 estudiantes que abandonaron la carrera, el 97% reprobaron algún curso durante el 2011 y solamente 6 estudiantes (3%) estaban promovidos hacia segundo año de la carrera. El 69% de ellos ya habían repetido primer año de la carrera de Medicina. Las diversas interpretaciones sobre los factores que inciden en la deserción universitaria, coinciden en señalar en que la deserción unida a un bajo rendimiento académico, son los principales predisponentes a la misma (UNESCO-IESALC, 2005).

Se ha determinado que una mala nota a lo largo de los cursos, la falta de zona mínima para someterse al examen final o un resultado final reprobado, son causales suficientes que alargan el tiempo estipulado para terminar la carrera universitaria y puede predisponer a la deserción estudiantil (González, 2011). Otra situación institucional que resalta es la orientación vocacional recibida previo a escoger una carrera universitaria, la cual debe iniciarse en el nivel medio, sin embargo, solamente el 62% de los estudiantes la recibieron a ése nivel. En la USAC, el aspirante debe realizar la prueba de orientación vocacional como primer paso a efectuar para ingresar a la Universidad. Sin embargo, por la misma inmadurez de los jóvenes y por no dar la debida importancia a esta prueba, muchos aspirantes no toman en cuenta las recomendaciones brindadas, lo que repercute después en su primer año de universidad. La Orientación Vocacional ejerce la función de prevención contra el fracaso escolar y el abandono de los estudiantes; debe estar disponible en los momentos adecuados y destacar las oportunidades de aprendizaje de acuerdo a las habilidades e intereses de los aspirantes (Hurtado, s. f.).

Las anteriores situaciones y otras enlistadas en la tabla No. 5 (Ver Anexos) constituyen una dimensión fundamental y el insumo de investigación orientado hacia la aplicación de estrategias al interior del establecimiento universitario para enfrentar la deserción (Sánchez, Navarro, & García, 2009). Es importante resaltar que el método de repitencia dado por el pensum cerrado de la carrera de Medicina (“perder todo un año por uno o dos cursos”) predispone al estudiante a desertar en un 19%. Otra interpelación de los desertores va dirigida hacia los docentes y su forma de enseñar. Algunos estudiantes afirmaron que presentaron problemas con los docentes dados por una mala actitud hacia los estudiantes o falta de preparación pedagógica y dificultad para comprender los temas expuestos. Sin embargo, si a ello se suma la dificultad para comprender a los docentes y la actitud de los profesores hacia los estudiantes, se alcanza un elevado 38% de respuestas en la macrovariable de factores Institucionales.

Los programas de orientación vocacional y profesional brindados en las distintas casas de estudios superiores, deben motivar a que los estudiantes tomen conciencia de sus intereses y aptitudes tanto de su carrera como del campo ocupacional y la posibilidad de construir su propio proyecto de vida, planteándose la posibilidad de decidir como un desafío personal; es decir el estudiante debe poseer la capacidad de elegir responsablemente asumiendo su espacio con libertad. Por lo tanto, la función de la Universidad es la de orientarlo, ayudarlo a que resuelva sus dudas e interrogantes para que la orientación vocacional tenga significancia para el estudiante. No es decidir por él qué carrera ni qué camino tomar, sino debe estar cerca en el momento clave de su vida, escucharlo, dialogar y ofrecerle

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



elementos concretos para la construcción de su proyecto personal, lograr que se concientice y valore sus propios intereses, conozca sus capacidades, sus habilidades; sus cualidades positivas y negativas desarrollando un nivel de análisis y reflexión que le permita la búsqueda y selección de las alternativas profesionales más adecuadas.

En 3er lugar, de las 120 respuestas clasificadas como situaciones personales se detecta que el 45.8% abandonan la carrera de Medicina por voluntad propia. Aunque por la forma del cuestionario no se profundizó mucho en este aspecto, algunos autores señalan la decepción y la falta de un proyecto de vida como posibles fundamentos del término “voluntad propia”. Algunas razones que se infieren para este término, incluyen no haber elegido la carrera en primera opción, cursar la carrera por intereses específicos y abandonar por no encontrar lo que esperaban o por no tener idea de lo que era la carrera.

La familia juega un rol importante en la decisión de abandonar. El 15% desertaron por haber adquirido nuevos compromisos familiares y el 12.5% por problemas familiares. Los estudios en deserción universitaria coinciden en que la adquisición de nuevos compromisos familiares interfiere en la educación, ya que muchos estudiantes deben trabajar, lo que resta concentración y tiempo al estudio. También hacen énfasis en situaciones como la adaptación al ingresar a la universidad o la procedencia del estudiante ya que la distancia entre el campus y el ámbito familiar es un obstáculo para la adaptación del estudiante a la vida universitaria (UNESCO-IESALC, 2005). Algunas familias pueden negar el apoyo a sus hijos para continuar sus estudios, especialmente si son disfuncionales.

La macro variable socio – económica ocupó el último lugar como causal de deserción. El 15.7% de toda la población a estudio fue afectada por problemas económicos que le impidieron continuar con la carrera de Medicina. Dado que el 16% de los estudiantes refieren contar con un trabajo propio con el que sustentan económicamente su carrera universitaria, los problemas económicos antes descritos se consideran en su mayoría pertenecientes a la población que trabaja. Un desajuste en la economía generado por bajos ingresos, desempleo o falta de apoyo familiar es considerada la mayor causa de deserción permanente; sin embargo en el presente estudio no se ha podido determinar ésta como la principal causa, probablemente debido a que se estudió la deserción temprana, la que generalmente se asocia a causas de tipo vocacional, motivacional y sociocultural (de los Ríos & Canales, 2007). Entre los estudiantes entrevistados se desconoce casi en su totalidad la posibilidad de optar a una beca universitaria para continuar con los estudios, ya que el 99% de los estudiantes no pensaron en ello, de ahí que un desbalance en el aporte económico dado al estudiante por familiares, predispone directamente en la decisión de abandonar la carrera de Medicina.

Esta investigación tiene la limitación de la falta de homogeneidad de la población de estudio, ya que el grupo estuvo integrado por primocursantes y por estudiantes repitentes. Esta condición puede suplirse realizando estudios de cohorte y/o de casos y controles, aplicando Odds Ratio o modelos de regresión logística para determinar las variables más significativas y con ello, validar los hallazgos encontrados sobre el evento de abandonar tempranamente los estudios.

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



Otros estudios que profundicen en variables como la motivación, el estado civil y el tipo de familia que tienen los estudiantes, pueden realizarse en el futuro.

CONCLUSIÓN

Se concluye que los factores académicos son los principales relacionados con la deserción estudiantil temprana, según el 31.6% de los estudiantes entrevistados, dentro de los cuales la repitencia estudiantil es la principal razón para tomar la decisión final de desertar. Los factores institucionales tuvieron un porcentaje similar al de los factores personales: 26.6% y 26.1% respectivamente. Por último, los factores que menos incidieron en la decisión de desertar fueron los socio – económicos que afectaron al 15.7%

RECOMENDACIONES

Se recomienda la implementación de programas institucionalizados de mentorías y tutorías para mejorar la interacción de los primo cursantes con sus compañeros y profesores y de esa forma, disminuir la deserción temprana.

También se sugiere robustecer la orientación vocacional e incluir los resultados de esas pruebas, como parte del proceso de ingreso a la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC. Se deben divulgar más las ofertas de becas e implementar otros sistemas de asistencia a estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables e incluso, favorecer su ingreso a través de un sistema diferenciado de admisión.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Lic. Raúl Argueta y a las Dras. Sonia Anckermann y Silvia González, docentes de la Facultad de Ciencias Médicas de la USAC, por sus comentarios en la revisión del presente manuscrito.

Referencias

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (Julio-Diciembre de 2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*(65), 9-36.

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

González, S. (2011). Exploración de factores que predigan el éxito académico en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Cohorte 2003*. Guatemala.

Hurtado, O. (s.f.). [Slideshow.net/liliancoello24](http://www.slideshare.net/liliancoello24). Recuperado el 26 de julio de 2014, de <http://www.slideshare.net/liliancoello24>

Infante, N., Alcolea, N., & Vásquez, M. (abril de 2012). Factores determinantes de la deserción escolar en el Policlínico Docente "Frank País García". *MEDISAN*, 16(4), 526-531.



Ministerio de Educación de Colombia. (01 de febrero de 2010). Deserción estudiantil en la educación superior: Teorías sobre deserción estudiantil. Ingeniería y Sociedad(1), 1-11.

Rodríguez, S., Hernández, J., Duret, M., & Castillo, Y. (2011). Diagnóstico de orientación vocacional de estudiantes de Medicina del policlínico universitario de Nuevitas. Humanidades Médicas, 11(1), 186-197.

Sanabria, H. (2002). Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. Anales de la Facultad de Medicina, 63(4), 301-311.

Sánchez, G., Navarro, W., & García, A. (mayo de 2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. PAIDEIA, 97-103.

UNESCO-IESALC. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

UNICEF. (2013). Completar la escuela en Centro América. Los desafíos pendientes. Informe analítico basado en la información de los años 2010/2011, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Universidad de San Carlos de Guatemala. (2014). Graduados en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Años 2006-2010 (Vol. Tomo III). Guatemala, Guatemala.

ANEXOS

Tabla 2

Situaciones personales causantes de deserción estudiantil universitaria por sexo durante el primer año de la carrera de Médico y Cirujano. USAC 2012

| SITUACIONES PERSONALES | HOMBRE | MUJER | TOTAL |
|--|---------------|--------------|--------------|
| Problemas de Salud Personal | 3 (2.5%) | 4 (3.3%) | 7 (5.8%) |
| Problemas de salud de alguno de los padres | 4 (3.3%) | 5 (4.2%) | 9 (7.5%) |
| Muerte de alguno de los padres | 2 (1.7%) | 2 (1.7%) | 4 (3.3%) |
| Problemas Familiares | 8 (6.7%) | 7 (5.8%) | 15 (12.5%) |
| Adquisición de compromisos familiares | 10 (8.3%) | 8 (6.7%) | 18 (15%) |
| Problemas de pareja | 3 (2.5%) | 3 (2.5%) | 6 (5%) |
| Voluntad Propia | 29 (24.2%) | 26 (21.7%) | 55 (45.8%) |
| Otros | 3 (2.5%) | 3 (2.5%) | 6 (5%) |

Tabla 3

Situaciones académicas causantes de deserción estudiantil universitaria por sexo, durante el primer año de la carrera de Médico y Cirujano. USAC 2012

| SITUACIONES ACADÉMICAS | HOMBRE | MUJER |
|--|---------------|--------------|
| Poco interés en la carrera | 18 (12.4%) | 8 (5.5%) |
| Problemas con los amigos o compañeros | 3 (2.1%) | 1 (0.7%) |
| Falta de madurez y actitud para asumir los estudios. | 10 (6.9%) | 7 (4.8%) |
| Déficit en la preparación previa (educación media) | 14 (9.7%) | 5 (3.4%) |
| Cambio de carrera Universitaria | 27 (18.6%) | 25 (17.2%) |
| Cambio de universidad | 14 (9.7%) | 9 (6.2%) |



| | | |
|-------|----------|---|
| Otros | 4 (2.8%) | 0 |
|-------|----------|---|

Tabla 4

Situaciones socio - económicas causantes de deserción estudiantil universitaria, por sexo, durante el primer año de la carrera de Médico y Cirujano. USAC 2012

| SITUACIONES SOCIO - ECONOMICAS | HOMBRE | MUJER |
|--|------------|------------|
| Problemas económicos | 34 (47.2%) | 25 (34.7%) |
| Problemas de vivienda | 0 | 0 |
| Problemas en el vecindario donde vivía | 0 | 0 |
| Problemas laborales | 7 (9.7%) | 2 (2.8%) |
| Otros | 2 (2.8%) | 2 (2.8%) |

Tabla 5

Situaciones institucionales causantes de deserción estudiantil universitaria durante el primer año de la carrera de Médico y Cirujano. USAC 2012

| SITUACIONES INSTITUCIONALES | HOMBRE | MUJER |
|--|------------|------------|
| Problemas con los docentes | 5 (4.1%) | 5 (4.1%) |
| Problemas con los compañeros de estudio | 2 (1.6%) | 0 |
| Dificultad para comprender a los docentes | 17 (13.9%) | 8 (6.6%) |
| Desconocimiento de técnicas y hábitos de estudio | 5 (4.1%) | 13 (10.7%) |
| Repetencia de primer año de la carrera de Medicina | 15 (12.3%) | 22 (18%) |
| Actitud de los profesores hacia los estudiantes | 6 (4.9%) | 5 (4.1%) |
| Falta de preparación pedagógica de los docentes | 2 (1.6%) | 4 (3.3%) |
| Inadecuada Orientación Vocacional | 5 (4.1%) | 5 (4.1%) |
| Retiro Impuesto por Junta Directiva | 0 | 1 (0.8%) |
| Otros | 0 | 2 (1.6%) |



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



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



Instrumento de recolección de datos

Características Demográficas

1. Edad: () Años
2. Sexo: Hombre () Mujer ()
3. Estado Civil: a. Soltero (a) () b. Casado (a) ()
4. ¿A qué grupo étnico considera pertenecer?
Maya () Xinca () Ladino () Garífuna () Otro () Especifique: _____
5. ¿Lugar de Procedencia al iniciar la carrera de Médico y Cirujano?
Ciudad Capital () Interior de la República () Extranjero: () País _____ Departamento _____ Municipio _____

Factores Personales

6. ¿Cuál o cuáles de las siguientes situaciones personales influyeron en su decisión de abandonar la carrera de medicina?
a. Problemas de salud personal () b. Problemas de salud de alguno de los padres ()
c. Muerte de alguno de los padres () d. Problemas familiares ()
e. Adquisición de nuevos compromisos familiares () f. Problemas de pareja ()
g. Voluntad propia () h. Otro (especifique) _____

Factores Académicos

7. ¿Tipo del establecimiento de nivel medio de donde egresó? Público () Privado ()
8. ¿En qué lugar realizó sus estudios de nivel medio? Ciudad Capital () Interior de la República () Extranjero ()
9. ¿Qué carrera realizó a nivel medio? _____
10. ¿Repitió primer año en la carrera de Medicina? Si () No ()
11. ¿Cuántas veces cursó primer año de Medicina? Una () Dos () Tres () Más ()
12. ¿En qué cursos ha tenido mayor dificultad en 1er. año de la carrera?
Biología () Psicología () Salud Pública () Física () Estadística ()
Investigación () Química () Propedéutica ()
13. ¿Cuál o cuáles de las siguientes situaciones académicas influyeron en su decisión de abandonar la carrera de medicina?
a. Poco interés en la carrera () b. Problemas con los amigos o compañeros ()
c. Falta de madurez y actitud para asumir los estudios. () d. Déficit en la preparación previa (educación media) ()
e. Cambio de carrera Universitaria () f. Cambio de universidad ()
g. Otro (especifique) _____

Factores Socio – Económico

14. ¿Contaba con algún trabajo remunerado mientras se encontraba estudiando el primer año de la carrera de medicina?
Si () No ()
15. ¿Cómo se sostiene económicamente la carrera de medicina? _____
16. ¿Obtuvo alguna beca para estudiar medicina? Si () No () Especifique ¿Quién le brindo la beca? _____
17. ¿Cuál o cuáles de las siguientes situaciones sociales y/o económicas influyeron en su decisión de abandonar la carrera de medicina?
a. Problemas económicos () b. Problemas de vivienda ()
c. Problemas en el vecindario donde vivía () d. Problemas laborales ()
e. Otro (especifique) _____

Factores Institucionales

18. ¿A nivel medio tuvo orientación vocacional para elegir una carrera universitaria? Si () No ()
19. ¿Considera que la orientación vocacional que se le dio en la universidad fue adecuada para la elección de la carrera de Médico y Cirujano? Si () No ()
20. En el resultado del examen de orientación vocacional realizado en la universidad, ¿Estuvo medicina dentro de las dos primeras opciones? Si () No () No recuerda ()
21. Antes de ingresar a la carrera de Médico y Cirujano ¿Ya había estudiado otra carrera universitaria? Si () No ()
22. ¿Cuál o cuáles de las siguientes situaciones influyeron en su decisión de abandonar la carrera de medicina?
a. Problemas con los docentes ()
b. Problemas con los compañeros de estudio ()
c. Dificultad para comprender a los docentes ()
d. Desconocimiento de técnicas y hábitos de estudio ()
e. Repitencia de primer año de la carrera de medicina ()
f. Actitud de los profesores hacia los estudiantes ()
g. Falta de preparación pedagógica de los docentes ()
h. Inadecuada Orientación Vocacional ()
i. Retiro Impuesto por Junta Directiva ()
j. Otro (especifique) _____

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



DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR LOS ÍNDICES DE DESERCIÓN DE LOS BENEFICIARIOS DE CRÉDITO EDUCATIVO EN TRES PAÍSES DE AMÉRICA.

Línea 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono: Características de los actores relacionados con el abandono: tendencias, perfiles.

Tipo de comunicación: derivada de investigación.

PERALTA CASTRO, Rafael

Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo / ÁPICE – COLOMBIA

e-mail: rperalta@apice.org.co

MORA RODRÍGUEZ, Javier R.

Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo / ÁPICE – COLOMBIA

e-mail: jmora@apice.org.co

Resumen. La deserción estudiantil es un tema de interés para académicos, investigadores, instituciones de educación superior, instituciones de crédito educativo, organismos gubernamentales nacionales e internacionales. Se origina por distintas causas y en diferentes proporciones, y no solo tiene implicaciones de índole académica, también afecta al ser humano en muchos aspectos; en lo económico, cultural, psicológico y social. La deserción estudiantil es entendida como la desvinculación del estudiante de la universidad y/o del sistema educativo de un país. Establecer estrategias a partir de identificar factores asociados a este fenómeno es de gran interés para las Instituciones de Educación Superior –IES–, y las Instituciones de Crédito Educativo –ICE, porque contribuye a la generación de políticas, planes y programas de permanencia estudiantil. Con esta investigación se pretende identificar los factores asociados a la deserción de los beneficiarios de crédito educativo en tres países de América, con el fin de diseñar estrategias desde las ICE e IES orientadas a incrementar los índices de permanencia en la educación superior. La recolección de información se hizo mediante encuestas aplicadas a los retirados de las Instituciones de Crédito Educativo y a los desertores de las Instituciones de Educación Superior beneficiarios de crédito educativo en el período de estudio. Así mismo se obtuvo información de las Instituciones participantes. Los resultados arrojados permitieron explicar la razón principal de retiro y deserción de estas instituciones y plantear recomendaciones para mejorar la gestión de las Instituciones de Crédito Educativo y estrategias para la permanencia estudiantil en las IES. Se espera que esta investigación sea un aporte al estado del arte del tema del retiro de la financiación del crédito educativo y de la deserción estudiantil.

Palabras claves: Deserción, Retención, Permanencia, Crédito Educativo, Factores de Deserción y Retiro.

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



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



1. **Formulación del Problema:**

El problema de la deserción no es solo responsabilidad de las universidades, a las Instituciones de Crédito Educativo, principalmente del sector estatal, les asiste también el compromiso de buscar estrategias que ayuden a contrarrestar este fenómeno.

Las Instituciones de Educación Superior, IES, y las Instituciones, Programas y Servicios de Crédito Educativo, IPSCE, preocupadas por el fenómeno de la deserción, han venido adoptando e implementado diferentes modelos para detectar tempranamente los estudiantes en riesgo de deserción, y a partir de estos resultados, desarrollar estrategias y acciones para la permanencia, focalizadas en la población que más lo requiera y en los temas de mayor pertinencia y necesidad.

En Costa Rica, el problema de la deserción ha sido preocupación de algunas entidades como el Consejo Nacional de Rectores - CONARE, la Oficina de Planificación de la Educación Superior, la Comisión Nacional de Préstamos para Educación, CONAPE y algunas universidades, quienes han venido realizando estudios e investigaciones para conocer este fenómeno en el país y proponer algunas estrategias para superarlo.

Con el objetivo de hacer una estimación global de la deserción en Costa Rica un estudio adelantado por CONARE indica que “Los índices obtenidos a través de las diversas fuentes muestran, consistentemente, una baja eficiencia de la titulación en las universidades estatales, la cual pareciera ser superada por las instituciones del sector privado. Poco menos de la mitad de los estudiantes que ingresan a una institución universitaria estatal logra obtener un grado académico dentro de ese mismo sector, en comparación con alrededor de un 70% en las dos universidades privadas que se estudiaron. Además, solamente el 10% de quienes se gradúan lo hace en el tiempo esperado según los planes de estudio de las distintas carreras” (CONARE, 2005).

Por otra parte, en el año 2008, la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, OCDE, presentó el Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana (OCDE, 2008).

El equipo de la OCDE se encargó de evaluar las condiciones de la educación superior en la República Dominicana, las políticas de educación superior e investigación e identificar opciones de políticas que permitan responder a las necesidades del país.

El informe de la Comisión evaluadora recomendó entre otras, lo siguiente:

“Dar alta prioridad a la reducción de la deserción en educación superior en 20% hacia 2018. El incremento del avance y conclusión de estudios conducirá a niveles más altos de producción de egresados, y con ello se responderá mejor a las necesidades del mercado laboral y se contribuirá a disminuir la deserción”.

El informe recomienda igualmente que “la experiencia del sistema de préstamos de FUNDAPEC podría utilizarse para crear un programa de préstamos mucho más amplio para estudios en universidades públicas y privadas y en el exterior”.

En Colombia, existe interés por parte del Ministerio de Educación Nacional, el ICETEX y por varias universidades que han venido adoptando diferentes estrategias para enfrentar el fenómeno de la deserción.



En el año 2010, el ICETEX en convenio con la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo, ÁPICE, desarrolló un “Modelo de Atención Integral al Estudiante”, cuyo objetivo primordial fue “brindar oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior a los jóvenes bachilleres en general, para que, por medio de una estrategia integral de acompañamiento y atención, puedan permanecer, graduarse y vincularse al mercado laboral” (ICETEX, ÁPICE, 2011).

Las experiencias sobre deserción a nivel mundial, en Latinoamérica y en Colombia plantean la necesidad desarrollar políticas y estrategias claras por parte de los gobiernos, las Instituciones de Crédito y las universidades en torno a buscar alternativas que contribuyan a disminuir los índices de deserción, dados los altos costos que representa este fenómeno y el impacto negativo que genera en la sociedad y la economía de los países; por ello, esta investigación busca la formulación de estrategias conjuntamente con las Instituciones de Educación Superior y las Instituciones de Crédito Educativo que contribuyan fortalecer la permanencia estudiantil en la universidades y disminuir el retiro de los programas de financiación de crédito educativo.

2. **Objetivos.**

- Contribuir al incremento de los índices de permanencia en la educación superior de los beneficiarios del crédito educativo en tres países de América.
- Identificar los factores asociados a la deserción de los beneficiarios del crédito educativo.
- Diseñar estrategias que vinculen a las Instituciones, Programas y Servicios de Crédito Educativo y a las Instituciones de Educación Superior, a los beneficiarios y otros agentes, para aumentar la retención estudiantil.
- Impulsar en estas instituciones estrategias de retención de los beneficiarios de crédito educativo.

3. **Instituciones beneficiarias.**

- Instituciones de Crédito Educativo: Comisión Nacional de Préstamos para Educación, CONAPE de Costa Rica y Fundación APEC de Crédito Educativo, FUNDAPEC de República Dominicana.
- Instituciones de Educación Superior, IES de Colombia, Fundación Universitaria Panamericana y Corporación Universitaria UNITEC.

4. **Bases conceptuales.**

El tema de la deserción se comenzó a investigar en el siglo pasado y de manera especial en la década de los años 70, se relacionan como pioneros especialmente los estudios desarrollados por varios autores estadounidenses como Tinto, Spady, Kamens, Astin y Bean. Estos autores comenzaron a explicar la deserción desde diferentes puntos de vista, entre ellos lo psicológico, lo social y lo económico.

Actualmente se acepta que la deserción es un fenómeno causado por la interacción entre diversos factores: individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales (CEDE, 2007).

Tradicionalmente el problema de la deserción estudiantil se ha intentado solucionar por medio de estrategias de financiación, entre ellas posibilitar el acceso al crédito educativo de estudiantes de bajos recursos. Sin lugar a dudas, dichas estrategias han sido efectivas, según el ICETEX, los estudiantes

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



que reciben ayuda financiera a través de ACCES se gradúan en un tiempo más corto y obtienen logros académicos superiores que los no beneficiarios (ICTEX, 2009).

Por otra parte, los investigadores chilenos Donoso y Schiefelbein (2007) han hecho planteamientos preliminares, ahondando en los factores económicos que afectan a los estudiantes y los pueden llevar a la deserción, al respecto plantean que “un componente crucial en esta visión es la percepción del estudiante acerca de su capacidad o incapacidad para solventar los costos asociados a los estudios universitarios. Sin embargo, este factor está mediatizado por una serie de otras variables, créditos de largo plazo a tasas relativamente blandas, o subsidios parciales o totales (becas de matrícula, de alimentación, etc.)” (Donoso, 2007).

Lo anterior implica que las familias, las instituciones de educación superior y las entidades de crédito educativo (especialmente las estatales), entre otros agentes, trabajen de manera articulada y coordinada con el objetivo de favorecer una mayor permanencia estudiantil.

Por ello, esta investigación busca la formulación de estrategias, conjuntamente con las Instituciones de Educación Superior y las Instituciones de Crédito Educativo, que contribuyan a incrementar la permanencia estudiantil en las universidades y a disminuir el retiro de los programas de financiación del acceso a la Educación Superior por medio de crédito educativo.

5. Metodología.

La investigación fue de tipo descriptivo y relacional, por cuanto buscó identificar los factores que estaban más relacionados con la deserción, a partir de encuestas realizadas a desertores de las IES y a los retirados de las Instituciones de Crédito Educativo, así como también de las entrevistas realizadas a los directivos de estas instituciones relacionados con el tema de la permanencia estudiantil y la gestión institucional.

Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación se desarrollaron tres fases: planeación, ejecución y desarrollo y socialización.

En la primera fase se identificaron las fuentes de información, se determinó la población objeto de estudio, se hizo el diseño de la muestra y el diseño de los instrumentos de recolección de información.

En la fase de ejecución y desarrollo se realizó la recolección de información, mediante entrevista estructurada aplicada a los encargados de las áreas de interés en las IES, con el fin de conocer su opinión e información sobre diferentes aspectos relacionados con la deserción y el manejo de crédito educativo. Así mismo se aplicó una encuesta a los desertores y retirados de las IES e ICE.

Posteriormente se realizó el proceso de tabulación de las encuestas y se construyó una base de datos inicialmente en Excel y luego se trasladó al paquete estadístico SPSS.

Finalmente se hizo el análisis y discusión de resultados mediante el uso del paquete estadístico SPSS, con el cual se realizaron tablas de contingencia para establecer la asociación entre variables, diseño de gráficos, pruebas estadísticas como la Chi cuadrado, para probar si existe o no relación entre dos variables nominales, así mismo se hizo análisis multivariado con el fin de evidenciar relaciones entre variables y/o individuos y predecir o explicar el comportamiento de los individuos, mediante la técnica de árboles de clasificación.

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

A partir del análisis anterior, se pudo contrastar la información de los desertores con la información institucional obtenida mediante las entrevistas. Luego se realizó la discusión de los resultados y se sustentó con las bases teóricas, para finalmente realizar el informe de la investigación.

Una vez realizado el análisis se procedió a elaborar las conclusiones y recomendaciones del estudio, que sirvieron posteriormente para el diseño de las estrategias que se proponen por parte de la investigación.

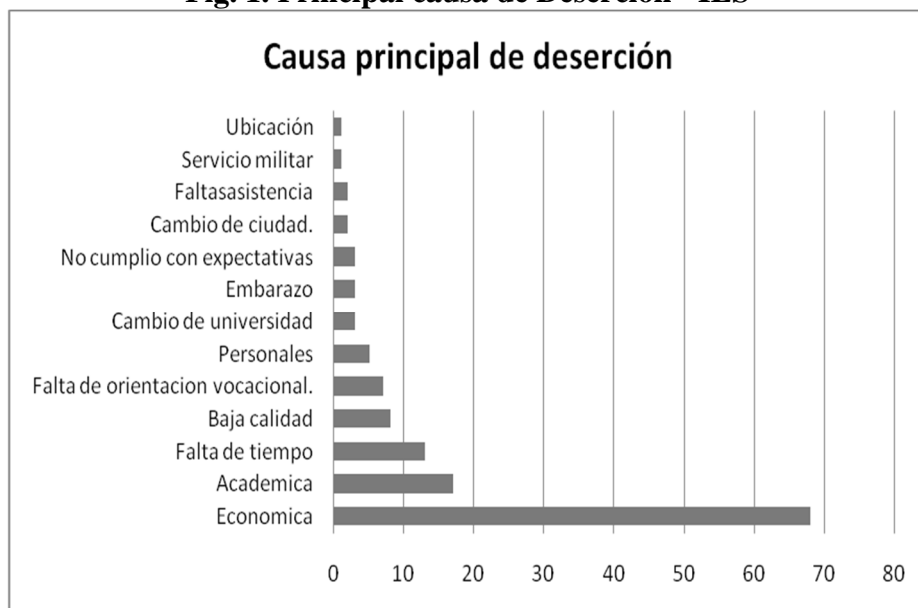
Esta última fase del proyecto, se realiza en dos momentos, el primero es la elaboración y publicación de un informe para su posterior publicación en una revista física o virtual, si así lo considera la Institución. El segundo momento es la difusión de la investigación en diferentes eventos de investigación relacionados con el tema de la permanencia, deserción o abandono de educación superior.

6. Resultados.

Uno de los primeros resultados de esta investigación está relacionado con las causas de la deserción, según la figura 1. se observa que aunque los desertores en su época de estudios contaban con un crédito educativo para financiar su matrícula, manifestaron como causa principal de su deserción los motivos económicos.

Hay que anotar aquí que la mayoría contaba con un crédito de corto plazo, el cual parece no ser una buena alternativa de financiación para las poblaciones que provienen de estratos económicos bajos y cuyos ingresos mensuales no superan los dos salarios mínimos.

Fig. 1. Principal causa de Deserción - IES



Se destaca también que la mayoría de la deserción se presenta de manera temprana es decir, en los primeros semestres de la carrera, lo cual implica que las estrategias que se vayan a implementar en orden a favorecer la permanencia deben iniciarse lo más pronto posible para que sean efectivas.



Entre los desertores no se nota una diferencia significativa en la deserción por género, aunque es levemente mayor el porcentaje de desertores de género masculino. Aunque sí aparecen como variables importantes la jornada, pues la mayoría cursaban sus estudios en la jornada nocturna; la situación laboral al momento de los estudios que también refleja que la mayoría de los desertores estaban trabajando y además percibían el trabajo como una actividad que interfería con sus estudios. La mayoría de los desertores contaban con edades comprendidas entre 19 y 30 años, eran solteros en ese momento y no dependían económicamente de otras personas.

En general los estudiantes manifestaron estar satisfechos con la elección que hicieron de su carrera y con la institución como tal.

7. Conclusiones.

En esta investigación se destacan tres grandes conclusiones:

Primera. El compromiso con la retención de los estudiantes debe obedecer a políticas institucionales, debe contar especialmente con el apoyo de los directivos de las universidades y de las instituciones de crédito educativo.

Segunda. El trabajo de retención debe realizarse de manera integrada, es decir, que todas y cada una de las personas de la institución deben conocer las diferentes acciones, apoyos y procedimientos que favorecen la permanencia de los estudiantes.

Tercera. Es fundamental establecer mecanismos que permitan identificar tempranamente a los estudiantes en riesgo, ofrecer apoyos y soluciones inmediatos y contar con mecanismos de seguimiento efectivo a la situación del estudiante.

Hay algunas instituciones que cuentan con software especializado para realizar estos procesos de seguimiento. El Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior, SPADIES, del Ministerio de Educación de Colombia es una herramienta eficaz, sencilla y gratuita a la que tienen acceso todas las IES y una de sus principales aplicaciones es la identificación temprana de los estudiantes con mayor riesgo.

A partir de los resultados de este trabajo, se sugiere que las Instituciones de Educación Superior, consideren las siguientes recomendaciones:

- Caracterizar a los aspirantes y estudiantes de los primeros semestres para conocer sus vulnerabilidades económicas y académicas con el fin de focalizar las ayudas que puedan ofrecerse.
- Disponer de mecanismos para la orientación vocacional de los aspirantes y estudiantes, para facilitar una mejor elección de la carrera.
- Generar nuevas estrategias que apoyen económicamente a los estudiantes; tales como convenios que ofrezcan crédito educativo a mediano y largo plazo, programas de subsidios, becas y otras ayudas.
- Facilitar espacios institucionales que favorezcan la integración de los estudiantes y los docentes, especialmente en la jornada nocturna.

8. Contribuciones de la investigación al tema “Factores asociados y tipos de perfiles sobre abandono”.

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



Con esta investigación se logra caracterizarlos actores relacionados con el abandono; en este caso, a los beneficiarios de crédito educativo que se retiraron de la financiación y esa situación los convierte en potenciales desertores.

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que en el desertor de las IES se tipifican algunas de las características relacionadas como más significativas en este análisis estadístico. El estudiante será más vulnerable a desertar por motivos económicos si presenta las siguientes características:

- Edad entre 19 y 30 años.
- Estudia en la jornada nocturna.
- Trabaja y estudia simultáneamente.
- Sus ingresos mensuales están comprendidos entre uno y dos salarios mínimos.
- No depende económicamente.
- Financian su matrícula con crédito educativo de corto plazo.

Referencias

Astin, A. W. (1975). Preventing students from dropping out. San Francisco: The Jossey-Bass series in higher education.

Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, CEDE. Universidad de los Andes. (2007). Investigación sobre Deserción en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. Colombia. Bogotá. Extraído de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_informe_tecnico_cede.pdf

Consejo Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior. (2005). Deserción y repitencia en la Educación Superior Universitaria en Costa Rica. Costa Rica. San José. Extraído de <http://proyectos.conare.ac.cr/doctextcomp/opes/2005/INFORMEFINALDESERCIONYPREITENCIACOSTARICA.pdf>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. Caracas: IESALC.

Ministerio de Educación Nacional (2008a). Deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia. Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Bogotá: MEN.

Montes Gutiérrez Isabel Cristina y otros. (2010). Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la Universidad EAFIT. Colombia. Medellín: Departamento de Economía. Universidad EAFIT.

OCDE. (2012). La educación superior en la República Dominicana. Santo Domingo: MESCyT. p. 167.

Pineda Báez, Clelia y otros. (2010). Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior. Colombia. Bogotá: Universidad de la Sabana, Facultad de Educación.

Sánchez. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública. Determinantes y factores asociados. Colombia. Bogotá: CEDE, Universidad de los Andes.

Simpson, Ormond. (2006). Predicting Student Success in Open and Distance Learning. The Open University. Extraído de <http://www.mrsite.co.uk/usersitesv31/94669.mrsite.com/wwwroot/USERIMAGES/Open%20Learning%20predic%20art.pdf>

Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: what next? Journal of College Student Retention. Volume: 8, Issue: 1, Pages: 1-19. Extraído de: http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf

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



Torres Guevara, Luz Elba (2012). Retención estudiantil en la Educación superior: Revisión de literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano. Colombia. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.

Tillman, S., C.A (2002). Barriers to Student Persistence in Higher Education.



Anexo 1. Siglas utilizadas en la ponencia.

ÁPICE: Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo
ACCES: Acceso con Calidad a la Educación Superior (Colombia).
CONAPE: Comisión Nacional de Préstamos para Educación. Costa Rica.
CONARE: Consejo Nacional de Rectores. Costa Rica.
CEDE: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico. Universidad de los Andes. Colombia
FUNDAPEC: Fundación APEC de Crédito Educativo. República Dominicana.
IES: Instituciones de Educación Superior.
ICE: Instituciones de Crédito Educativo.
IPSCE: Instituciones, Programas y Servicios de Crédito Educativo.
ICETEX: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior.
MEN: Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
OCDE: *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.*
SPADIES: Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. Colombia
SPSS: StatisticalPackageforthe Social Sciences.
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNITEC: Corporación Universitaria UNITEC.

Anexo 2. Instrumento de recolección de información: ENCUESTA SOBRE DESERCIÓN

Dirigida a beneficiarios de Crédito Educativo que desertaron de las IES, durante el período de estudio.

Estimad@ amig@:

Le estamos contactando desde la IES para solicitarle su colaboración en el diligenciamiento de una encuesta cuyo objetivo es conocer los motivos por los cuales los estudiantes se retiran de esta Institución; lo anterior, con el fin de mejorar nuestros servicios a fin de poderles prestar un mejor apoyo institucional.

Las preguntas que le haremos a continuación se refieren al momento en que usted se retiró de la institución.

I. INFORMACIÓN GENERAL

Nombre del encuestado:

Correo Electrónico:

Teléfonos:

Sexo: F__ M__

Fecha de Nacimiento. __/__/____

Estrato Socio Económico (cuando se retiró) 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__

Programa que cursaba: (*listado de programas*)

Fecha de retiro: __/__/____

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



II. MOTIVACIÓN

1. ¿Cuáles fueron las razones que lo motivaron a escoger esta carrera?
2. ¿Cuáles fueron las razones que lo motivaron a estudiar en esta IES?

III. CAUSAS DE DESERCIÓN

3. ¿Cuál fue la principal causa de retiro de esta IES?
¿Hubo alguna otra razón para su retiro?
4. ¿Qué otras opciones consideró antes de retirarse?
5. ¿Buscó algún apoyo en la IES para continuar con sus estudios?
Sí: ¿Dónde?: No: ¿Qué tipo de apoyo recibió?:
6. ¿Buscó otros apoyos fuera de la IES?
Sí: ¿Dónde?: No: ¿Qué tipo de apoyo recibió?:
7. ¿Qué acciones realizó para continuar con sus estudios?
8. ¿En qué momento tomó la decisión final de retirarse de la IES?

En el momento de la matricula:

Al finalizar el semestre:

Al presentarse otro problema ¿Cuál?

9. ¿Qué comentarios recibió al tomar esta decisión? ¿De quién?
10. ¿Qué piensa hoy en día de haberse retirado de la IES?
11. ¿Ha pensado en retomar sus estudios? Sí: ¿Cuándo? ¿Por qué? No:

IV. CONTEXTO PERSONAL

12. ¿Cuál era su meta al ingresar a la Universidad?
13. ¿Cuándo usted era estudiante asumió responsablemente sus compromisos académicos (asistir a clase, cumplir con trabajos), administrativos (documentación, trámites internos: registro y control, solicitudes de alumno) y financieros (pagos de matrícula y otros derechos pecuniarios)?

Académicos: Si: No: ¿Por qué?:

Administrativos: Si:No: ¿Por qué?:

Financieros: Si:No: ¿Por qué?:

14. ¿Cuál era su estado civil cuando se retiró de la IES? Soltero: Casado: Unión libre:
15. ¿Mientras estudiaba, realizaba alguna otra actividad que interfiriera con sus estudios?
Sí: ¿Cuál?: No:
16. ¿Con quién vivía cuando se retiró?

Con ambos padres:

Solo con la Madre:

Solo con el Padre:

Con otros familiares: Quienes:

Con su pareja:

Con su pareja e hijos:

Independiente:

17. ¿Tenía personas a cargo cuando se retiró de la universidad? Sí: ¿Cuántas? No:
18. ¿En qué ciudad residía inmediatamente antes de ingresar a la IES?
19. ¿Considera que sus amigos fueron un apoyo para no retirarse de la IES? Si: No:

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



V. CONTEXTO FAMILIAR

20. ¿Sus padres estaban de acuerdo con sus estudios? Sí: No: ¿Por qué?:
21. ¿Cuál era el nivel educativo de sus padres cuando usted ingresó a la IES?
Nivel. Padre. Madre.
Primaria
Bachillerato
Universitaria
Posgrado
22. Cuando estudiaba, ¿Tenía hermanos que estuvieran realizando estudios universitarios?
Sí: ¿Cuántos?: No:
23. ¿Sus padres fueron un apoyo para no retirarse de la Universidad? Sí: No: ¿Cómo?:

VI. CONTEXTO ECONÓMICO

24. ¿Estaba trabajando cuando se retiró? Sí: ¿Cuánto eran sus Ingresos mensuales?: No:
¿Cuánto eran sus gastos mensuales?
25. ¿Sus padres trabajaban cuando se retiró? Uno: Ambos: Ninguno:
26. ¿Dependía económicamente de alguna persona cuando estaba estudiando?
27. Si: ¿De quién?: No:
28. ¿Cómo financiaba su matrícula?
Recursos familiares:
Recursos propios:
Subsidios:
Becas:
Crédito educativo:
Plazo: Corto Mediano: Largo:
Con qué entidad: Otra forma: ¿Cuál?:
29. ¿Cuál es el estado de ese crédito actualmente? Mora: Saldado: Al día:
30. ¿Cómo financiaba sus gastos de sostenimiento cuando estudiaba?
Recursos familiares:
Recursos propios:
Subsidios:
Becas:
Otra forma: ¿Cuál?:

VII. CONTEXTO ACADÉMICO

31. ¿Participó en programas de orientación profesional en su colegio u otro lugar para seleccionar su carrera? Sí: No: ¿Por qué?:
32. ¿Se sintió satisfecho con la carrera que estaba cursando? Sí: No: ¿Por qué?:
33. ¿Consideraba adecuado el número de materias que estaba tomando? Sí: No: ¿Por qué?:
34. ¿Durante sus estudios tuvo dificultad con alguna materia en especial? Si: ¿Cuál?: No:
35. ¿Considera que sus hábitos de estudio eran adecuados? Sí: No: ¿Por qué?:



36. ¿Considera que venía bien preparado del bachillerato? Sí: No: ¿Por qué?:
37. Tipo de Colegio Publico: Privado:

VIII. CONTEXTO INSTITUCIONAL

38. Califique los siguientes aspectos de la institución

Bueno: **B** Regular: **R** Malo: **M**

1. Reglamentos:
2. Recursos informáticos y tecnológicos:
3. Biblioteca:
4. Bienestar:
5. Planta física:
6. Calidad del programa:
7. Calidad docente:
8. Atención al estudiante:

39. Califique sus relaciones en la IES con los siguientes actores:

Bueno: **B** Regular: **R** Malo: **M**

1. Con los docentes:
2. Con sus compañeros:
3. Con los directivos:
4. Con los administrativos:
5. Con el jefe de programa:
6. Con el Decano:
7. Con la operadora del programa:
8. Con el mentor del programa:

40. ¿Participaba en eventos o grupos organizados por la institución? Si: No: ¿Por qué?:

¡Muchas gracias!



FACTORES DETERMINANTES DE LA DESERCIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD EN LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR ENTRE LOS AÑOS 2005 Y 2009 I PERIODO

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.
Tipo de comunicación: Derivada de investigación

HERNÁNDEZ, Olga Esther
Universidad Popular del César - COLOMBIA
Olgahernandez0515@hotmail.com

Resumen. Se realizó un estudio de investigación en la Universidad Popular del Cesar con el objetivo de caracterizar los factores relacionados con la deserción en estudiantes de carreras del área de la Salud del año 2005 hasta Junio del año 2009, a través de un estudio descriptivo de corte trasversal con recolección de datos prospectivos. Los resultados mostraron que la deserción de la institución es más baja que en el agregado nacional y entre los determinantes que influyeron en el comportamiento de esta, se destacaron: la deserción según pruebas de estado, el nivel educativo de la madre, ingresos económicos y desempeño académico, la cual está asociada con la no aprobación de un porcentaje de las asignaturas. Se planteó profundizar en el diagnóstico realizando estudios y generando esquemas básicos de medición; el diseño de observatorios laborales; en los procesos de evaluación mejorar la articulación con la educación media, facilitar la movilidad institucional, y otorgar mayor apoyo financiero y becas; en el tema pedagógico: incrementar la autoestima y autoconocimiento; crear redes de apoyo; trabajar la motivación y autodeterminación; incorporar el manejo y control de la ansiedad; considerar los estilos de aprendizaje y los distintos tipos de inteligencias; generar procesos administrativos eficientes y dar orientación al estudiante con riesgos de desertar.

Palabras Clave: Deserción, factores, causas, estrategias, universidad.

Introducción

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema de educación superior colombiano concierne a los altos niveles de deserción académica en el pregrado. Pese a que los últimos años se han caracterizado por aumentos de cobertura e ingreso de estudiantes nuevos, el número de alumnos que logra culminar sus estudios superiores no es alto, dejando entrever que una gran parte de estos abandona sus estudios, principalmente en los primeros semestres. Esta es una tendencia que se mantiene en todas IES del país (MEN 2009, p. 13).

La eficiencia del sistema educativo en la educación superior se mide por medio de la capacidad que tiene para conservar o retener a los estudiantes permitiéndoles avanzar en su ciclo de profesionalización y evitando las deserciones; en este sentido, el fenómeno de la deserción aparece como un indicador que mide las situaciones de crisis en las que se puede encontrar el ámbito educativo (Botero, 2006, p. 6).

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



El impacto del fenómeno de la deserción estudiantil en la eficiencia y financiación de la educación superior no es desconocido; inclusive, durante años muchas instituciones han asumido y aceptado en los primeros semestres una deserción programada (Caicedo, 2005).

Por su parte, la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Popular del Cesar se ha visto afectada por el problema de la deserción en la modalidad de pregrado, de ahí el aumento de los costos sociales que esto genera, la pérdida de la inversión pública a las instituciones del gobierno estatal y la falta de credibilidad en cuanto a la preparación académica.

Como consecuencia de dicha problemática, en el plan de educación decenal (PNDE) 2006-2016 se ve reflejada la preocupación por fortalecer el bienestar estudiantil y ofrecer en las instituciones educativas acciones y programas con profesionales idóneos, que permitan mejorar el desarrollo armónico, físico, psicológico y social de los estudiantes, con el fin de estimular su permanencia en el sistema (PNDE 2006, p. 14).

En aras de contribuir con la calidad académica, los diferentes programas de la Facultad están inmersos en procesos de calidad, los cuales permiten satisfacer las necesidades de los clientes externos y fortalecer la permanencia de los estudiantes en el sistema.

Teniendo en cuenta que a lo largo de los últimos años se han venido presentando altas cifras de deserción en la educación superior en Colombia, ello ha puesto en alarma al Ministerio de Educación Nacional. Esta problemática se vislumbra en cada institución del país, siendo más alta en algunas facultades que en otras. De cada dos estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior solo uno se gradúa.

Así, una de los determinantes de la deserción es originada por causas económicas, a pesar del afán del gobierno por incluir una política que contrarreste este fenómeno por medio del crédito ICETEX. Sin embargo, este no es un instrumento eficaz que permita la permanencia del estudiante dentro del aula de clase (Del Pino & González 2003).

Por ello, la deserción estudiantil a nivel de pregrado es uno de los principales problemas al que se ha venido enfrentando el sistema de educación superior colombiano, razón por la cual el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con las instituciones de educación superior, ha liderado el diseño y operación de un instrumento que permita analizar las variables asociadas a la deserción por cada uno de los estudiantes, así como el seguimiento y evaluación a los resultados de las estrategias implementadas para disminuir la deserción (MEN 2009, p. 16).

Como se trata de un problema nacional, la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad Popular del Cesar (UPC) no puede estar ajena a esta situación, debido a que semestralmente se están admitiendo dos grupos de 40 y 45 estudiantes, y solo culmina académicamente un promedio del 50 % (Universidad de los Andes, 2006). Por lo anterior, se hace necesario conocer los factores determinantes de la deserción del Programa, no solo sectorial e institucionalmente, sino también, y en especial, individualmente, para orientar las acciones, proyectos y políticas que se deben adoptar con el propósito de disminuir dicha problemática.

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

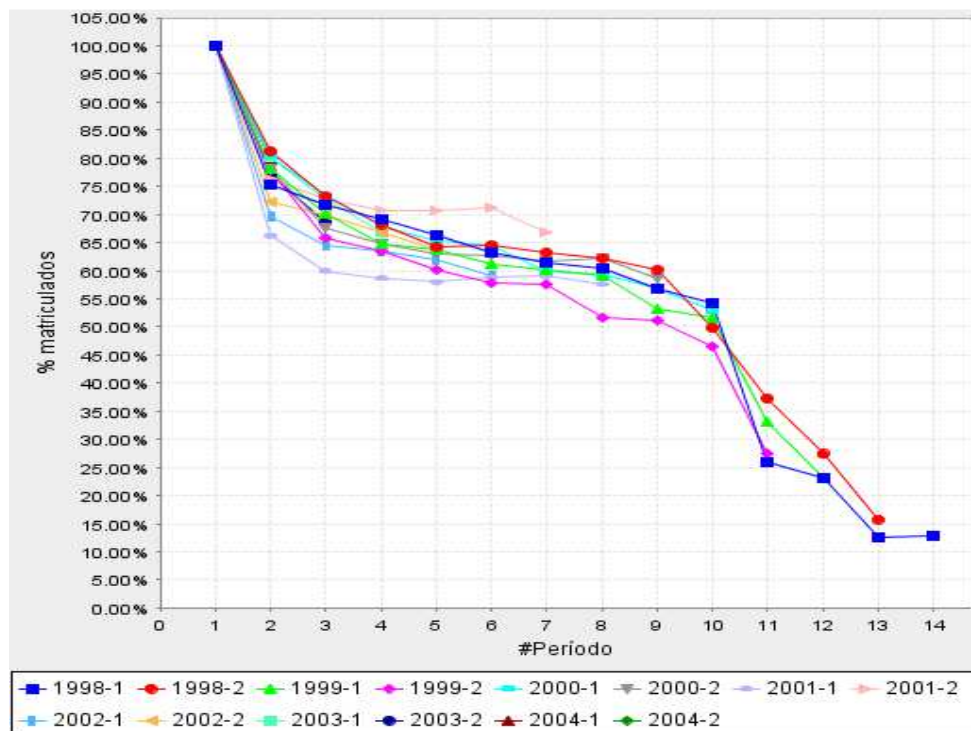
Metodología

Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal con recolección de datos prospectivos con el fin de determinar los factores influyentes e incidencia de la deserción en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Popular del Cesar entre los años 2005 a 2009, I Periodo. El procesamiento de la información se obtuvo de forma sistematizada a través de Excel y de SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior), institucional.

Resultados

Entre los principales resultados obtenidos, encontramos en primer lugar, la evolución de cohortes para la Universidad Popular del Cesar.

Grafico 1. Resultados obtenidos para la Universidad Popular del Cesar.



Fuente: Planeación UPC.

Los datos presentados por la Universidad Popular del Cesar se encuentran desde la cohorte de 1998-1 hasta la cohorte de 2004-2. El nivel de supervivencia de la Universidad Popular del Cesar en promedio es del 76.35 % para el segundo período de todas las cohortes analizadas y de 63.71 % para el quinto período de las cohortes. En general presentan una buena retención, aunque se observa, por ejemplo para la cohorte del 2001-1, que la permanecía fue del 66.23 % de las personas en el segundo semestre, y para el quinto semestre la misma retuvo tan solo al 58 %. En cuanto al comportamiento



de la deserción en el ámbito nacional, se presentó una permanencia de 74.47 % en promedio de quienes ingresaban a segundo semestre de las cohortes, y para el quinto semestre esta retención fue del 54.07 %. Por lo tanto, la deserción en la Universidad Popular del Cesar es un poco más baja que en el agregado nacional.

Asimismo, entre los factores asociados al comportamiento de la deserción entre 2000 y 2004, cabe destacar según pruebas de Estado el nivel educativo de la madre e ingreso y desempeño académico, debido a que en la Universidad Popular del Cesar el porcentaje de estudiantes de primer semestre con resultados en el rango medio en las pruebas de Estado aumentó, al pasar del 24.81 % en 1998-1 al 34.05 % en 2004-2. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes de primer semestre o “primíparos” con resultados en el rango alto pasó de 26.3 % a 7.44 %, entre 1998-1 y 2004-2. El porcentaje en el nivel bajo aumentó de 48.89 % a 58.51 % en los periodos entre 1998-1 y 2004-2. Es decir, se presentó un cambio en la estructura de la clasificación por pruebas de Estado de los alumnos de primer semestre o “primíparos” en la Universidad, ya que tanto los alumnos con puntaje bajo y medio aumentaron en porcentaje en detrimento de los alumnos con puntaje alto que disminuyeron entre 1998-1 y 2004-2.

Asimismo, en el agregado nacional también se presentaron cambios en los porcentajes de participación de los diferentes tipos de clasificación en las pruebas del ICFES, pero no se aprecia un cambio tan significativo como en la Universidad aunque los puntajes con mayor participación entre los primíparos son los bajos, que pasaron del 29 % al 38 % entre 1998-1 y 2004-2 en el agregado nacional.

Por su parte, el nivel educativo de la madre para los estudiantes de primer semestre presentó un cambio en la composición, ya que entre 1998-1 y 2004-2 aquellos alumnos cuyas madres cursaron hasta básica primaria pasaron de representar el 48.56 % al 33.5 % mientras que aquellos que su madre tenía educación secundaria aumentaron de 27.83 % en 1998-1 a 35.84 % en 2004-2. Este cambio es similar al presentado en el agregado nacional para los dos periodos analizados anteriormente.

Respecto al ingreso, la supervivencia de los estudiantes de primer semestre o primíparos que reportaron ingresos familiares entre 1 y 2 salarios mínimos fue de 76.37 % en segundo semestre y 64.19 % en quinto semestre. Entre tanto, el porcentaje de sobrevivientes en los estudiantes cuyas familias tienen un nivel de ingresos entre 3 y 5 salarios mínimos fue de 77.93 % y 65.07 % para el segundo y quinto semestres, respectivamente. Al contrario de lo que podría esperarse, en el nivel de ingresos de 5 a 7 salarios mínimos la deserción fue mayor que en los rangos más bajos en el segundo semestre de las cohortes. Se observa que sobrevive el 75.53 % para segundo semestre y el 65.24 % para quinto semestre. En el agregado nacional los estudiantes que reportaron entre 1 y 2 salarios mínimos, sobrevivieron en un 75.83 % y 56.12 % para el segundo y quinto semestre respectivamente, mientras que aquellos con ingresos entre 5 y 7 salarios mínimos tuvieron un porcentaje de supervivencia de 79.5 % y 61.4 % para el segundo y quinto semestres, respectivamente. Se aprecia que para los segundos semestres de las cohortes se comportan de forma similar la Universidad y el agregado nacional, pero después la tendencia cambia y en el quinto semestre en la Universidad hay mayor retención para los niveles de ingreso más bajos.

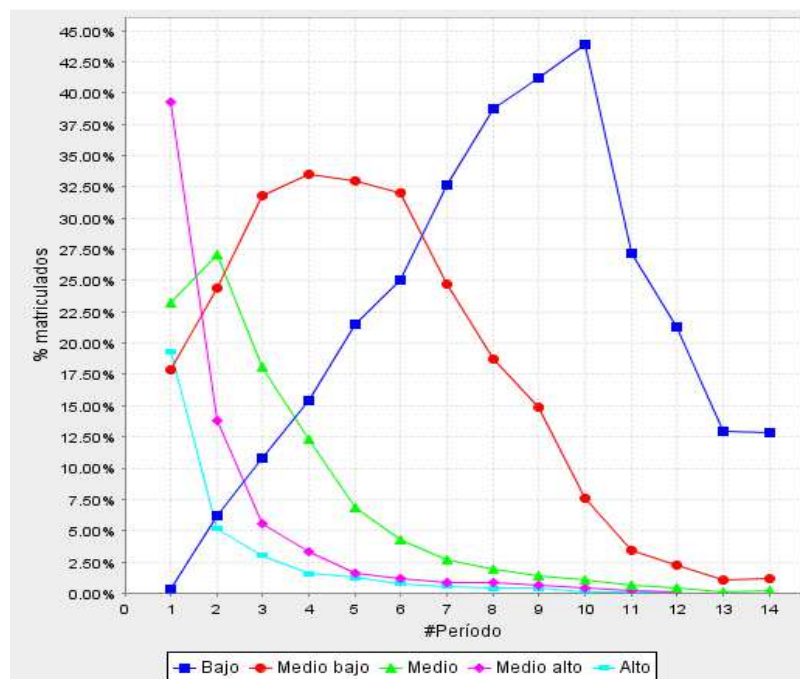
Al analizar el comportamiento de los desertores respecto a su desempeño académico, se encuentra que alrededor del 31.45 % de la deserción total se presenta en el primer semestre por parte de

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

estudiantes con niveles de aprobación entre el 0 % y el 60 %. Un 5.61 % de la deserción total se encuentra en primer semestre representado por estudiantes con niveles de aprobación entre el 60 % y el 80 %. Aproximadamente un 11.42 % de la deserción total se presenta por estudiantes de primer semestre que aprobaron entre el 80 % y el 100 % de sus asignaturas.

Por su parte, en cuanto al porcentaje de deserción según niveles de riesgo, en primer semestre con riesgo bajo fue de 0.34 %, pero con el paso del tiempo se incrementa al 21.35 % en el duodécimo semestre. Por otra parte, los estudiantes de primer semestre o primíparos con riesgo medio-alto representaban el 39.29 % de la población en primer semestre, reduciéndose este porcentaje al 0.10 % en el duodécimo semestre en razón de la permanencia de aquellos en la IES. La gráfica siguiente permite observar así el porcentaje de deserción según nivel de riesgo de acuerdo con el número de semestres de permanencia en la IES.

Grafico 2. Porcentaje de deserción según nivel de riesgo.



Fuente: Planeación UPC.

Finalmente, el porcentaje de estudiantes que reportaba estar trabajando al iniciar sus estudios disminuyó del 7.52 % en 1998-1 a 6 % para la cohorte de 2004-2. Para el total nacional esta caída (entre los mismos periodos anteriores) fue del 7.9 % a 6.81 %.

En cuanto al apoyo financiero y deserción, el porcentaje de estudiantes de la Universidad Popular del Cesar con crédito Icetex ha presentado una tendencia hacia el aumento a lo largo del período de análisis. En 1999-1 el porcentaje de estudiantes cubiertos era del 1.29 % (Gómez, Castaño, Gallón & Vásquez 2008). A medida que pasan los semestres aumenta la proporción de alumnos beneficiados ayudados también por la entrada en funcionamiento del crédito Acces. La composición de los créditos



Icetex en el ámbito nacional es de 66.07 % en 2004-2 para créditos de largo plazo, y de 33.93 % en el mismo periodo para créditos de mediano plazo y Acces.

Por otro lado, la Universidad Popular del Cesar ha presentado un bajo porcentaje de estudiantes con apoyo financiero ofrecido por la Institución. Muestra de ello es que solo se registra ayuda de este tipo para los períodos 2004-1 (3.45 %) y 2004-2 (2.88 %). En el agregado nacional se encuentra que para el 1999-2 un 5.58 % de los estudiantes recibieron apoyo financiero por parte de la IES y en el periodo 2004-2 este cubrió al 11.22 % de los alumnos. Es decir, la Universidad Popular del Cesar se encuentra con relación al promedio nacional mal ubicada, porque la diferencia es muy grande a favor del agregado nacional en cuanto a cubrimiento de alumnos con apoyo financiero de la misma institución.

Conclusiones

La deserción estudiantil a nivel de pregrado es uno de los principales problemas al que se ha venido enfrentando el sistema de educación superior colombiano. Se puede presentar por causas externas al sistema de educación superior, las propias del sistema e institucionales, las académicas y las de carácter personal de los estudiantes.

En la Universidad Popular del Cesar se encontró que la deserción es más baja que en el agregado nacional, y entre los determinantes que influyeron en el comportamiento de la deserción, se destacaron: La deserción según pruebas de Estado, el nivel educativo de la madre, ingresos económicos y desempeño académico, la cual está asociada con la no aprobación de un porcentaje de las asignaturas.

Desempeño académico asociada con la no aprobación de un porcentaje de las asignaturas: Según clasificación de las pruebas de Estado, es mayor en estudiantes con resultados bajos en las pruebas, hay un alto porcentaje de deserción en estudiantes con resultados bajos y medios en las pruebas de Estado, en tanto aquellos con resultados altos presentan un bajo porcentaje.

En lo económico los estudiantes con ingresos bajos y medios muestran similitud en el nivel de deserciones.

Según niveles de riesgo, los estudiantes de primer semestre muestran un riesgo bajo (0.34 %) pero con el paso del tiempo se incrementa al 21.35 % en el duodécimo semestre.

Por otra parte, los primíparos presentaron riesgo medio-alto representado el 39.29 % de la población en primer semestre, reduciéndose este porcentaje al 0.10 % en el duodécimo semestre.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, se tomaron tres niveles del libro *Repitencia y deserción universitaria en América Latina* (2006), para disminuir el índice de la deserción estudiantil en tres niveles.

En el nivel del sistema de educación superior se propuso: Profundizar en el diagnóstico realizando estudios nacionales y generando esquemas básicos de medición; mejorar los sistemas y pruebas de selección; el diseño de observatorios laborales; los sistemas de información pública; la definición de

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



estándares de calidad y el énfasis en la eficiencia académica en los procesos de evaluación. Asimismo, se planteó mejorar la articulación con la educación media, facilitar la movilidad institucional, y otorgar mayor apoyo financiero y becas.

En el ámbito institucional y académico se planteó: Mejorar los mecanismos de detección temprana; identificar grupos de riesgo; otorgar apoyo tutorial integral al estudiante; mejorar la orientación vocacional; realizar seguimiento estudiantil y mejorar la administración curricular; y entregar certificaciones tempranas y salidas intermedias.

En el tema pedagógico se planteó: Incrementar la autoestima y autoconocimiento; crear redes de apoyo; trabajar la motivación y autodeterminación; perfeccionar los procesos cognitivos y metacognitivos; incorporar el manejo y control de la ansiedad; considerar los estilos de aprendizaje, la atención, la concentración y los distintos tipos de inteligencias; incorporar sistemas de nivelación y remediales (por ejemplo, cursos de nivelación para los estudiantes que no aprueban los exámenes de ingreso y cubrir el desfase del bachillerato en materias fundamentales cuyos contenidos son deficientes); el establecimiento de ciclos generales de conocimientos básicos; generar condiciones adecuadas para el aprendizaje (métodos, infraestructura y recursos); establecer innovaciones curriculares (perfiles y enseñanza por competencias y fortalecer la metodología de resolución de problemas); establecer currículos más flexibles; establecer una titulación directa con un trabajo de investigación desarrollado en el último año; realizar cambios metodológicos; incorporar Tics; lograr el perfeccionamiento pedagógico de los docentes y mejorar los procesos de evaluación; la detección temprana de posibles desertores; la prevención, el apoyo y la determinación de momentos problemáticos; informar y orientar sobre las distintas ramas científicas con énfasis en aspectos de destrezas requeridas, así como del mercado profesional; acordar convenios con sectores productivos para prácticas de internado y para la realización de investigaciones; establecer un diseño y administración curricular apropiado; generar procesos administrativos eficientes y dar orientación al estudiante con riesgos de desertar.

Referencias

Alfabetas Artes Gráficas, (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341264205_8539.pdf

Botero, J. (2006). Educación Superior. En: Boletín Informativo, número 7. Deserción Estudiantil: Prioridad en la Agenda.

Caicedo, G. (2005). Colombia; Alto porcentaje de deserción universitaria; Estadística alcanza el 52% y es considerada como una 'tragedia nacional'. El Diario La Prensa, p. 14.

Del Pino & González, M. (2003). Factores de la Deserción Estudiantil: Un Estudio Descriptivo. Primeras Jornadas Regionales de Articulación Nivel Medio-Universidad y Segundas Jornadas Académicas: Problemática de los primeros años de estudios universitarios. Rio Cuarto-Córdoba.

Gómez, P., Castaño V., E., Gallón, S. A. & Vásquez V. J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la educación superior: un estudio de caso. Revista de Educación, 345 (345) ,255-280.



Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos, recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf.

Universidad de los Andes (2006). Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia, informe de acompañamiento a la Universidad Popular del Cesar.



ESTIMACIÓN Y ESTRATEGIAS SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono
Tipo de comunicación: Experiencia/ estudio de caso

GUERRERO, Sara Cristina
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja –COLOMBIA
cristina.guerrero@uptc.edu.co

Resumen. Las universidades dentro de sus múltiples metas, tienen el compromiso de bajar las tasas de deserción y aumentar la cobertura de acuerdo a las políticas trazadas por el gobierno a través de Ministerio de Educación Nacional (MEN). En particular, se presenta la estimación de las causas de deserción de los jóvenes matriculados en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), desde el I semestre de 2008 hasta el I semestre de 2014. Se analiza la relación de la deserción con el género, la edad, el periodo de retiro, número de veces que reingresa un estudiante a la institución y la facultad, asimismo, se evidencia la relación con las situaciones internas de la Universidad, como las políticas académicas, a través del pruebas de asociación y el análisis de correspondencias simples. Finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre las diferentes situaciones que vivencia la Universidad en cuanto a la población que ingresa, las características sociales y demográficas que influyen sobre la deserción y se exponen algunas estrategias que se vienen implementando.

Descriptores o Palabras Clave: Causas de Abandono Educación Superior, Deserción, Asociación.

1. Introducción

Dentro de sus políticas educativas el estado colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), busca incrementar la cobertura, en particular en la educación superior, junto a ello busca que las tasas de deserción sean bajas, dado que ésta afecta la cobertura; además, refleja la calidad y equidad del sistema educativo, en el pasado, presente y futuro. En el pasado porque los estudiantes vienen de un sistema educativo donde los niveles de exigencia en su mayoría son mínimos, en el presente cuando el individuo se enfrenta a la realidad académica, social y demográfica en la universidad, y en el futuro pues los jóvenes sienten truncadas las expectativas profesionales y las instituciones de educación superior (IES) no alcanzan sus metas.

El abandono de la educación es una temática álgida para el estado y las IES Inicialmente, podría considerarse como una problemática para las IES, pero por las condiciones de la población estudiantil, revierte en problemas de índole social, puesto que los jóvenes al ver frustrada su proyección profesional, son potenciales ciudadanos inconformes, socialmente y con las políticas del estado, pasan

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



engrosar los índices de desempleo, y como lo manifiesta Chávez et al (2007), es un indicador de ineficacia institucional, y, por el otro, es un causa de la frustración de expectativas de personas, que habiéndose acercado al mundo de la cultura a través de la universidad, ve la culminación de sus estudios como la única posibilidad de éxito, no logrando así la culminación su proyecto educativo; también es un problema económico como lo cita Castaño et al (2007), dado que el estado y las universidades invierten unos recursos que finalmente no refleja los resultados esperados.

La UPTC ha incrementado paulatinamente la cobertura, la población mayoritariamente corresponde a los estratos 2, 1 y en menor proporción el estrato 3. Además, presentan puntajes de ICFES medios y bajos casi en igual porcentaje (45% cada uno aproximadamente), en las 5 últimas cohortes, cerca del 50%, presentan ingresos entre uno y dos salarios mínimos y alrededor del 30% entre cero y un salario mínimo, aunado a esto, la ubicación geográfica y las condiciones sociales son factores que marcan una alta desigualdad de los jóvenes universitarios. La universidad ante esta situación ha venido implementado estrategias para bajar la tasa de deserción, esto se ve reflejado en las tasas a nivel nacional y con respeto a otras universidades públicas y privadas.

De acuerdo con el reporte de SPADIES del MEN la deserción por cohorte a nivel nacional para todas las universidades en el 2014 es de 51.47%, para las universidades oficiales del 50.53%, para las universidades de carácter privado 53.80%, mientras que para la UPTC es 44.82%.

2. Estimación y Caracterización de la Deserción

Para analizar la evolución de la deserción que ha presentado la UPTC, en este trabajo se realiza un seguimiento a los estudiantes que ingresaron desde el I semestre de 2008 y hasta el I semestre de 2014, donde se tienen en cuenta las variables: periodo de ingreso, periodo de abandono de la institución, número de veces que reingresa un estudiante a la institución, edad, género y la facultad. También se indaga sobre la asociación de estas variables a través de la prueba Chi-cuadrado y del análisis de correspondencias simples.

De la población estudiantil ingresada en el periodo de estudio, el 24.7% de los estudiantes desertó, la tasa de graduación es del 4.39%, el 58.8% se encuentra matriculado, el 4.67% matriculado pero terminó académicamente, el 0.16% terminó académicamente pero tiene reserva de cupo o no se matriculó; de los jóvenes que desertan, el 47% lo hacen por causas académicas.

La deserción está dada por dos factores: por causas académicas consagradas en el reglamento estudiantil Artículo 80 del Acuerdo 130 de 1998 y por causas no académicas (retiro definitivo).

En la Fig. 1, se evidencia que el tipo de causas más frecuente, son las no académicas; asimismo, la deserción es más alta en los primeros semestres en cada una de las cohortes a las que ingresan los jóvenes.

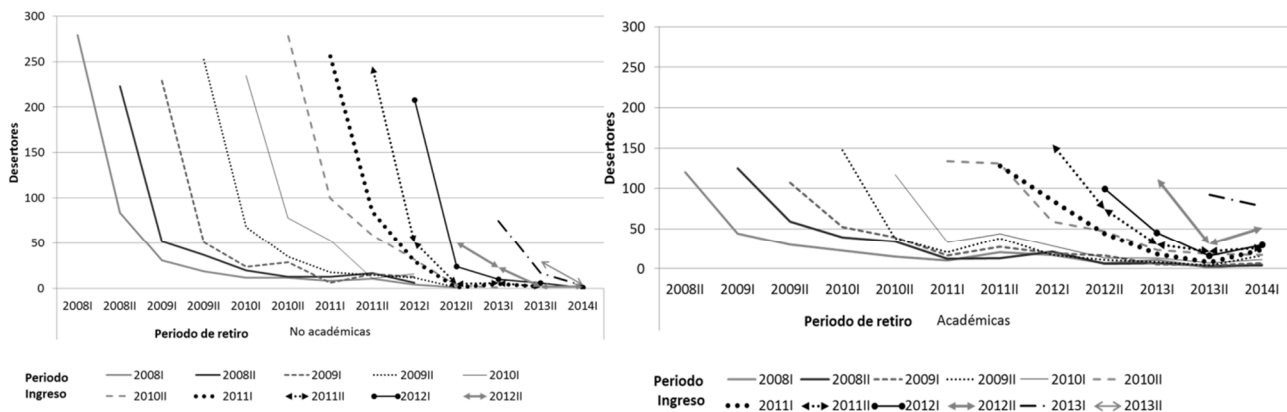


Fig. 1 Causas académicas y no académicas

Para determinar si las causas de deserción dependen del periodo de retiro, se utilizó el método de análisis de correspondencias simple, la salida se obtuvo en el programa SPSS versión 18.0, la cual muestra que con un nivel de significancia del 5%, y el estadístico Chi-cuadrado ($\chi^2 = 1380.38$ y 78 grados de libertad), es posible afirmar que existe una asociación entre estas variables, dado que el p valor de $0.00 < 0.05$.

El tipo de asociación encontrada es negativa, indicando que hay mayor deserción en los primeros semestres; esta situación se justifica pues en algunas ocasiones los jóvenes se matriculan a una carrera mientras superan el puntaje del ICFES, para luego ingresar a la carrera que colma sus expectativas, generando abandono del programa o de la universidad situación que se ratifica en la Fig. 1. Además, a partir del número de jóvenes matriculados en el periodo de estudio, se indagó sobre el número de reingresos que hace un estudiante a la institución y se encontró que el 11.37% lo han hecho entre 2 y 4 veces inclusive.

La gráfica de correspondencias simples entre la deserción y el periodo de retiro, Fig. 2, indica, que la deserción discrimina por causas académicas (derecha) y no académicas (izquierda). Dentro de las causas de deserción, las que tienen un mayor peso son las no académicas, seguidas por las académicas correspondientes a los literales B y C del Artículo 80 del reglamento estudiantil que tienen que ver con la pérdida de la calidad de estudiante por el promedio del semestre (I cuadrante de la gráfica), y los literales D y E que tienen que ver con la pérdida del cupo, asociada a la repitencia de asignaturas.

En cuanto al periodo de retiro, tiende a asociarse con las causas académicas y los años en los que la universidad empezó a implementar estrategias para disminuir la deserción, se reglamentó el plan padrino, se implementaron estrategias para realizar seguimiento a los estudiantes en riesgo de desertar, se creó el Comité de Deserción, entre otras.

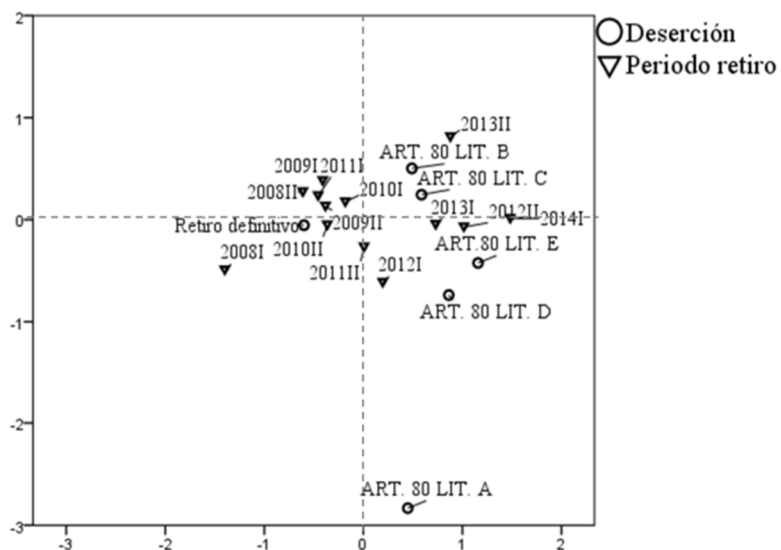


Fig. 2 Análisis de correspondencias simples, deserción y periodo de retiro

Analizando la asociación entre el género y las causas de deserción a través de la prueba Chi cuadrado ($\chi^2=103.834$ y 5 grados de libertad), con un nivel de significancia del 5%, se encuentra que estas variables están correlacionadas, indicando que el abandono sí depende del género; además, en la población se observó que el 61.4% de los desertores son hombres.

| Edad | Total estudiantes | Porentaje (total) | Desertores | Porentaje (desertores) | Proporción (desertores/Total estudiantes) |
|---------------|-------------------|-------------------|------------|------------------------|---|
| 17,00 - 19,00 | 5854 | 21% | 330 | 5% | 1,2% |
| 20,00 - 22,00 | 9963 | 36% | 2247 | 33% | 8,1% |
| 23,00 - 25,00 | 7623 | 27% | 2557 | 37% | 9,2% |
| 26,00 - 28,00 | 2651 | 10% | 1064 | 16% | 3,8% |
| 29,00 - 31,00 | 884 | 3% | 353 | 5% | 1,3% |
| 32,00 - 34,00 | 390 | 1% | 148 | 2% | 0,5% |
| 35,00+ | 386 | 1% | 147 | 2% | 0,5% |
| Total | 27751 | 100% | 6846 | 100% | 24,7% |

Tabla 1. Edad población total matriculada en el periodo de estudio.

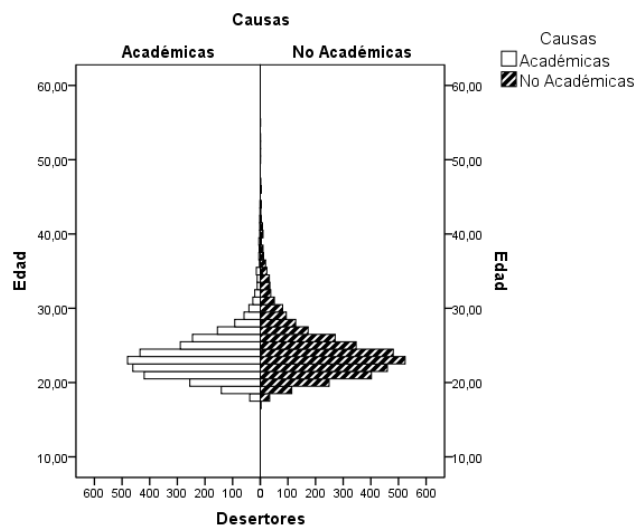


Fig. 3 Piramide población desertora

En cuanto a la edad, en la Tabla 1 se observa que el 57% de los estudiantes ingresados tienen entre 17 y 22 años; de la población que abandona el sistema educativo en mayor proporción son jóvenes entre los 23 y 25 años con el 9.2%, seguido de los jóvenes con edades entre 20 y 22 años con el 8.1% situación que se evidencia teniendo en cuenta el total de estudiantes ingresados en la Fig. 3. Además, de la población desertora, el 50% de los estudiantes desertan a los 23 años o más y el 25% de los jóvenes desertan a los 26 años o más.

Para determinar la existencia de asociación entre la edad y las causas de deserción, por medio del análisis de correspondencias, se encuentra que existe relación entre estas dos variables; el valor del estadístico Chi-cuadrado es 124.785 con 36 grados de libertad, y dado que el p valor es menor al nivel de significancia del 5%.

A partir de la Fig. 4, se observa que el factor edad discrimina a las personas más jóvenes y menos jóvenes, se observa que el retiro definitivo se asocia a las personas más adultas con edades superiores a 29 años, mientras que en las personas con edades entre 17 y 22 años se relaciona el abandono por causas académicas debidas a bajos promedios, y, las personas con edades entre 23 y 28 años con el

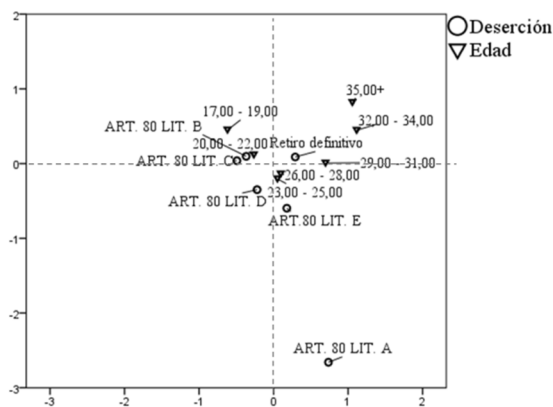


Fig. 4 Análisis de correspondencias simples causas deserción y edad

abandono por causas académicas dadas básicamente a la repitencia.

Indagando sobre la relación entre las causas de deserción y la facultad a la cual pertenece el estudiante, haciendo uso del análisis de correspondencias simples se observa una asociación significativa con un nivel del 5%, dado que el p valor $0.000 < 0.05$ (el estadístico Chi-cuadrado es $\chi^2=252.528$ con 54 grados de libertad).

A las facultades de Ingeniería, Ciencias Agropecuarias, la Facultad (Sede) de Sogamoso donde la mayoría de carreras impartidas son Ingenierías y Ciencias de la Salud, se les asocian las causas

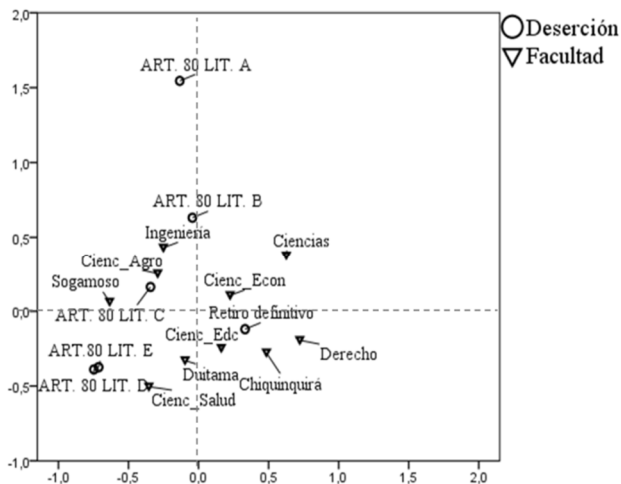


Fig.5 Análisis de correspondencias simples causas de deserción y facultad



académicas debidas al promedio; a las facultades de Salud y la sede Duitama, causas académicas relacionadas con la repitencia, mientras que los retiros definitivos están más relacionados con las Facultades de Educación, Ciencias, Ciencias Económicas y Administrativas, Derecho y la Sede Chiquinquirá (Fig 5).

3. Análisis y Reflexiones de los Factores que Influyen en la Deserción

¿Cuáles son las características ideales de un estudiante universitario y cuáles son los requerimientos mínimos que deben tener para las IES? Sin lugar a dudas, los jóvenes deben ostentar unas características individuales y académicas que conlleven al sujeto a ser autónomo, a tener disciplina, responsabilidad, actitudes favorables, valores, habilidad para resolver problemas académicos y personales, comprometidos con su quehacer universitario, y que sientan el privilegio de lograr ingresar a una universidad pública.

¿Cuál es la realidad que enfrentan las universidades frente a la población estudiantil? Las IES deben encaminar, esfuerzos, estrategias y políticas al respecto, pero tener presente que la calidad de los egresados debe ser una meta.

Se habla de cobertura en la educación superior, sin haberse dado antes un estudio sobre las implicaciones de la cobertura en la educación básica y media, en este caso se dejó de lado la calidad de la educación, y los resultados se ven reflejados en las diferentes pruebas a las que se enfrentan los estudiantes.

Las universidades hoy, deben formular estrategias que mitiguen el estado académico que presentan actualmente los estudiantes, en su gran mayoría presentan dificultades con los saberes básicos, necesarios para cada carrera. El docente debe enfocar sus esfuerzos en generar nuevas técnicas de enseñanza y tener en cuenta el rol social del estudiante. Debido al bajo nivel de los jóvenes, el docente tiene un material humano donde debe sopesar las capacidades y hasta dónde puede llegar, que logros puede alcanzar, y entender y responsabilizarse de la proyección profesional del futuro egresado en el actual mercado laboral, asimismo las universidades deben afrontar esta realidad. Lo anterior implica que está en juego la calidad del egresado frente a las demás IES y a las exigencias de un mundo globalizado como lo cita el Acuerdo por lo Superior 2034 (consejo Nacional de Educación Superior, 2014).

La universidad no puede asumir únicamente la calidad de los jóvenes de acuerdo al programa al que acceden, dado que el ingreso se fundamenta en el puntaje del ICFES, esto se refleja en la deserción durante los primeros semestres; muchos de los estudiantes no estudian lo que les gusta sino la carrera a la que logran ingresar, deben asumir unas dificultades propias de la carrera y de los cursos, evidenciando la ausencia de formación vocacional, falta orientación al respecto, el estudiante inicia la carrera y cuando empieza a cursarla se da cuenta que no es lo que él esperaba y termina abandonándola.

Se concluye entonces que la deserción y la permanencia en la universidad depende de todo ámbito: social, demográfico, económico, académico y de la adaptación al medio, de la diferencia de capitales académicos surgidos de los diferentes centros educativos de la cual han sido egresados (reflejada en las habilidades académicas de los estudiantes) Vries W., León P., et al (2011).



Otros causales de la deserción son: el bajo promedio en el bachillerato, el estado civil y la necesidad de los estudiantes en combinar los estudios con la actividad laboral, (Anuies, 2001). Vries W., León P., et al (2011) citan: “Tinto (1993), Bean (1990) y Cabrera et al. (1992), han explorado cómo las instituciones educativas y los estudiantes logran o no acoplarse entre sí”, situación que se refleja en la inequidad en el sistema educativo del cual egresan los estudiantes, no sólo de los contenidos, en el uso de la tecnología, los idiomas, el lugar de procedencia y la ubicación geográfica, el tiempo que dedican a cursar sus estudios (colegios públicos y privados), la adaptación al medio y a los compañeros universitarios.

¿La deserción un hecho inevitable? Se debe propender por bajar los niveles de abandono en la educación, las IES deben brindar oportunidades que ayuden a subsanar las falencias de los estudiantes, pero en contraprestación debe haber compromiso y responsabilidad; no es posible anularla totalmente, porque hay factores inherentes a los estudiantes que conllevan a la deserción.

4. Estrategias

La universidad en el 2011 reglamentó políticas académicas enfocadas a dar seguimiento a la deserción, mediante el Plan Padrino, se creó el Comité de Deserción y los programas implementaron estrategias y acciones orientadas a mitigar las altas tasas de deserción.

Las estrategias que la universidad ha venido efectuando son principalmente, seguimiento a los estudiantes con el fin de detectar los posibles inconvenientes académicos, igualmente se realiza el acompañamiento a los jóvenes que presentan riesgo de desertar con el fin de implementar planes de mejoramiento, socialización sobre el reglamento estudiantil, dado que el estudiante desconoce las causas por las cuales puede perder el cupo en la universidad, tutorías, cursos vacacionales, la posibilidad de cancelar una asignatura de manera extemporánea, charlas sobre métodos de estudio, el uso de la plataforma virtual donde se facilita el contacto con el estudiante. El Plan Padrino se implementa en dos modalidades el nivel Cero y el nivel intrasemestral; en el nivel Cero se ofrece a los estudiantes primíparos que ingresan a la universidad, ellos reciben cursos en las áreas básicas antes de iniciar académicamente el semestre.

La universidad tiene múltiples beneficios que contrarrestan la deserción, como restaurante estudiantil, residencias universitarias, becas, apoyo de la Unidad de Política Social (apoyo psicológico, orientación psicológica, charlas, talleres), entre otros; factores preponderantes que contribuyen a disminuir las tasas de deserción y permanencia.

5. Conclusiones

Las IES, deben asumir la realidad académica de los jóvenes que ingresan a los diferentes programas, crear estrategias que permitan nivelar la falencia de conocimientos básicos.

Las altas tasas de deserción en la UPTC se presentan en los primeros cuatro semestres; pero en el primer semestre la deserción es alta debido a que los estudiantes cancelan semestre para reingresar a un programa que colme sus expectativas mientras mejoran los puntajes de las Pruebas de Estado.

Referencias

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



Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Multi-Impresos S.A.S.

Chávez F., Panchi A. y Montoya s. (2007) Abandono de estudios en la educación superior a distancia. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. Vol. 7 No. 39

Castaño E., Gallón S., Gómez K. y Vásquez J. Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. Revista de Educación, 345. 2008, pp. 255-280

Reglamento estudiantil Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Acuerdo 130 de 1998. www.uptc.edu.co

Tinto Vincent (1989) Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior. ANUIES-SEP. México

Vries W., León P., et al. Desertores o Decepcionados? Distintas Causas para Abandonar los Estudios Universitaria. Revista de la educación Superior. Vol. XL (4) No. 160. 2011. Pp. 29-49.



“DETECCIÓN DE PATRONES DE DESERCIÓN EN LOS PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD MARIANA DE SAN JUAN DE PASTO, APLICANDO EL PROCESO DE DESCUBRIMIENTO DE CONOCIMIENTO SOBRE BASE DE DATOS (KDD) Y SU IMPLEMENTACIÓN EN MODELOS MATEMÁTICOS DE PREDICCIÓN”

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.
Tipo de comunicación: Derivada de Investigación.

ARGOTE, Ivan
JIMÉNEZ, Robinson
GÓMEZ, Jair
Universidad Mariana - COLOMBIA
e-mail: iargote@umariana.edu.co

Resumen. La investigación titulada: “Detección de Patrones de Deserción en los Programas de Pregrado de la Universidad Mariana de San Juan de Pasto, aplicando el proceso de descubrimiento de conocimiento sobre base de datos (KDD) y su implementación en modelos matemáticos de predicción”. Es un proyecto que tiene como objetivo primordial Aportar al Proceso de Toma de Decisiones para disminuir los niveles Deserción Estudiantil en los programas de pregrado de la Universidad Mariana, mediante el descubrimiento de Conocimiento sobre Bases de Datos (KDD) e implementación en el diseño de unos modelos matemáticos de predicción, en relación con los 4 factores propuestos por el Ministerio de Educación de Colombia concerniente a lo socioeconómico, personal, académico e institucional de cada estudiante, que permitieran visualizar el nivel de deserción de cada educando en los diferentes programas académicos de la Universidad Mariana. Para la construcción de dicho propósito se llevó a cabo 3 objetivos específicos citados como: a). Construcción de un repositorio de datos unificado con la información socioeconómica, académica, personal e institucional de los educandos de los diferentes programas de pregrado de la Universidad Mariana. b). Determinar el perfil del educando desertor mediante una descripción comparativa entre los patrones evidentes y los patrones no evidentes que inciden en la deserción. Y c). Elaboración de unos modelos matemáticos con base en los patrones que presentan una mayor incidencia en la deserción estudiantil en cada uno de los programas de pregrado que se ofrece en la Universidad Mariana. Finalmente, esta investigación se desarrolló bajo un paradigma cuantitativo, haciendo uso de un enfoque empírico analítico y de tipo cuasi experimental, posteriormente se elaboran unas conclusiones y recomendaciones, con el propósito de que sean estos un aporte significativo en la minimización de los índices de deserción estudiantil en la Universidad Mariana y en la educación superior.

Descriptores o Palabras Clave: Deserción Estudiantil, Minería de Datos, Factores, Educación Superior, Modelos Matemáticos.

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



1. Introducción

Según el Ministerio de Educación Nacional – MEN, el 52% de los estudiantes colombianos que comienzan una carrera universitaria no la concluyen, así mismo las promociones de estudiantes que terminaron estudios entre 1999 y el 2004, el 48% en promedio no finalizaron sus estudios. Además, de cada dos estudiantes que se matriculan en un programa de pregrado, solo uno culmina su carrera. La preocupación es mayor si se tiene en cuenta que el 39.52% de quienes abandonan sus estudios lo tienen que hacer por razones económicas. [1]

Con base en la problemática descrita anteriormente y los altos índices de deserción estudiantil que se presentan en los diferentes programas de pregrado en la Universidad Mariana de San Juan de Pasto, conllevaron al desarrollo de este proyecto que tiene como objetivo identificar los patrones de deserción estudiantil aplicando el proceso de descubrimiento de Conocimiento sobre Bases de Datos (KDD) y su implementación en el diseño de modelos matemáticos de predicción, los cuales permitieron visualizar e informar el estado actual de los educandos y su relación con la deserción estudiantil en los programas inscritos a la Universidad Mariana.

Como es sabido en Colombia se han realizado diferentes estudios sobre deserción estudiantil, con base en los parámetros grado de deserción y el estado socioeconómico del estudiante, pero sus resultados han sido enfocados al planteamiento de estrategias para el financiamiento de créditos por parte del ICETEX, mas no aplicados a la búsqueda de métodos para el mejoramiento del nivel educativo en todas sus etapas o el de determinar perfiles de estudiantes que estén propensos a caer en bajo rendimiento, lo que ocasiona el abandonar la Universidad, así mismo los estudios observados en el país se realizan con base a encuestas, análisis de datos basado en estadísticas, y porcentajes calculados con historiales de datos académicos. [1]

Por lo anterior, se consideró que la presente investigación haga una incorporación del proceso KDD, proceso que permite, entre otras cosas, predecir cualquier fenómeno que se manifieste en distintas áreas, para este proyecto se aplicó de acuerdo al ámbito educativo, con el propósito de predecir, con un nivel de confiabilidad la probabilidad de desertar de cualquier estudiante [2]. Para lograr el objetivo deseado se planteó la posibilidad de precisar los referentes teóricos del proceso KDD y deserción estudiantil, con el fin de hacer una correcta implementación del proceso y de esta manera seleccionar los patrones descriptivos de deserción estudiantil de tipo socioeconómico, cultural, académico, disciplinar e institucional a partir de las bases de datos internas, donde se aplicaron técnicas de pre procesamiento y transformación de datos para lograr obtener datos que sean concretos, consistentes y categorizados, que permitieran encontrar información adecuada para la toma de decisiones, por parte de los funcionarios responsables en los diferentes programas de pregrado de la Universidad Mariana con respecto al problema de la deserción estudiantil.

2. Descripción del Problema.

Algunas percepciones a la problemática de la deserción estudiantil en los programas de pregrado en la Universidad Mariana, puede sintetizarse en la siguiente descripción de síntomas, causas, diagnóstico y pronóstico.

Síntomas

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



En Colombia, como en Latinoamérica, la educación superior presenta altas tasas de deserción estudiantil, especialmente en los primeros semestres académicos, a lo cual la los programas de la Universidad Mariana no son ajenos.

Se observa que el índice de deserción es alto en los diferentes programas de pregrado de la Universidad Mariana.

Los estudiantes no siguen una trayectoria normal del programa académico, por motivos de retiros temporales o absolutos. [3]

| Programa académico | Porcentaje de deserción |
|--|-------------------------|
| Administración de negocios | 35,1% |
| Administración de negocios internacionales | 34,3% |
| Auxiliares de enfermería | 0,33% |
| Comunicación social y periodismo | 32,5% |
| Contaduría pública (Diurno) | 23,8% |
| Contaduría pública (Nocturno) | 50,1% |
| Derecho (Diurno) | 14,0% |
| Derecho (Nocturno) | 21,7% |
| Enfermería | 17,5% |
| Fisioterapia | 15,8% |
| Ingeniería ambiental | 30,7% |
| Ingeniería de procesos | 12% |
| Ingeniería de sistemas | 44,3% |
| Psicología | 24,5% |
| Radiología y radiodiagnóstico | 9,78% |
| Regencia de farmacia | 22,2% |
| Tecnología en automatización electrónica | 20,7% |
| Terapia ocupacional | 22,8% |
| Trabajo social | 23,3% |
| MEDIA UNIVERSIDAD MARIANA | 23,5% |

Fuente: esta investigación

Causas

Decisión del estudiante de abandonar su carrera profesional, debido a factores sociales económicos, académicos, culturales, y sociales.

Los estudiantes presentan bajo rendimiento académico, originando que estos repitan y pierdan las asignaturas, lo cual ocasiona retraso en su trayectoria académica.

No es evidente un estudio donde se identifique los motivos reales de porque los estudiantes están abandonando los programas que se ofrecen en la Universidad Mariana.

No es visible en la Universidad Mariana, mecanismos por disminuir estos índices tales como el incremento de los cupos universitarios, sistemas alternativos de financiación, flexibilidad académica, programas de seguimiento y apoyo a posibles desertores, mejoramiento del bienestar universitario, entre otros.

Diagnostico

El diagnóstico que se visualizó en el desarrollo de la investigación fue la escases de sistemas de información que generen el perfil de un estudiante desertor, con base en los patrones de tipo socioeconómico, académico, culturales, disciplinares e institucionales, para cada uno de los programas de pregrado que ofrece la Universidad Mariana.

Pronostico

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



Con base en lo anterior, se podía pronosticar que de continuar con el problema de la no identificación de los diferentes patrones de deserción, los niveles de deserción estudiantil no se minimizarían, ocasionando posibles aumentos en estos índices debido a la ausencia de estrategias de retención estudiantil. Es por ello que era de carácter urgente, el desarrollo de un proyecto de investigación que permita identificar patrones de tipo socioeconómico, cultural, académico, disciplinar e institucional, para los diferentes programas de pregrado en la Universidad Mariana utilizando técnicas y algoritmos de minería de datos, y así mantener informada a la comunidad universitaria con el objetivo de generar planes de retención de educandos que beneficien a la Universidad.

3. Objetivos

✓ Objetivo general

Aportar al proceso de toma de decisiones para disminuir los niveles deserción estudiantil en los programas de pregrado de la Universidad Mariana mediante el descubrimiento de Conocimiento sobre Bases de Datos (KDD) e implementación en el diseño de modelos matemáticos de predicción.

✓ Objetivo específicos

- Construir un repositorio de datos unificado con la información socioeconómica, académica, personal e institucional de los educandos de los diferentes programas de pregrado de la Universidad Mariana.
- Determinar el perfil del educando desertor mediante una descripción comparativa entre los patrones evidentes y los patrones no evidentes que inciden en la deserción.
- Elaboración de un modelo matemático con base en los patrones que presentan una mayor incidencia en la deserción estudiantil en cada uno de los programas de pregrado que se ofrece en la Universidad Mariana

4. Marco Metodológico

Este proyecto se desarrolló con base en un paradigma cuantitativo, porque permite la recolección de datos para evaluar la hipótesis, de igual manera se puede utilizar una perspectiva cuantitativa la cual se enfatiza en lo exterior, es decir lo válido o externo, posible de observación [3]. Por lo anterior la actual investigación basa su estudio en el paradigma cuantitativo al estudiar el fenómeno social de la deserción en la educación superior a través de la recolección de información que permitan determinar el nivel de incidencia de cada uno de los patrones de deserción estudiantil de tipo socioeconómico, académico, personal e institucional en los programas académicos de la Universidad Mariana de San Juan de Pasto aplicando el proceso KDD y su posterior análisis inferencial de los resultados.

Además, este proyecto tiene un enfoque empírico – analítico, porque la investigación tuvo como objetivo determinar el perfil de un estudiante desertor en un contexto determinado, el cual tiene existencia propicia, independiente de quién lo estudia, el estudio es potenciado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar, como también se utiliza la lógica hipotético – deductivo para la demostración del fenómeno social de la deserción estudiantil.

Por otra parte, el tipo de investigación empleado fue cuasi-experimental debido a que el objetivo de la investigación fue seleccionar y analizar muestras con base en características intrínsecas de los sujetos que no son directamente manipulables [4] como son los factores de la deserción estudiantil

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



(sexo, edad, nivel educativo,...). Se habla entonces de manipulación por selección. Además con este tipo de investigación se permite aproximar los resultados de una investigación experimental en situaciones en las que no es posible el control y manipulación absolutos de las variables [5].

Finalmente, la población para la aplicación del proyecto fueron los datos recolectados de los Sistema de información SPADIES y del Sistema de información de la Universidad Mariana que son los entes encargados de llevar los registros de todos los estudiantes de cada uno de los programas académicos para las cohortes del año dos mil cinco (2005) hasta dos mil once (2010) que han sido matriculados en la Universidad Mariana de San Juan de Pasto.

5. Resultados

Como se ha mencionado durante todo el texto, los resultados de la investigación fueron los patrones evidentes y no evidentes que inciden en la deserción estudiantil, y su implementación en el diseño de unos modelos matemáticos de predicción, en los diferentes programas que se ofrecen en la Universidad Mariana.

Es conveniente resaltar que el modelo matemático de predicción permitirá tomar decisiones por parte de los directores y diseñar estrategias o proyectos concernientes a la retención de educandos que minimicen los niveles de deserción en la institución educativa.

Para la presentación de los modelos de predicción para cada factor de tipo socioeconómico, personal, académico e institucional, se hizo descripción de los porcentajes en cada uno de los indicadores que los contiene y su relación con su nivel de incidencia en la deserción del educando.

Es decir, con base en la información, que contiene los porcentajes del estudio de los patrones evidentes y no evidentes, para cada uno de los factores que hicieron parte fundamental de la investigación, se procedió a la creación de las reglas de inferencias, las cuales contienen los modelos matemáticos para cada uno de los factores anteriormente mencionados.

Es importante resaltar que el nivel de incidencia que posee un educando en relación con la deserción estudiantil tiene como fundamento los cuatro factores que cita el Ministerio de Educación, por lo cual se hizo un cálculo matemático para cada uno de ellos y su posterior sumatoria, indicaría el nivel total de deserción que posee un estudiante.

A continuación se hace la presentación de los cuatro modelos que resultaron en la investigación.

Ecuación 3. Modelo Matemático Factor Institucional

$$\frac{NA}{\%INA} + \frac{F}{\%IF} + \frac{RU}{\%IRU} * 100$$

Ecuación 4. Modelo Matemático Factor Académico

$$\frac{RAP}{\%IRAP} + \frac{RAU}{\%IRAU} + \frac{NAP}{\%INAP} + \frac{NAU}{\%INAU} + \frac{TC}{\%ITC} + \frac{PA}{\%IPA} + \frac{F}{\%IF} * 100$$

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



Ecuación 1. Modelo Matemático Factor Socioeconómico

$$\frac{E}{\%IE} + \frac{SLE}{\%ISLE} + \frac{SLM}{\%ISLM} + \frac{SLP}{\%ISLP} + \frac{IF}{\%IIF} + \frac{DE}{\%IDE} + \frac{PC}{\%IPC} + \frac{NEM}{\%INEM} + \frac{NEP}{\%INEP} \div 7 * 100$$

Ecuación 2. Modelo Matemático Factor Personal

$$\frac{A}{\%IA} + \frac{G}{\%IG} + \frac{EC}{\%IEC} + \frac{NIF}{\%INIF} + \frac{IS}{\%IIS} + \frac{D}{\%ID} \div 6 * 100$$

Finalmente, el modelo que permite predecir el perfil de un estudiante desertor en cualquier etapa, en el transcurso de su carrera académica, consiste en la sumatoria de los resultados obtenidos en cada uno de ellos, cabe resaltar que para hacer uso de estos modelos matemáticos es necesario poseer las tablas de normalización que fueron resultado de la investigación para cada uno de los 4 factores que cita el Ministerio de Educación. Por ejemplo para el factor de socioeconómico producto de la investigación resultaron 7 tablas normalizadas, las cuales contienen el porcentaje de incidencia para cada uno de los ítems que componen este factor entre los cuales se encuentran, la estratificación social, la situación laboral del educando, ingresos familiares, dependencia económica, personas a cargo, nivel educativo de la madre y del padre del educando, de igual manera para el factor personal se obtuvieron 6 tablas de normalización entre las cuales se encuentra información acerca de la edad, estado civil, género, número de integrantes en su núcleo familiar, integración social; así mismo, en el factor institucional existen 3 tablas que contienen información relacionada con la normalidad académica, financiación y recursos académicos, finalmente el factor académico contiene 7 tablas de normalización, las cuales contienen información en relación con el rendimiento académico durante su carrera dividida en dos momentos, número de asignaturas para los primeros y últimos semestres, tipo de colegio, programa académico, facultad académica; todo lo anterior es fruto de la investigación, la cual demuestra que el perfil de un estudiante desertor no se pueden determinar con el mismo nivel de incidencia para cada uno de los 4 factores, esto debido a que cada carrera académica posee una estructura curricular diferente, además de que cada persona adscrita a uno de los programas académicos de la Universidad Mariana posee una información diferente y única en el momento de su ingreso, como también el transcurso de su carrera universitaria.

A continuación se hace una presentación de algunas de las tablas donde se visualiza el porcentaje de incidencia, en relación con cada ítem presente en los cuatro factores citados por el Ministerio de Educación.

Porcentaje de Incidencia en relación con la Facultad Académica

| Facultad | % de Incidencia vs Indicador de Facultad Académica |
|---|--|
| Facultad de Ciencia Contables | 36,1 |
| Facultad de Ciencias de la Salud | 17,6 |
| Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales | 23,2 |
| Facultad de Ingeniería | 26,9 |

Fuente: esta investigación



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducatión

PROSPERIDAD PARA TODOS

Porcentaje de Incidencia en relación con la Financiación

| Programa Académico | % de Incidencia vs Indicador de Financiación | |
|---|--|------|
| | Si | No |
| Adm. Negocios Internacionales | 11,5 | 88,5 |
| Contaduría Pública Diurno | 11,6 | 88,4 |
| Contaduría Pública Nocturno | 14,3 | 85,7 |
| Enfermería | 6,3 | 93,7 |
| Fisioterapia | 32,3 | 67,7 |
| Tec. en Radiodiagnóstico y Radioterapia | 11,1 | 88,9 |
| Tec. en Regencia de Farmacia | 15,6 | 84,4 |
| Terapia Ocupacional | 6,3 | 93,8 |
| Comunicación Social y Periodismo | 12,7 | 87,3 |
| Derecho Diurno | 15,3 | 84,7 |
| Derecho Nocturno | 27,9 | 72,1 |
| Psicología | 10,7 | 89,3 |
| Trabajo Social | 13,8 | 86,2 |
| Ingeniería Ambiental | 13,1 | 86,9 |
| Ingeniería de Procesos | 66,7 | 33,3 |
| Ingeniería de Sistemas | 9,7 | 90,3 |
| Tec. en Automatización Electrónica | 12,5 | 87,5 |

Fuente: esta investigación

Porcentaje de Incidencia en relación con el Tipo de Colegio

| Programa Académico | % de Incidencia vs Indicador de Tipo de Colegio | |
|---|---|-----------|
| | Femenino | Masculino |
| Adm. Negocios Internacionales | 39,9 | 60,1 |
| Contaduría Pública Diurno | 51,3 | 48,7 |
| Contaduría Pública Nocturno | 54,1 | 45,9 |
| Enfermería | 84,5 | 15,5 |
| Fisioterapia | 74,2 | 25,8 |
| Tec. en Radiodiagnóstico y Radioterapia | 77,8 | 22,2 |
| Tec. en Regencia de Farmacia | 66,7 | 33,3 |
| Terapia Ocupacional | 80,2 | 19,8 |
| Comunicación Social y Periodismo | 54,5 | 45,5 |
| Derecho Diurno | 50,8 | 49,2 |
| Derecho Nocturno | 48,8 | 51,2 |
| Psicología | 62,1 | 37,9 |
| Trabajo Social | 90,8 | 9,2 |
| Ingeniería Ambiental | 25,0 | 75,0 |
| Ingeniería de Procesos | 33,3 | 66,7 |
| Ingeniería de Sistemas | 12,7 | 87,3 |
| Tec. en Automatización Electrónica | 0 | 100,0 |

Fuente: esta investigación

Con base en estas tablas y la información suministrada por el educando, en cualquier momento de su estadía en la Universidad Mariana, el personal encargado de la toma de decisiones en relación con la deserción estudiantil, puede monitorear el nivel de deserción del educando, de igual manera determinar el perfil de un estudiante desertor dependiendo de la carrera profesional y de la información histórica del educando que posee la Universidad Mariana, Es decir cada carrera académica posee un perfil diferente en relación con un estudiante que posiblemente tiende a desertar de la Universidad.

En definitiva, el perfil de un estudiante desertor, depende de la información suministrada por el educando u obtenida por el historial del estudiante en su estadía en la Universidad, en relación con cada uno de los ítems presentes en los cuatro factores que cita el Ministerio de Educación, los cuales son el objeto de sustitución en los modelos matemáticos y su producto con cada uno de los valores

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



de incidencia resultado de las tablas de normalización para los factores de tipo Socioeconómico, Académico, Personal e Institucional; por tal razón el perfil de un educando desertor no es el mismo para todos los estudiantes adscritos a la Universidad Mariana.

6. Conclusiones y Contribuciones

Las principales conclusiones que se obtuvieron de la investigación fueron:

- Esta investigación se convirtió en un punto de partida en la aplicación sistemas de soporte para la toma de decisiones en relación con el ámbito educativo, basado en la construcción y ejecución de los modelos de minería de datos, para analizar y evaluar los factores que influyen en la deserción universitaria. De igual manera la elaboración de los modelos matemáticos de predicción permitieron a los decanos y directores de programas tomar una decisión adecuada, con base en estudio temprano de la información de los indicadores que presentaron una mayor incidencia en la deserción estudiantil de sus programas académicos, con el propósito de diseñar estrategias o proyectos concernientes en la retención de los educandos.

- En esta investigación se descubrió que la Universidad Mariana, no hace una recolección de información suficiente referente a la caracterización del estudiante al momento de ingresar a cursar un programa académico, que permitiera establecer modelos de predicción de retención de educandos.

Finalmente, y concluido el trabajo de investigación es necesario establecer algunas recomendaciones para trabajos posteriores en relación con la temática de la deserción estudiantil, entre las cuales se destacan:

- ❖ Recoger un gran conjunto de datos reales incorporando nuevos indicadores, los cuales carecen de calidad en las bases de datos de estudiantes universitarios.
- ❖ Aplicar otros métodos de clasificación para validar el método más adecuado que se adapte a la estructura de los datos suministrados por los sistemas de información que posee la Universidad Mariana y dar una mejor precisión en la clasificación.
- ❖ Profundizar en la categorización y determinación de los indicadores que poseen una mayor incidencia en el problema de la deserción y establecer un procedimiento de captura de dichas indicadores, en el momento que el alumno registra su matrícula en la institución.
- ❖ En cuanto a los modelos de predicción como de los patrones que inciden en la deserción estudiantil en cada uno de los programas académicos adscritos a la Universidad Mariana, es necesario tomar decisiones y proponer estrategias de seguimiento de los educandos que poseen un alto índice de deserción, para prevenir que se convierta en un estudiante desertor lo cual aumentaría los niveles de deserción estudiantil de la institución.

Agradecimientos

Por sus conocimientos y valiosos aportes, agradecemos al decano de la Facultad de Ingeniería Dr. Francisco Mafla y al director del programa de Ingeniería de Sistemas Esp. Andrés Muños.

Y finalmente, agradecemos a la Universidad Mariana por propiciar los escenarios para nuestra formación avanzada en la labor que es el eje de nuestra vida: la docencia.

Referencias

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



- [1]. M. d. E. Nacional, (2007). Educación Superior en Colombia. Bogotá, Colombia.
- [2]. Valero O. S. (2009). Aplicación de técnicas de minería de datos para predecir la deserción. Matamoros: Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros.
- [3]. Calvache. L. J. (2006). Paradigma cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. vol. XIV al XVII.
- [4]. Meltzoff. J. (2000). Crítica a la investigación, Psicología y campos afines, Madrid: Alianza Editorial.
- [5]. Gambara. H. (2002). Métodos de Investigación en Psicología y Educación. Madrid, España.



FACTORES CUALITATIVOS QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

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

Tipo de comunicación: Derivada de investigación

CARVAJAL PANESSO, Alberto E.
Universidad de Santo Tomás - COLOMBIA
albertocarvajalp@hotmail.com,
albertocarvajal@usantotomas.edu.co

Resumen. El objetivo general de esta investigación fue el de identificar los factores que inciden con mayor fuerza en la deserción de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás –USTA-, Colombia. Aunque se hizo una evaluación cuantitativa y cualitativa de los factores que llevan a los estudiantes a desertar de la Universidad, en esta oportunidad se presentarán los resultados cualitativos logrados a partir de entrevistas a profundidad con los diferentes actores de la comunidad educativa, señalando aspectos que permitan la identificación temprana de estudiantes en riesgo de deserción y el mejoramiento de los procedimientos para la permanencia. Producto de las entrevistas, se logra profundizar en un conjunto de situaciones que potencian la posibilidad de la deserción, abordando aspectos institucionales, de contexto y familiares que ahondan el problema y demandan una actitud de alerta a las instituciones, vistas éstas también como responsables de una decisión que pone por fuera de ella a un sujeto.

Palabras claves. Deserción, Factores Cualitativos, Abandono de la Educación Superior.

Introducción

Hasta hace poco tiempo, la deserción no era una preocupación para las instituciones de educación, y se veía como producto de las deficiencias del estudiante para asumir los retos que implicaba su formación académica y personal, privilegiando la calidad de la institución en la medida en que en ella quedaban “los mejores”, y en muchos casos incluso, los que tenían la capacidad de sostenerse económicamente. En este sentido, los problemas que se le presentaban al estudiante se descargaban en él, volviéndolo único responsable de una situación, y para nada de las instituciones mismas.

En las últimas décadas, se ha logrado una mayor sensibilidad frente al problema de la deserción, y ya no se visualiza como único culpable al estudiante, sino también a todo el sistema educativo, donde los docentes, sus pedagogías, sus estrategias de enseñanza, las condiciones tecnológicas de la institución, el ambiente social, las relaciones con otros agentes educativos y administrativos y los antecedentes académicos del estudiante, se constituyen en factores que directa o indirectamente llevan a que un estudiante se retire de las aulas, y hasta del sistema educativo.

Este estudio busca aportar en el conocimiento de esos factores, en ver la deserción no como un problema única y exclusivamente del estudiante desertor, sino de la interrelación de un conjunto de

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



factores que además tienen que ver con lo institucional, con el contexto, y que llevan a que él, voluntaria o involuntariamente se retire de la educación superior.

Metodología

Se realizaron entrevistas a profundidad a desertores de todas las sedes de la Universidad Santo Tomás, a directivos y administrativos; en total se hicieron 34 entrevistas para este trabajo. Los sujetos para entrevistas fueron seleccionados a partir de casos típicos y que ofrecieran una riqueza de información para los intereses de la investigación. Un criterio básico para la selección del desertor, fue el que hiciera parte de uno de los factores de deserción tenidos en cuenta por la investigación, sujetos que hubieran desertado por razones individuales, o económicas, o institucionales, pero que además evidenciaron la incidencia conjunta de esos factores. No dejaron de ser interesantes casos que lograban detectarse con situaciones complejas y atípicas, como por ejemplo haber sido expulsado-a por bajo rendimiento y ello haber estado asociado con situaciones de ociosidad extrema, o embarazos no programados, supuesta persecución académica, o intento de suicidio. Este tipo de procedimiento se conoce técnicamente como un muestreo intencional o selectivo en el que se “contactan intencionalmente personas y grupos representativos de la comunidad que se crean están en condiciones de procurar la mayor cantidad de información (...)” (Bonilla - Castro 2005: 138). En este tipo de muestreo se presentan dos estrategias, el efecto bola de nieve y la de casos extremos, esta última consiste en que “los participantes se eligen porque su experiencia o conocimiento es atípico o inusual, de una manera tal que es relevante para el estudio” (Bonilla - Castro 2005: 139). Es preciso tener en cuenta que “dada la flexibilidad de este procedimiento para seleccionar las muestras, el investigador puede hacer cambios de planes y énfasis desde etapas muy tempranas en el proceso de investigación, de tal modo que los datos recolectados reflejen adecuadamente la situación bajo estudio” (Coyne, 1997; citado por Bonilla - Castro 2005: 140). Para esta fase se hizo uso también de la modelación de riesgos, *los timing of studies*, el análisis de eventos, buscando profundizar en la historia de vida del sujeto y su medio, lo que nos permitió conocer situaciones y experiencias a profundidad.

Marco de referencia sobre la deserción

Conceptualmente se quiere llamar la atención sobre tres aspectos en los estudios sobre la deserción - en las instituciones de educación superior-. Primero, asumir el concepto de deserción no simplemente como abandono -que daría a entender que el responsable es el sujeto-estudiante, y no la institución, el sistema educativo o condiciones de contexto-, sino como *retiro* o si se quiere de *ruptura de un proceso* de formación. En este sentido, se busca tomar distancia con respecto a los estudios de la Universidad Nacional de Colombia (2005), de la Universidad de la Sabana (2011), de Vásquez (2007) y de Álvarez (1997), y aproximarnos al de Tinto (1982) que reconoce que no todos los abandonos de estudios son deserción, y considera que con este concepto existe confusión y contradicción, aproximándolo mejor a dos tipos de comportamiento: la exclusión académica y la deserción voluntaria, aunque Tinto no logra despojarse de una definición de deserción como abandono. Tomar el término como abandono, lo que hace es volver “culpable” al estudiante, cuando también podría sustentarse su condición de víctima. No queremos ponernos en la posición de lo uno o de lo otro, y sí mejor neutralizar el concepto a través de acoger el acto como retiro del sistema.

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



Segundo. La deserción no debe mirarse únicamente desde un punto de vista **negativo**, como una afectación o un fracaso, sino también como una decisión sana que puede llevar a un mejor estar del individuo. La mayoría de las investigaciones lo asumen desde la primera perspectiva, la deserción vista como un daño que se hace el sujeto –produce frustraciones-, como “un problema”, para su familia, la institución e incluso el sistema, estas últimas fuertemente asociadas con pérdidas económicas y profesionales (Sarmiento, 2006; MEN, 2009). Desde un punto de vista **positivo** (y aquí valoramos el aporte igualmente de Tinto y acogido por Álvarez), es una decisión evaluativa altamente racional, donde el sujeto se toma su tiempo y decide si es la formación a que aspira –responde a sus metas- y si ésta enriquece su proyecto de vida. Tinto interpreta ésta deserción como un “paso positivo” hacia la consecución de una meta, como la de aquellos estudiantes que ingresan a la Universidad para “acumular una cantidad determinada de créditos necesarios para certificaciones con fines profesionales, ascensos en el trabajo” o la de aquellos que ingresan durante un tiempo pero luego se transfieren a otras instituciones, sin que ello deba interpretarse como un acto negativo.

Tercero. Más allá de asumir la deserción desde posiciones extremas, unidireccionales y sin fundamento en la taxonomía –aquellas que ubican al desertor en factores económicos (generalmente no delimitados conceptualmente), académicos (referidos casi exclusivamente a pérdida de materias), o institucionales, desde lo cualitativo se quiere defender factores que por su tipicidad o reiteración afectan la vida académica en una institución de educación superior, destacando factores de riesgo y su consideración de alertas que puedan prevenir una potencial deserción.

Desde allí, se podría plantear una definición de deserción escolar como *aquel acto donde, de manera voluntaria o no, se interrumpe un proceso formativo, ya sea temporal (no menos de un año) o definitiva, de un programa, de una institución o del sistema educativo*. Generalmente a ella están asociadas una multiplicidad de razones (y no solamente tres como usualmente se hace), algunas de las cuales predominan según los rasgos y situaciones particulares de los sujetos, de sus familias, las instituciones educativas o el contexto donde éste se mueve, como veremos a continuación.

Situaciones que inciden en la deserción

1. Información previa al ingreso

Evaluación de expectativas. Son bien sabidas las dificultades y deficiencias que presentan los estudiantes en los momentos previos al ingreso a la institución de educación superior –IES-, y una de las de mayor preocupación es la claridad en torno a sus expectativas profesionales. Una buena proporción de los entrevistados manifestó no haber recibido ningún tipo de capacitación vocacional en el colegio, y la universidad no asumió un compromiso previo de consultar expectativas, preferencias, gustos, habilidades del estudiante, capacidad económica de la familia, potenciales apoyos, antecedentes académicos y familiares, e incluso aspectos relacionados con el contexto económico, laboral y de acceso a medios de formación.

En algunos entrevistados se evidenció un factor determinante en el ingreso y permanencia del estudiante en la Universidad, y fue la presión ejercida por los padres, quienes muy pocas veces valoraban las expectativas del estudiante en cuanto a tomarse un tiempo para pensar mejor y el adquirir una mejor información para llegar a tomar la decisión. Aceptar esas presiones y no darle el tiempo al estudiante para evaluar opciones, lleva a situaciones inimaginables para quienes les toca vivir la experiencia.



Un hecho preocupante es la edad a la cual están entrando hoy los jóvenes a la Universidad, con escasos 15 o 16 años, momento en el cual se les “obliga” a tomar una decisión que compromete el resto de su vida, cuando se requiere una cierta etapa de maduración para tenerla un poco más clara, cosa en la que poco contribuyen los padres de los estudiantes y sí de vez en cuando una que otra institución. De hecho, a las instituciones de educación superior pareciera no convenirles, en la medida en que allí puede estar en cuestionamiento programas e incluso el mismo sostenimiento de la institución. Una mirada menos problemática es aquella que considere el estar uno, dos y hasta un poco más semestres en una instituciones de educación superior, mientras logra mayor claridad en su formación, cosa que podría ser sana desde cualquier punto de vista, y nunca mirarse como un problema o fracaso.

Blindar¹⁶ ante relaciones matrimoniales y embarazos. Una unión de pareja –vivir juntos- implica necesariamente un cambio fuerte en las condiciones de vida del estudiante, lo que lleva asumir responsabilidades de sostenimiento de un hogar, modificaciones en su cotidianidad, preocupaciones por los gastos, y se complica de manera significativa cuando a ello se le agrega un embarazo, tener un hijo y sostenerlo. El tiempo de los estudiantes asume una valoración distinta, pues deben organizar milimétricamente la disposición de cada hora para el ejercicio de sus actividades. La nueva situación generalmente no es planeada en el estudiante, surge como un hecho supuestamente accidental pero termina siendo determinante en su vida, a pesar de sus expectativas. La situación no sólo se convierte en un problema para el estudiante y su pareja, sino que se extiende generalmente a otros miembros de las familias de origen, a las mamás principalmente, a los padres, a los hermanos e incluso a otros miembros.

Predisposición ante demandas de la educación superior. Una cosa es la vida en el colegio y otra en la Universidad. Muchas cosas inician un proceso de transformación en la vida del estudiante, desde aquellas asociadas a sus cambios naturales como ser humano, pasando por las nuevas relaciones sociales a que se enfrenta, hasta aquellas propias de la vida universitaria. La sociedad presiona a los sujetos a través de mensajes como dejar de ser niños para ser mayores o adultos y las instituciones lo formalizan con exigencias como la autonomía del sujeto, la disciplina, la responsabilidad. Los docentes, los padres, sus amigos, las normas de convivencia, el proyecto educativo institucional, se constituyen en presiones permanentes para moldear al sujeto ante los futuros retos de su vida profesional.

Blindar ante situaciones de ociosidad extrema. No son pocos los estudiantes desertores que manifiestan que durante el semestre de retiro, y en algunos previos a esta situación, estuvieron “tirados a la locha” (despreocupados de sus responsabilidades académicas). Y en ello contribuyen significativamente los compañeros-as de curso, incluso en asocio con gente externa a la Universidad con la que han establecido relaciones durante su proceso de formación. Aunque los entrevistados son temerosos de expresar los extremos a que pudieron llegar, lo que se logra deducir son hechos asociados incluso con el consumo de drogas. Con esto no se afirma que todos aquellos que llegan a estas situaciones complicadas terminan retirándose de la Universidad, es más, se podría deducir que existe una proporción alta de estudiantes que aún teniendo varios días de “rumba” (dedicados al gozo)

¹⁶ Nos referiremos al blindaje como aquellas acciones que puede diseñar la Universidad para evitar, o por lo menos hacer conscientes a sus recién ingresados, de situaciones externas que ocasionan dificultades en su vida académica, o el retiro de la institución.



en la semana, consumiendo drogas, pudieron controlar su vida académica y terminar satisfactoriamente su etapa profesional.

2. *Durante el proceso de formación*

El retiro de la Universidad generalmente no es una cosa fortuita, sino parte de un proceso que tiene múltiples antecedentes, siendo altamente claros aquellos asociados con el bajo rendimiento. La pérdida de una, dos o incluso más materias puede ser un factor que posteriormente va a desencadenar el hecho más grave como es el retiro a través de la expulsión.

Aquellos estudiantes que inician una carrera con algunas dificultades económicas, tarde que temprano pueden terminar retirándose temporal o definitivamente de la Universidad. En algunos casos porque no logran obtener un crédito para sostenerse el resto de semestres, en otros porque algún familiar que los apoyaba deja de hacerlo, o porque los padres entraron en crisis económica. En aquellos casos en que el estudiante se vea obligado a establecer un compromiso laboral, por la situación familiar, o porque lo decida por voluntad propia, demanda una modificación de sus tiempos, de sus relaciones e incluso de sus expectativas educativas.

Otros factores de menor incidencia para el retiro son aquellos como verse afectados por enfermedades o accidentes incluso de sus miembros más cercanos –hermanos, padres-, darse ruptura de relaciones con sus compañeros de curso, sentirse excluidos por su condición de clase –pertenecer a un estrato inferior al promedio de su cohorte-, ser expulsados de su lugar de residencia, salirle un viaje al extranjero y hasta compromisos legales –pagar servicio militar, por ejemplo- o penales.

La incidencia de docentes no es menor. Algunos de ellos se convierten en “los cocos” de la carrera (docentes que por su sapiencia, terminan siendo el terror de los estudiantes), aquellos que asumen una actitud sacrosanta, hacen persecución contra determinados estudiantes o incluso aprovechan su posición de autoridad para presionar salidas sexuales con sus estudiantes.

3. *Disposición institucional pos retiro*

Flexibilización de reglamentos en periodos puntuales. No son pocos los autores que consideran que la Universidad abandona a aquellas personas que se retiran, que sus responsabilidades terminan cuando éstos no continúan en la misma. Más que una queja, debería mirarse como una oportunidad de hacer algo. No se ve mal que en aquellos casos donde el estudiante haya tenido una alta responsabilidad en su bajo rendimiento, la institucionalidad lo castigue, lo lleve a reconocer la falta que cometió y los costos de no haber cumplido con sus obligaciones. El castigo compromete retirarlo un año, dos y no más de tres años de la Universidad, pero poderle garantizar, si las condiciones posteriores lo facilitan, terminar su proceso académico. No con ello se quiere decir que todo aquel que es retirado de la Universidad se le ofrezcan las condiciones para su retorno, pero una evaluación minuciosa de las causas del retiro, puede llevar a que una buena proporción retornen y terminen su carrera.

En los sujetos entrevistados, no fueron pocos los que manifestaron querer una nueva oportunidad, después de un proceso de maduración y reconocimiento de sus faltas, algunas de ellas producto de la inflexibilidad normativa de la institución misma. No es muy justo expulsar a un estudiante porque perdió varias veces la materia con aquel docente al que nunca pudo entenderle, con quien nunca logró superar resistencias, por culpa de una secretaria académica que le niega el reintegro producto de una



mínima información de las causas de las fallas del estudiante, o de un docente que en una actitud altamente irracional y no institucional, se compromete a veces incluso públicamente, a no dejar pasar una materia a cierto estudiante.

Demanda de atención de directivas: Una vez un estudiante no vuelve a matricularse durante uno o más semestres, y si su retiro no tiene una causal de expulsión, deberían desplegarse acciones para conocer motivos y buscar la manera de hacerlo retornar a la Universidad, o por lo menos darle una espera ‘atenta’ a que resuelva la causal de retiro temporal. Con cierta periodicidad debería llamarlo y ayudarlo a resolver su situación, si ésta está dentro del ámbito de acción institucional.

No son pocos los casos en que una vez las directivas de la Facultad toman la decisión de cerrarle las puertas al estudiante, no se le facilita conocer de primera mano la razón de la decisión, no hay una comunicación directa con él, cuasi se le cierra la puerta en la cara. Parte del duelo del estudiante, de su dolor interno, de la posibilidad de ser escuchados, de tener un gesto de humanidad con el sujeto, es bloqueado.

El dolor es inmenso, el sentirse fracasado, el imaginarse llegar a la casa y no saber qué decir, un vacío interior en el que la institución no contribuye a manejarlo. Una de nuestras entrevistadas llegó a la casa, se había comprado dos papeletas de raticida (veneno contra ratas), uno se lo tomó antes de llegar a la casa y el otro, se encerró en el baño, y se lo tomó. Su madre tuvo que romper la pared del baño y sacarla, sospechando que había estado consumiendo drogas. Al llamar a los paramédicos, la estabilizaron, la llevaron a la clínica y allá le dieron la noticia: Su hija había intentado suicidarse. La Universidad nunca se dio cuenta de ella, nunca lo supo.

Conclusiones

El retiro de un estudiante de la Universidad, compromete situaciones que no sólo implican problemas económicos y académicos como tradicionalmente se afirma, son una multiplicidad de hechos que involucran la institucionalidad, el sujeto, el contexto, la familia, y que se entrecruzan para finalmente dejarlo por fuera de un proceso educativo. Esta investigación encontró una serie de situaciones que inciden de manera directa y a largo plazo en la presencia del estudiante en la institución, que aunque no son únicas, sí evidenciaron regularidad en aquellos que fueron entrevistados, incluyendo y validándose desde las apreciaciones mismas de directivos altamente relacionados con la problemática.

Referencias

- ALVAREZ, J. (1997). Etiología de un sueño: ó, el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos. Universidad Autónoma de Colombia. Sistema Universitario de Investigaciones, Bogotá.
- CEDE, (2007). Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, Bogotá.
- CEDE, (2012). SÁNCHEZ TORRES, F. La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿por qué ha aumentado tanto? Universidad de los Andes, Facultad de Economía, Bogotá.
- ICFES – UNAL (2000). Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Bogotá.

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



PINEDA, C. et ál. (2010). La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria. Universidad de la Sabana, Bogotá.

PINEDA, C. y PEDRAZA, A. (2011). Persistencia y graduación: Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior. Universidad de la Sabana, Bogotá.

PINTO, M. (2007). Cuestión de supervivencia: graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Dirección Nacional de Bienestar Universitario, Bogotá.

SÁNCHEZ AMAYA, G. (2007). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana: sede Neiva 2002-2005. Universidad Surcolombiana, Neiva.

SARMIENTO, A. (2006). Una estrategia para aumentar la retención de los estudiantes. MEN. Bogotá.

VANEGAS, L. et ál. (2008). Deserción estudiantil universitaria. Una experiencia investigativa. Universidad Surcolombiana, Neiva.

VÁSQUEZ, C., RODRÍGUEZ, M.C.(2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia. Perspectiva teórica y factores de incidencia. Revista Latinoamericana de Estudios educativos. México. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27011410005>. (Tomado 27 de julio del 2013).

Ministerio de Educación Nacional. SPADIES. Documentos de intereses. Boletín Informativo N° 14, febrero de 2010. Fecha de consulta: Agosto de 2013.



LA FAMILIA COMO MEDIADOR SOCIOCULTURAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA PREPARATORIA No. 2 DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO JUÁREZ DE OAXACA

Línea temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.
Tipo de comunicación: Derivada de Investigación.

CASTRO CISNEROS, Floriselva
CHÁVEZ MURGUÍA, Nubia
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
México
amalfi111@hotmail.es

Resumen. El objetivo del presente estudio fue identificar la relación entre el rendimiento académico en estudiantes del bachillerato y la familia como mediador sociocultural, que influye en el bajo rendimiento académico, causando en el estudiante fracasos en el aprendizaje y abandono escolar, la participación de la familia en el proceso educativo es uno de los factores primordiales que puede contribuir en el proceso de aprendizaje del alumno y desarrollo de valores en la formación integral. En la investigación participaron 117 estudiantes de la Escuela Preparatoria No.2; durante el ciclo escolar 2012 – 2013, previamente canalizados por los tutores al área de Orientación Educativa; para la recopilación de información se realizó un entrecruzado de dos enfoques cuanti y cualitativo a partir de una encuesta combinada con entrevistas a alumnos de bajo rendimiento académico y los padres de estos estudiantes. Los resultados indican una relación significativa entre la familia y el rendimiento académico de los estudiantes. La comprensión del bajo rendimiento académico marca la necesidad del análisis no solo desde la perspectiva de la objetividad y enmarcado en la escuela, sino combinarlo con elementos discursivos de la subjetividad y su relación con la familia como un contexto de actuación valioso para interpretar esta problemática.

La conclusión del estudio es favorecer el establecimiento de vínculos entre los centros educativos y la familia de los estudiantes para contribuir en el decremento de uno de los problemas del sistema educativo: el bajo rendimiento académico y disminuir el abandono escolar.

Palabras clave: Rendimiento Académico, Familia, Bachillerato, Sociocultural

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



Contexto

El rendimiento académico constituye un indicador del nivel de aprendizaje alcanzando por el estudiante, representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas, y en nuestro país se expresa mediante un calificativo y promedio; por ello, en el sistema educativo nacional e internacional se da mayor importancia a este indicador y existe la necesidad de estudiar los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes por parte de las instituciones educativas.

En el transcurrir de los años el bajo nivel de rendimiento académico ha traspasado el ámbito educativo para convertirse en un problema social que preocupa a educadores, economistas, políticos y a la sociedad en general, Amaya (1997) menciona que el rendimiento académico de un alumno es el resultado de un proceso complejo, en el que intervienen múltiples variables y aun cuando no se tiene un modelo exacto que describa la problemática, las investigaciones revisadas advierten que tanto los factores escolares y familiares ejercen una fuerte influencia en la configuración escolar del alumno y su modo de organizarse con respecto al mismo. Su ejecución escolar se verá influenciada por los valores, motivos, aspiraciones, actitudes y expectativas que los padres generen en este campo, porque a través de diversos mecanismos socializadores el chico aprende y asimila estos valores organizando su comportamiento de forma coherente con los mismos, así su conducta y rendimiento académico no serán una sorpresa, en términos generales, si se conocen las condiciones familiares en las que el estudiante se desenvuelve.

Bolívar (2006), menciona que cuando las escuelas trabajan conjuntamente con la familia para apoyar el aprendizaje de los estudiantes estos suelen tener éxito, de ahí la importancia de formar redes de colaboración que involucren a los padres de familia en las tareas educativas, el rendimiento académico, implica dos grandes áreas de resultados: el rendimiento escolar exitoso que es el ideal o las metas a lograr en los programas educativos y el rendimiento escolar deficiente o fracaso escolar en el que se encuentra enmarcado el bajo rendimiento académico que tiene una connotación individual y grupal reflejada por el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en el encuentro ontogénico del sujeto con su historia y su cultura.

Un elemento fundamental en la opinión de Harry (2003) de la personalidad del estudiante es la dimensión afectiva, considera que el bienestar académico no puede dejar de ser valorado como un componente importante en el rendimiento, los antecedentes familiares de los alumnos son el determinante individual de mayor importancia en los resultados escolares, los padres pueden ser elementos facilitadores u obstaculizadores de rendimiento escolar de sus hijos.

Desde esta perspectiva, la intervención sobre el ambiente familiar constituye un interesante campo de actuación para llevar a cabo experiencias de innovación educativa y de educación compensatoria que permitan un acercamiento a la igualdad de oportunidades en la educación. El presente trabajo permite identificar la relación que tiene la familia como mediador sociocultural en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato con el objetivo de implementar acciones que favorezcan el clima escolar hacia los estudiantes y la participación de los padres de familia, para incidir en el rendimiento académico y disminuir el riesgo de abandono escolar.

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



Datos obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) 2009, los puntajes de México muestran que están muy lejos de la media de la OCDE, superiores a los de Brasil, aunque inferiores a los de Chile, en América Latina y los de países como Estados Unidos; para analizar el contexto socioeconómico de los estudiantes, PISA diseñó un índice de estatus social, económico y cultural (IESEC), Este índice busca capturar aspectos tales como la educación y ocupación de los padres de familia y las posesiones en el hogar, si se comparan los resultados de este índice con los del puntaje promedio en lectura PISA 2009, se aprecia que, en general, los países con mayor número de estudiantes que viven en contextos socioeconómicos favorables tienen mejores resultados en la evaluación de lectura de PISA, México se coloca en el grupo de países cuyo valor del IESEC y el puntaje de lectura son inferiores al promedio de la OCDE.

En esta misma línea, no puede perderse de vista el contexto social donde se despliega la educación media superior en el Estado de Oaxaca, que se caracteriza por tener uno de los más altos índices de marginación a nivel nacional, al interior del estado se reproducen las desigualdades, dando lugar a que el 58% de la población viva en comunidades de muy alta y alta marginación, mientras que sólo el 25% se ubica en localidades de baja o muy baja marginación (COEPES 2012). En la actualidad, la prueba ENLACE, es una de las pocas herramientas nacionales de evaluación existentes para conocer y analizar la habilidad matemática, así como, la comprensión lectora, habilidades que de alguna manera pueden ser un acercamiento para medir la calidad alcanzada en este nivel educativo, los resultados de la prueba ENLACE apuntan a que uno de los factores del bajo rendimiento escolar es el grado de marginación y la poca o nula participación de la familia en la educación de los hijos mientras más se hagan presentes estos dos factores mayor es el porcentaje de alumnos con bajo aprovechamiento escolar.

Objetivo General:

Identificar la relación que tiene la familia como mediador sociocultural, que impacta en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Preparatoria No. 2

Metodología:

La investigación se realizó con 117 estudiantes de ambos sexos de los cuales 48 fueron mujeres y 69 hombres, (tabla1) la edad de los estudiantes osciló entre los 17 y 22 años de edad, previamente canalizados por los tutores de la Escuela Preparatoria No. 2 detectados con bajo rendimiento académico y problemas intrafamiliares de tercer y quinto semestre.

Tabla1.

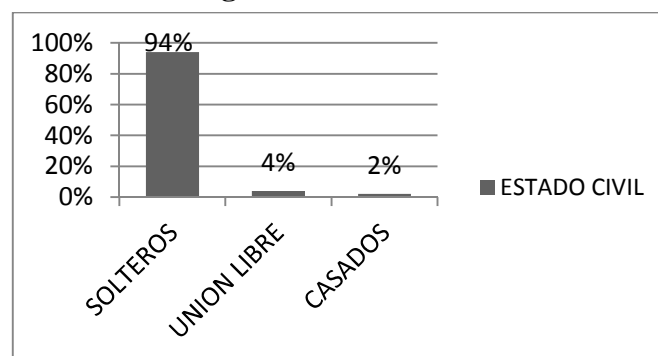
| GENERO | ALUMNOS |
|--------------|------------|
| FEMENINO | 48 |
| MASCULINO | 69 |
| TOTAL | 117 |

Se utilizó un diseño no experimental, con un entrecruzado de dos enfoques cuanti y cualitativo, se aplicó el Cuestionario para Estudiantes, García (1991) y una entrevista semiestructurada a los padres de los estudiantes de bajo rendimiento académico.

Resultados

El estado civil el 94% solteros, 4% en unión libre y el 2 % casados, (Fig.1) el rendimiento académico fue considerado como la calificación final que hasta el momento el estudiante había mantenido en su trayectoria escolar, siendo la media de calificación de 6.68 y el índice de reprobación de un 33%.

Figura 1. Estado civil.



El 58% de los estudiantes tienen una estructura familiar de tipo nuclear y el 42 con una familia extensa. (Fig.2) Respecto al lugar de residencia 68% vive con uno de sus padres, el 25% vivía con familiares y el 7% vivía solo, rentaba. (Fig.3).

Figura 2. Estructura familiar

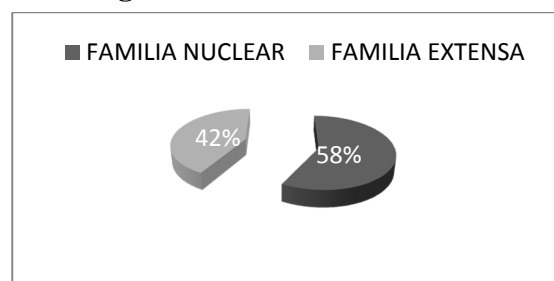
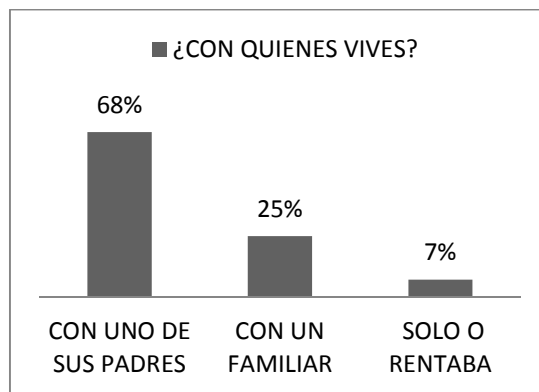


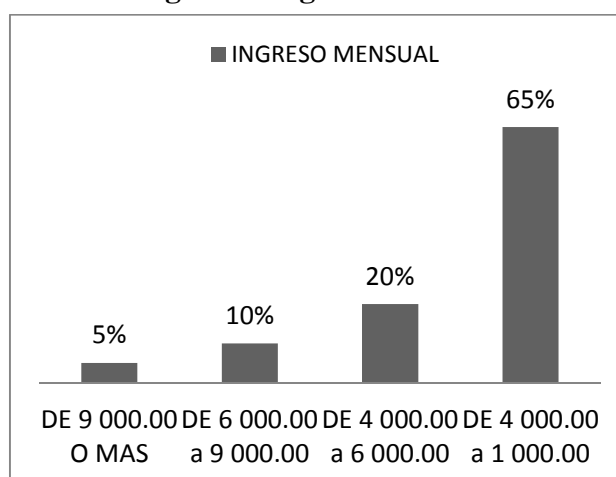
Figura 3. ¿Con quienes vives?



De entre los padres cuyos hijos presentan bajo rendimiento académico y viven con ellos comentan que uno de los principales factores es el tiempo que les pueden dedicar es reducido por sus jornadas laborales que impiden una adecuada comunicación, siendo el segundo factor más comentado el económico, finalmente aceptan tener poco conocimiento sobre las actividades académicas de sus hijos.

Ingreso mensual, el 5% manifestó percibir \$9000.00 o más, el 10% de \$6 000.00 a \$9 000.00, \$4000.00 a \$6000.00 el 20% y de a \$4000.00 a \$1000.00 el 65%; (Fig.4) en este análisis los datos que dan los alumnos en sus encuestas, no existen correspondencia con otras variables analizadas como ocupación de la madre y el padre, pues como empleados existe un 50% de los padres y el salario de los mismos en el estado es bajo, como trabajadores independientes un 30% y el 20% se dedican a actividades en el hogar. El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias es bajo, partiendo de la idea que son familias numerosas y múltiples.

Figura 4. Ingreso mensual.



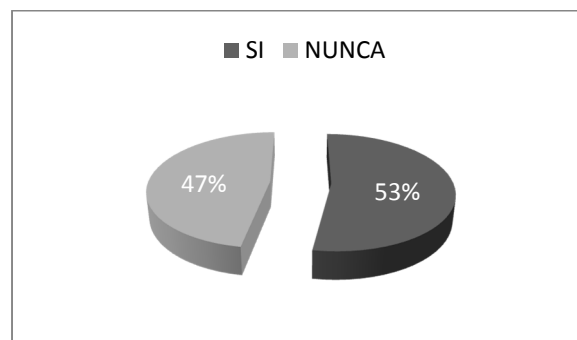
La responsabilidad del financiamiento a los estudios en el 75 % lo realizan los padres, u otras personas como hermanos y el 25% de los alumnos trabajan para mantener sus estudios. (Fig.5) Por otra parte al preguntarle si recibían afecto de sus padres o tutores el 70.3% de los encuestados responden que siempre, y el 29.7% de la muestra respondieron que no siempre. En correspondencia

con este análisis se le pregunto si sus padres le transmitían seguridad aunque se equivocaran, respondiendo el 52.7% que siempre y el 47.3% que nunca. (Fig.6)

Figura 5. Financiamientos en los estudios



Figura 6. Seguridad de los padres a los hijos



El grado de escolaridad de la familia desempeña un papel importante en el análisis, como puede observarse en relación al nivel escolar de la madre y el padre de los alumnos encuestados es el siguiente: con educación superior se encuentra un 30%, el 50% poseen una formación media y con la primaria aprobada un 20%, indica que la mayoría de los alumnos estudiados no cuenta con una familia que pueda apoyarle en sus estudios de bachillerato y la realización de trabajos independientes que genera la dinámica escolar, sin tener en cuenta las múltiples actividades que realizan los miembros de la misma y el poco tiempo de dedicación al apoyo de las actividades escolares, es pertinente impulsar el diálogo con los padres de familia en función de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, así como un servicio de tutorías que apoye esta problemática. Respecto a la problemática familiar y su repercusión en el bajo rendimiento académico, le preguntamos si percibían que su vida estaba organizada el 26.9% contestó que siempre, el 34.1% casi siempre y el 49% percibe que no está organizada, aspecto que recurre considerablemente en la capacidad de trabajo del escolar en el desarrollo y la formación de hábitos. (Fig.7) Me preocupan mis resultados académicos; el 76.0% plantean que sí, en cambio el 24.0% respondieron no sentir preocupación de sus padres por sus resultados. (Fig.8)

Figura 7. Vida organizada de los jóvenes

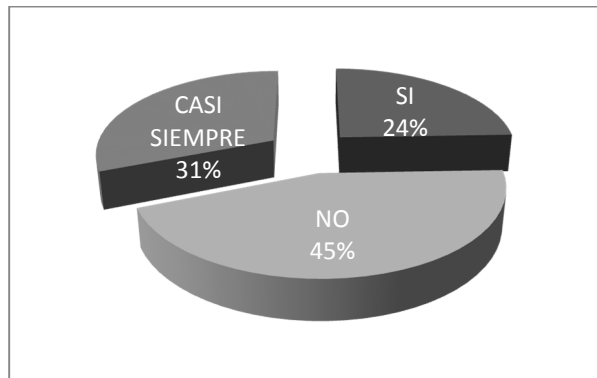
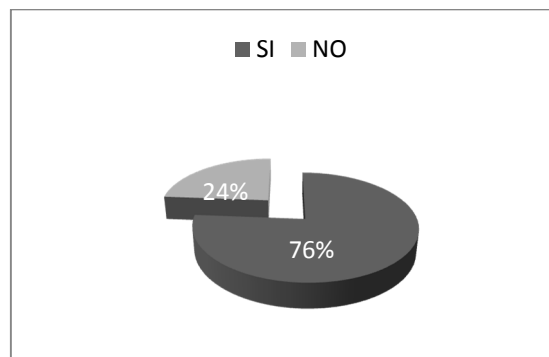


Figura 8. Preocupación por los resultados académicos



El temor de comentar a los padres sus errores en el aprendizaje también persiste como un elemento de falta de comprensión y comunicación entre los estudiantes, pues el 54% manifiestan no hablar con sinceridad esta problemática. Se ha revelado en los casos de los alumnos con bajo rendimiento académico, que los estilos de comunicación no son eficaces.

En la muestra estudiada el 60.8% expresan no recibir maltratos físicos ni verbales de los padres cuando reprueban en la escuela y el 39,2% dicen si experimentarlos. Las características que se encuentran con más frecuencia en los padres de los alumnos estudiados son el desacuerdo familiar, al preguntarle si existía acuerdo entre los padres para orientarlo el 26.9% afirman que siempre, el 25.1% casi siempre y el 48% que no existían acuerdo entre ellos para orientarlo en los problemas escolares, (Fig.9) causa que genera problemas afectivos que transita de la casa a los aprendizajes escolares. Otro aspecto significativo para evaluar esta actitud de los padres es cuestionar si los apoyaban o no en las actividades escolares, el 42% respondieron que siempre los apoyaba, el 24.3% casi siempre lo apoyaba y el 42.7% no los apoyan en las actividades escolares (Fig.10). La falta de

apoyo por parte de la familia es considerada por parte del adolescente que está inmerso en el mundo del aprendizaje, como desatención o rechazo hacia él generando procesos de insatisfacción personal hacia los padres.

Figura 9. Acuerdo de padres para orientar.

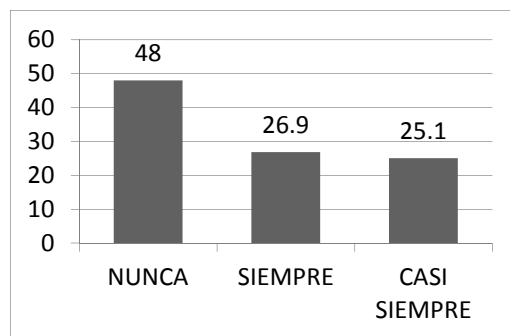
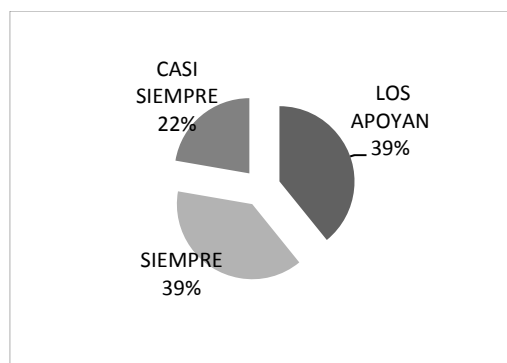
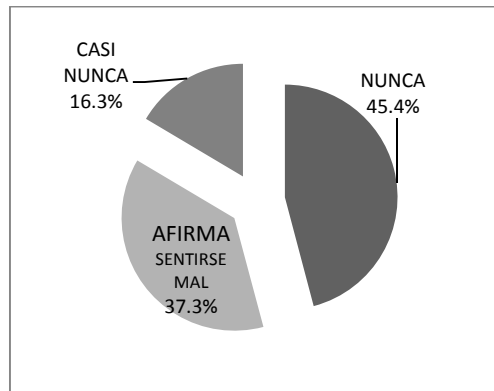


Figura 10. Apoyo de los padres en las actividades escolares.



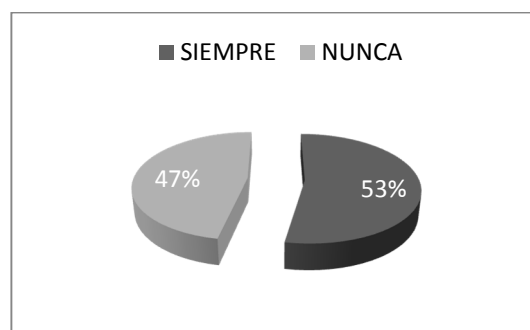
La comparación entre hermanos es algo que con mucha frecuencia se realiza como una práctica normal dentro de la familia, que constituye para el adolescente una de las conductas paternas más comunes de rechazo, sobre todo asociada a la práctica escolar; a la interrogante si lo comparaban constantemente con sus hermanos cuando obtenía bajas calificaciones, el 45.4% dicen que nunca, el 16.3% casi nunca y el 37.3% afirma sentirse mal pues lo comparan para todas las actividades con el comportamiento de sus hermanos (Fig.11).

Figura 11. Respuesta a comparación con hermanos.



El gusto por la lectura constituyó otro punto de análisis implicando a la familia para analizar si estos hábitos se desarrollaban desde la casa encontrando una igualdad sorprendente entre los hábitos que desarrolla la familia y los que desarrolla la escuela. El 22.8% de los encuestados plantea que la familia siempre le desarrolla hábitos de la lectura y el 77.2% nunca (Fig.12) por otra parte a la pregunta si la escuela desarrolla estos mismos hábitos el 53% afirman que siempre y el 47% nunca. Como se ha analizado los niveles de lectura son excesivamente bajos, comparados con indicadores internacionales que señalan que dos de cada cinco estudiantes mexicanos de 15 años (39%) se ubica en los niveles inferiores de desempeño, estos jóvenes poseen competencias lectoras insuficientes para aprender y participar de forma eficaz y productiva en situaciones de la vida real OCDE (2009); esta circunstancia, aunada a condiciones de marginación y pobreza de la mayoría de la población, genera mayor vulnerabilidad hacia la lectura como hábito escolar y una herramienta de aprendizaje.

Figura 12. Desarrollo de hábitos de lectura dentro de la escuela.



Conclusiones

El distanciamiento de los padres hacia la escuela tiene multiplicidad de factores, como hemos podido analizar a partir del contenido de las entrevistas, no sólo es el desconocimiento del rendimiento académico de los hijos, sino detrás de esta situación se encuentran problemas económicos, organización del tiempo en la familia, jornadas laborales exageradas en tiempo para los padres que impide una adecuada comunicación con sus hijos, una concepción errada de adultez por parte de la familia hacia el adolescente que debe emprender un proceso de total independencia.

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



No existe una cultura de trabajo estable por parte de la escuela con respecto a esta forma de apoyo a la familia.

Los estilos de comunicación familiar no son eficaces, manifestando un comportamiento doble por parte de los padres ante la llamada de la escuela.

Finalmente creemos que los padres deben recibir asistencia para clarificar su actitud ante los problemas familiares y escolares, para ayudarlo a compartir sus dudas respecto a la educación de sus hijos y sobre todo para lograr esa necesidad de continuidad de manejo al adolescente a través de responsabilidades compartidas de la familia y la escuela en el desarrollo afectivo, cognoscitivo y físico-motor.

El acompañamiento de los padres es esencial para que los estudiantes avancen en sus estudios y enfrenten más fácilmente los desafíos de este nivel educativo, el primer contacto con los padres de familia es un momento especialmente importante en la prevención del abandono escolar, pues es entonces cuando se establecen las reglas y se comienzan a construir las percepciones respecto del rol que la escuela y los padres tendrán durante todo el nivel educativo, a través de la implementación de un programa de atención a padres de familia.

Referencias

- Amaya, L. R. (1997). Curso para padres para corregir la conducta de berrinche en sus hijos. Tesis de Licenciatura no publicada. México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*. 339. pp.119–146. Extraído el 12-03 2010, desde http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/RevEd_FamiliaYEscuela.pdf
- COEPES, (2012). Avances y resultados en la educación media superior. Ed SEP, Oaxaca.
- Daniels, H. (2003).-Vigotsky y la pedagogía. Ed. Paidós. México.
- García N,(1991). Las tutorías en las enseñanzas medias. Esquemas y guiones de trabajos.IICE. Madrid, España
- OECD, PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes, Volume II, 2010, Extraído el 9 de Marzo 2014, desde <http://www.pisa.oecd.org>.



RELACIÓN ENTRE PROMEDIO FINAL EN EL NIVEL SECUNDARIO Y EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Línea Temática 1: Factores Asociados al Abandono. Tipos y Perfiles de Abandono

Tipo de comunicación: Reporte de Caso

OLORIZ, Mario Guillermo

FERNANDEZ, Juan Manuel

RODRIGUEZ, Leopoldo Santiago

Universidad Nacional de Luján - ARGENTINA

e-mail: moloriz@unlu.edu.ar, jmfernandez@unlu.edu.ar, yito@unlu.edu.ar

Resumen La motivación por predecir de manera temprana cuales son los ingresantes a la universidad que resultan más proclives a abandonar los estudios superiores, nos ha llevado a investigar durante los últimos años el problema del abandono en la Universidad Nacional de Luján. Dado que diversos autores han encontrado que el promedio alcanzado por el estudiante al finalizar los estudios de nivel medio o secundarios resulta un predictor eficiente del abandono de los estudios superiores, nos abocamos a estudiar esta relación en la UNLu.

Trabajamos con los ingresantes de la cohorte 2013 a todas las carreras de grado y pregrado de la UNLu, 3.379 casos, relevando el promedio alcanzado en el nivel secundario y estudiando la relación entre esta variable y el abandono de los estudios durante el primer año. También estudiamos la relación entre dicho promedio y el rendimiento académico durante el primer año utilizando dos indicadores, la cantidad de asignaturas aprobadas durante el primer año en la universidad y el promedio de calificaciones alcanzado en el mismo periodo.

Contrariamente a lo esperado, encontramos que para la cohorte 2013 de la UNLu prácticamente no existe relación entre el promedio que obtuvo el estudiante en el nivel secundario y el abandono de los estudios universitarios. Si encontramos alguna relación entre ese promedio y el rendimiento académico durante el primer año, habiendo evaluado el mismo mediante la cantidad de asignaturas aprobadas y el promedio de calificaciones obtenido durante el primer año en la universidad. En ambos indicadores se observa que a mayor promedio en el nivel secundario mejor es el rendimiento académico del estudiante en la universidad.

Descriptores o Palabras Clave: Promedio Nivel Secundario, Abandono en la Universidad, Riesgo de Abandono, Rendimiento Académico

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



1 Introducción

La calificación final promedio que un estudiante alcanza al terminar los estudios secundarios, se utiliza en ciertos casos como uno de los indicadores que determinan la posibilidad de acceso a la educación superior o para la definición de la universidad a que el estudiante puede acceder.

En España, la Calificación de Acceso a la Universidad, la cual se obtiene de los resultados obtenidos por el estudiante durante sus estudios secundarios, es considerada como una de las variables esenciales para determinar la probabilidad de abandono de un estudiante.

Estudios que relacionaron la nota de entrada a la universidad y el abandono demostraron que “la nota de acceso a la universidad es un predictor aceptable de futuros abandonos”. (Burrillo, Arriaga, Carpeño y Casaravilla; 2011)

De la misma manera, diversos estudios encuentran una estrecha relación entre la calificación obtenida por los estudiantes en el nivel secundario y el rendimiento académico que luego obtienen al cursar estudios superiores.

En la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile, han estudiado la relación entre las calificaciones obtenidas en la educación media encontrando en las mismas una capacidad predictiva importante respecto del rendimiento académico del estudiante en los estudios superiores. (Fisher y Repetto; 2003)

También en México, según un estudio realizado sobre los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Químico Biológicas de la Universidad Autónoma de Campeche, encuentran estrecha relación entre la calificación promedio obtenida en los estudios medios superiores y el abandono de los estudios universitarios o un deficiente rendimiento académico en el nivel superior universitario. (Cú Balan; 2005)

El estudio de la cohorte 2003 de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata, República Argentina, con ingreso directo a la universidad, encuentra que “el promedio en la escuela secundaria es una variable explicativa significativa” del rendimiento académico que tendrán los estudiantes durante el ciclo inicial de los estudios superiores. (Porto, Di Gresia y Lopez Armengol; 2004).

Estos resultados nos llevaron a estudiar qué tipo de relación existe en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), entre el promedio obtenido por el estudiante en el nivel secundario y el abandono y el rendimiento académico en los estudios superiores.

La UNLu es una institución de derecho público creada por Ley n° 20.031 del Congreso de la Nación Argentina. Ha adoptado para su organización la estructura departamental (UNLu, 2000), teniendo como característica principal la administración centralizada tanto de las carreras como de los recursos físicos, del equipamiento y de la gestión administrativa.

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



Los Departamentos son las unidades de docencia, investigación, extensión y servicios. Están constituidos por el conjunto de disciplinas afines que el Consejo Superior haya fijado en su órbita.

La UNLu, por tratarse de una universidad de gestión pública, no impone ningún tipo de matrícula o arancel a sus estudiantes de carreras de grado y pregrado, dado que su propio Estatuto (UNLu, 2000) establece en su artículo 18° que todos los estudiantes de carreras de grado tienen el derecho de realizar sus estudios en forma gratuita, respetando los principios de gratuidad y equidad consagrados en la Constitución Nacional.

Al mismo tiempo, para el ingreso a las carreras de grado y pregrado los aspirantes no deben pasar por ningún mecanismo de selección o admisión previo dado que no hay ni examen de ingreso ni curso previo que determine el acceso a los estudios superiores.

Desde hace más de tres años venimos estudiando el fenómeno del abandono en la UNLu tratando de identificar indicadores que permitan predecir cuales son los estudiantes que al ingresar a la universidad tienen el mayor riesgo de abandono. Esta preocupación se funda en los altos índices de abandono temprano que se dan en la UNLu y la necesidad de orientar los distintos programas de apoyo de la mejor manera posible hacia quienes tienen mayores chances de abandonar los estudios.

Cabe señalar, que en un estudio que realizamos para las cohortes comprendidas desde el año 2000 a 2010 medimos una tasa de abandono durante el primer año de estudios superior al 46% de la matrícula. (Oloriz, Fernandez; 2013)

Nos planteamos entonces como hipótesis de trabajo, dado los antecedentes ya citados, que “existe una estrecha relación entre el promedio de calificaciones obtenidas en el nivel secundario y el abandono de los estudios universitarios”. Al mismo tiempo, también verificaremos si “a mayor promedio en el nivel secundario, mejor rendimiento académico en la universidad”.

Para validar nuestra hipótesis trabajaremos con la cohorte de ingresantes a todas las carreras de grado y pregrado de la UNLu del año 2013.

2 Desarrollo

Dado que no se cuenta con la información en formato digital respecto del promedio obtenido en el nivel medio de cada uno de los ingresantes a las carreras de grado y pregrado de la UNLu, como ya señalamos no se aplica ningún mecanismo de selección al ingreso en esta universidad y por este motivo no se utiliza este dato del ingresante, relevamos el promedio que consta en el certificado analítico de todos los ingresantes de la cohorte 2013.

De los 4.754 ingresantes de la cohorte 2013, relevamos la información del promedio con que terminaron el nivel secundario de 3.379 casos, lo que significa que trabajaremos con el 71% de los ingresantes de esa cohorte. Los casos que descartamos, y por lo tanto no integraron nuestra población en estudio, se debe a ingresantes que nunca completaron la documentación correspondiente a sus estudios secundarios y por ese motivo dejaron de ser estudiantes de la UNLu; o estudiantes que terminaron sus estudios secundarios con anterioridad a la puesta en marcha en Argentina del Sistema Federal de Títulos y Certificados Analíticos con resguardo documental, año 2010 en todo el país, y egresaron de provincias que no emitían un certificado analítico con las calificaciones; o quienes



accedieron mediante la aplicación del mecanismo previsto por el artículo 7° de la Ley 24.521, mayores de 25 años de edad sin estudios secundarios completos¹⁷.

Agrupamos los promedios de los ingresantes en 6 categorías: de 0 a 4 puntos, de 4,1 a 6 puntos, de 6,1 a 7 puntos, de 7,1 a 8 puntos de 8,1 a 9 puntos y de 9,1 a 10 puntos. El criterio aplicado para establecer estas categorías surge de la Resolución 927/06 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción educativa de la que proviene más del 90% de los ingresantes de la UNLu. La misma establece que la calificación 7 (siete) durante el año permite al estudiante aprobar el espacio curricular, mientras que quienes obtengan entre 4 (cuatro) y 7 (siete) puntos deben recuperar el espacio curricular durante el mes de Diciembre y menos de 4 (cuatro) puntos recuperan durante el mes de Febrero. También definimos categorías para quienes obtuvieron más de 7 (siete) puntos de promedio para clasificarlos en Aprobado, Distinguido y Sobresaliente, tal como se denomina en Argentina a esas calificaciones.

En función de las categorías definidas obtuvimos la siguiente distribución de los 3.379 ingresantes por categoría:

Tabla 1: Distribución de Ingresantes 2013 según promedio del secundario

| PROMEDIO | CANTIDAD | % |
|--------------|--------------|-------------|
| 0-4 | 1 | 0,03% |
| 4,1-6 | 113 | 3,34% |
| 6,1-7 | 578 | 17,11% |
| 7,1-8 | 1292 | 38,24% |
| 8,1-9 | 1061 | 31,40% |
| 9,1-10 | 334 | 9,88% |
| TOTAL | 3.379 | 100% |

La Tabla 1 muestra que la mayoría de los ingresantes a la UNLu de la cohorte 2013 obtuvieron un promedio final del nivel secundario, según acreditan en el Certificado Analítico que expide el Ministerio de Educación de la Nación, que se encuentra entre los 7,1 y 9 puntos (casi el 70% de los ingresantes).

Dada la insignificante cantidad de estudiantes que se ubicaron en el rango comprendido entre 0 y 4 puntos, unificamos las dos primeras categorías en una sola que agrupa a quienes obtuvieron entre 0 y 6 puntos de promedio. De todas maneras, esta categoría agrupa al 3,37% del total de estudiantes (solo 114 casos).

¹⁷ Para mayor información sobre esta modalidad de acceso a los estudios superiores y los resultados de su implementación en la UNLu, consultar (Oloriz, Arla; 2009) (Oloriz, Lucchini, Ferrero; 2010) y (Oloriz, Fernandez; 2012).



A los efectos de este trabajo, y dado que estamos trabajando con la cohorte 2013, consideramos que un estudiante abandonó los estudios, de manera temprana, si acreditó actividad académica durante el primer cuatrimestre del 2013 y no acredita ninguna actividad académica en el primer cuatrimestre de 2014. Denominamos actividad académica a cursar al menos una asignatura o presentarse a rendir al menos un examen final.

Según nuestra definición de abandono para este trabajo, encontramos que el 32,85% de los 3.379 ingresantes 2013, que conforman nuestra población en estudio, abandonaron durante el primer año. La distribución de los promedios del nivel secundario para quienes abandonaron los estudios y para quienes se mantienen en actividad, luego del primer año es la siguiente:

- 7,81 puntos de promedio para quienes siguen activos
- 7,82 puntos de promedio para quienes abandonaron los estudios

Analizamos a continuación, como se distribuyen los estudiantes que abandonaron en los intervalos en que los agrupamos de acuerdo al promedio obtenido en el secundario, y consolidando las dos últimas categorías en una sola.

La Tabla 2 muestra como se distribuyen, de manera llamativamente homogénea, entre los distintos intervalos quienes abandonaron los estudios durante el primer año. Prácticamente no se observan diferencias significativas entre intervalos definidos para la calificación promedio obtenida en el nivel secundario.

Tabla 2: Distribución de activos y desertores según promedio del secundario

| INTERVALO | ACTIVO | % | ABANDONO | % |
|--------------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| 0-6 | 77 | 67,54% | 37 | 32,46% |
| 6,1-7 | 397 | 68,69% | 181 | 31,31% |
| 7,1-8 | 868 | 67,18% | 424 | 32,82% |
| 8,1-9 | 710 | 66,92% | 351 | 33,08% |
| 9,1-10 | 217 | 64,97% | 117 | 35,03% |
| TOTAL | 2.269 | 67,15% | 1.110 | 32,85% |

Calculamos entonces la correlación entre el promedio final obtenido en el nivel secundario y la condición de “Activo” o “Abandono” que relevamos para los 3.379 ingresantes. El coeficiente de correlación da un valor de -0,0077 lo que significa que prácticamente no existe correlación lineal entre ambas variables.

Con el objeto de verificar si la falta de correlación entre el promedio obtenido en el nivel secundario y el abandono se produce por igual en todas las carreras a las que se inscribieron los ingresantes de



la cohorte 2013, agrupamos las carreras según la Nomenclatura Internacional de la UNESCO para la Ciencia y la Tecnología calculando el promedio para cada disciplina.

La Tabla 3 muestra una distribución homogénea de los promedios del nivel secundario de los ingresantes de la cohorte 2013, según disciplina a la que pertenece la carrera en que se inscribieron. Solo se observa un leve incremento respecto de la media para quienes se inscribieron en carreras de la disciplina Ciencias de la Vida.

Tabla 3: Promedio del Secundario ingresantes 2013 por disciplina UNESCO

| DISCIPLINA UNESCO | PROMEDIO | CANTIDAD |
|-----------------------|-------------|--------------|
| Ciencias Agrarias | 7,67 | 80 |
| Ciencias de la Vida | 8,01 | 103 |
| Ciencias Económicas | 7,94 | 1.952 |
| Ciencias Tecnológicas | 7,81 | 284 |
| Geografía | 7,76 | 47 |
| Historia | 7,80 | 65 |
| Pedagogía | 7,47 | 496 |
| Sociología | 7,57 | 352 |
| TOTAL | 7,81 | 3.379 |

Si analizamos ahora el abandono durante el primer año por disciplina para cada uno de los intervalos en que agrupamos los promedios del nivel secundario, dado el objetivo de nuestro trabajo, obtenemos la Tabla 4, que consta en el Apéndice I, que nos permite observar que la mayor proporción de estudiantes que abandonaron los estudios, para todas las disciplinas, se encuentran contenidos en los intervalos medios de calificaciones, entre 7,1 y 8 puntos. Salvo algún desvío en las Ciencias Agrarias que la mayor proporción se encuentra en el intervalo de 6,1 a 7 puntos. De todas maneras, no se observa para ninguna de las disciplinas que exista correlación entre el abandono de los estudios y el promedio obtenido por el estudiante en los estudios de nivel secundario.

Calculamos el coeficiente de correlación entre el promedio obtenido al finalizar el secundario y el abandono para cada una de las disciplinas no obteniendo valores significativos para ninguna de las disciplinas.

En el Apéndice I se puede observar la Tabla 5 en la cual se detalla el coeficiente de correlación para cada disciplina.

Contrariamente a lo esperado, encontramos que para la cohorte 2013 de ingresantes a todas las carreras de la UNLu el promedio obtenido en el nivel secundario no puede utilizarse como un indicador para predecir el abandono de los estudios superiores durante el primer año de estudio.

Pasamos ahora a evaluar si existe relación entre el promedio obtenido en los estudios secundarios y el rendimiento académico en la Universidad. Dado que estamos trabajando con la cohorte 2013, solo analizaremos el rendimiento académico durante el primer año.

Estudiamos en primer lugar la relación entre la cantidad de asignaturas aprobadas durante el primer año en la universidad y el promedio del nivel secundario, esperando verificar que a mayor promedio en el nivel secundario mayor cantidad de asignaturas debiera de aprobar el estudiante. Evaluamos



cual es la cantidad promedio de asignaturas aprobadas durante el primer año en la universidad, en función del promedio obtenido en el secundario:

La Tabla 6, en el Apéndice I, muestra la relación entre la cantidad de asignaturas que aprueban los estudiantes durante el primer año y el promedio de calificaciones obtenido en el nivel secundario. Esta relación se manifiesta claramente en quienes permanecen activos no dándose de la misma manera en quienes abandonaron, probablemente debido a que no cursaron durante los dos cuatrimestres. El coeficiente de correlación para estas dos variables es de 0,094 para el total y 0,146, en ambos casos positivo. Esto significa que a mayor promedio mayor cantidad de asignaturas aprobadas. De todas maneras, la correlación lineal no es altamente significativa.

También en términos del rendimiento académico, analizamos otro de los indicadores comúnmente utilizados, el promedio de calificaciones obtenidas durante el primer año en la universidad.

Relevamos el promedio de calificaciones obtenido por cada estudiante durante el primer año en la universidad y estudiamos su relación con el promedio con que concluyó los estudios secundarios.

La Tabla 7, en el Apéndice I, muestra que a medida que aumenta el promedio obtenido en el nivel secundario aumenta el promedio de calificaciones que obtiene el estudiante durante el primer año de estudios. El coeficiente de correlación lineal entre estas dos variables es de 0,012, lo que indica que existe correlación positiva pero no demasiado significativa. El mismo cálculo efectuado solo para los activos, arroja un valor de 0,063 lo que demuestra que aumenta el factor de correlación para quienes permanecen activos en la universidad al día de la fecha.

A esta altura de nuestro análisis podemos afirmar que se verifica que existe relación entre el promedio obtenido a nivel secundario y el rendimiento académico durante el primer año de estudios universitarios pero no se encuentra relación entre dicho promedio y el abandono durante el mismo período.

3 Conclusiones

El estudio realizado nos permitió comprobar que para los ingresantes a las carreras de grado y pregrado de la UNLu, de la cohorte 2013, no se verifica que el promedio alcanzado en el nivel secundario pueda utilizarse como un predictor directo del abandono durante el primer año. Si encontramos alguna relación entre el promedio alcanzado en el nivel medio y el rendimiento académico durante el primer año en la universidad. Evaluamos el rendimiento académico en la universidad utilizando los indicadores cantidad de asignaturas aprobadas y el promedio de calificaciones obtenidas relacionando ambos indicadores con el promedio final del nivel secundario.

El resultado que obtuvimos respecto del rendimiento académico es consecuente con lo que encontraron otros autores en universidades de Argentina, España, México y Chile.

Resulta llamativo que el 35% de los estudiantes ingresaron habiendo obtenido en el nivel secundario un promedio entre 9 y 10 puntos abandonen durante el primer año de estudio, mientras que quienes ingresan con los menores promedios del secundario, entre 0 y 6 puntos, abandonaron el 32,5%. Podría suponerse que motivos asociados a la orientación vocacional del ingresante o la metodología de enseñanza que se aplica durante el primer año pudieran estar influyendo en el abandono de quienes tuvieron los mejores desempeños en el nivel secundario.

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



Debiera indagarse, con estudios exploratorios de tipo cualitativo, el motivo que lleva a ingresantes con altos promedios en el nivel secundario a abandonar durante el primer año de estudio en la UNLu de igual manera que lo hacen quienes ingresan con los promedios más bajos del nivel secundario.

La otra hipótesis posible, es que el promedio que obtiene un estudiante en el nivel secundario, claro está siempre hablando de los ingresantes de la UNLu, no es un indicador válido de las competencias de que dispone esa persona para iniciar estudios superiores.

Referencias

- Burillo, V., Arriaga, J., Carpeño, A., Casaravilla, A., & Técnica, A. Estudio de la influencia de factores personales y de ingreso en la universidad en el abandono. *Humanidades*, 31, 31.
- Cu Balán, G. (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(1).
- del Carmen Ibarra, M., & Michalus, J. C. (2010). Análisis del rendimiento académico mediante un modelo Logit. *Ingeniería Industrial*, 9(2), 47-56.
- Fischer, R., & Reppeto, A. (2003). Método de Selección y Resultados Académicos: Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile. *Estudios Públicos*, (92).
- Oloriz, M. G. y Arla, O. D. (2009). El Ingreso sin Estudios de Nivel Medio Completos en la Universidad Nacional de Luján. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Oloriz, M. G., Lucchini, M.L. y Ferrero, E.L.(2009). Características de los Estudiantes que Ingresaron sin Estudios de Nivel Medio Completos en la Universidad Nacional de Luján. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Oloriz, M. G., Lucchini, M.L. y Ferrero, E.L.(2010). La Tasa de Egreso de quienes Ingresan por Aplicación del Artículo 7° de la Ley de Educación Superior y su Relación con quienes Ingresan con Estudios Secundarios Completos. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de América en Sur. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Oloriz, M. G., Fernandez, J.M.(2012). Rendimiento Académico de los Estudiantes que Ingresaron sin Estudios de Nivel Medio Completos en la Universidad Nacional de Luján. XII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de América en Sur. Veracruz, México.
- Oloriz, M.; Fernandez, J.M.(2013) Relación entre las Características del Estudiante al Momento de Iniciar Estudios Superiores y el Abandono en la Universidad Nacional de Luján Durante el Período 2000-2010. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México.
- Porto, A., Di Gresia, L., & López, M. (2004). Mecanismos de admisión a la universidad y rendimiento de los estudiantes. *Anuario Asociación Argentina de Economía Política*, XXXIX.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51.
- Vielka de Escobar. (2005). Estudio sobre la Deserción y Repitencia en la Educación Superior en Panamá. Consejo de Rectores de Panamá. Panamá.

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



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

Apéndice I

Tabla 4: Abandono durante el primer año por disciplina UNESCO, según promedio nivel secundario

| DISCIPLINA UNESCO | Promedios Intervalos | | | | |
|-------------------|----------------------|-------|-------|--------|--------|
| | 0-6 | 6,1-7 | 7,1-8 | 8,1 -9 | 9,1-10 |
| Cs. Agrarias | 10% | 40,0% | 30% | 20,0% | 0,0% |
| Cs. de la Vida | 4,0% | 8,0% | 40% | 40,0% | 8,0% |
| Cs. Económicas | 3% | 13% | 35% | 35,2% | 13,8% |
| Cs. Tecnológicas | 6,7% | 18,7% | 40% | 30,6% | 4,0% |
| Geografía | 0,0% | 15,5% | 69% | 15,5% | 0,0% |
| Historia | 3,1% | 21,9% | 50% | 21,9% | 3,1% |
| Pedagogía | 3,0% | 21,2% | 48% | 23,4% | 4,4% |
| Sociología | 4,8% | 29,5% | 38% | 22% | 5,7% |

Tabla 5: Coeficiente de Correlación Lineal entre el promedio en el secundario y el Abandono durante el primer año por disciplina UNESCO

| DISCIPLINA UNESCO | Coeficiente de Correlación Lineal |
|---------------------|-----------------------------------|
| Ciencias Agrarias | 0,183 |
| Ciencias de la Vida | 0,068 |
| Cs. Económicas | -0,029 |
| Cs. Tecnológicas | 0,132 |
| Geografía | 0,232 |
| Historia | 0,271 |
| Pedagogía | -0,031 |
| Sociología | 0,058 |

Tabla 6: Cantidad de Asignaturas Aprobadas Promedio durante el primer año según promedio del secundario

| Promedio Secundario | TODOS | ACTIVOS | ABANDONARON |
|---------------------|-------|---------|-------------|
| 0-6 | 1,84 | 2,51 | 0,46 |
| 6,1-7 | 1,87 | 2,48 | 0,56 |
| 7,1-8 | 2,17 | 3,04 | 0,42 |
| 8,1-9 | 2,54 | 3,57 | 0,47 |
| 9,1-10 | 2,53 | 3,65 | 0,48 |

Tabla 7: Relación entre el promedio en el nivel secundario y el promedio durante el primer año en la universidad

| Promedio Secundario | Promedio durante el primer año universitario |
|---------------------|--|
| 0-6 | 5,78 |
| 6,1-7 | 6,06 |
| 7,1-8 | 6,14 |
| 8,1-9 | 6,41 |
| 9,1-10 | 6,74 |



UM PANORAMA DA EVASÃO NO SUL DO BRASIL: ESTUDANDO OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Linha 1: Fatores associados ao abandono. Tipos e perfis de abandono.

Tipo de comunicación: derivada de investigación

MELLO¹⁸, Simone Portella T. de
MELO¹⁹, Pedro Antônio
SOUZA²⁰, Eliane M. S.
SANTOS²¹, Elaine G. dos
SERPA²², Rodrigo

Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA –
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - BRASIL
e-mail: sptmello@gmail.com

Resumo. O estudo apresenta um panorama da evasão nos cursos superiores de tecnologia – CST em uma universidade pública federal brasileira. Estes cursos são uma modalidade de ensino superior, além das licenciaturas e bacharelados, ora em evidência no contexto do ensino superior brasileiro. Investigaram-se os motivos de desistência e alternativas de permanência diante deste fenômeno complexo em evadidos nos CST na universidade de 2009 a 2013. Fez-se revisão bibliográfica de artigos em periódicos de referência, Qualis, entrevistas com evadidos utilizando-se software *Lime Survey*. A pesquisa demonstra que os homens evadem mais que as mulheres, e predomina nos jovens entre 20 e 29 anos (66,67%). A troca de curso na própria universidade e ingresso em outra instituição são as justificativas mais frequentes da evasão. O fenômeno revela sentimentos de perda. O diálogo é essencial para que o aluno não abandone o curso. Alternativas para isso podem ser: criação de rede de relacionamentos virtual, ações psicopedagógicas, maior flexibilidade curricular e bolsas de permanência. Ações mais efetivas da universidade como executar de fato o prescrito nos projetos pedagógicos dos cursos é essencial. O sentimento de pertencimento à Universidade deve ser estimulado no ensino superior brasileiro.

¹⁸Professora Adjunta e Vice-Diretora da Faculdade de Administração e Turismo da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e Pós-Doutoranda em Administração do PPGA – UFSC – Brasil – sptmello@gmail.com

¹⁹Professor do Departamento de Ciências da Administração da UFSC - Brasil, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária e Diretor do Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária – INPEAU – UFSC – Brasil

²⁰Professora Associada da Universidade Federal de Goiás – UFG e Pós-Doutoranda em Administração do PPGA – UFSC – Brasil – eliane.mss@hotmail.com

²¹Professora Adjunta e Chefe do Departamento de Administração da Faculdade de Administração e Turismo da Universidade Federal de Pelotas – UFPel – Brasil – elainezitzke@gmail.com

²²Professor Adjunto da Faculdade de Administração e Turismo da Universidade Federal de Pelotas e doutorando em Administração do PPGA – UFSC – Brasil – serparg@hotmail.com

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



Palavras-Chave: Evasão, Cursos Superiores de Tecnologia, Tecnólogos



1 Introdução

A expansão no ensino superior brasileiro é visível. Conforme o Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2014), no período 2010-2011, a matrícula na graduação cresceu 6,4% nos cursos de bacharelado, 0,1% nos cursos de licenciatura e 11,4% nos cursos tecnológicos. O total de matrículas na graduação em 2011 no Brasil chegou a marca de 6.739.689, distribuídas entre instituições públicas e privadas.

Esse contingente de matrículas ratifica o planejamento governamental até 2020 a partir de três pilares: acesso, qualidade e transparência. Para tanto, a expansão não visa apenas o desenvolvimento a partir da criação ou mesmo ampliação de instituições de ensino superior. Objetiva também garantir a qualidade, a elevação da escolaridade, por meio do adensamento e da expansão da Rede Federal.

Mas, concomitante ao crescimento surge a evasão, enquanto fenômeno crescente no ensino superior, um problema tanto para os estudantes como para a gestão das instituições.

Para o aluno, pode representar a desistência em conquistar um grau universitário. Para as instituições indica um custo financeiro alto decorrente de uma vaga ociosa, levando ao desperdício dos recursos organizacionais.

Outros dados de 2000 a 2010 do Censo da Educação Superior também revelam que o número de cursos superiores de tecnologia passou de 634, em 2000, para 4.775, em 2010, ou seja, um aumento de 1.211,8%, que revela um crescimento expressivo desta modalidade de educação superior no Brasil.

Esse modelo renovado de educação superior que são os CST busca adequar a educação superior às demandas sociais, qualificando o aluno para conquistar um espaço no mercado de trabalho ou mesmo para ampliar seu perfil de empregabilidade.

Contudo, ainda há poucos estudos sobre esta modalidade de educação superior relacionados à evasão, por isso justifica-se o tema.

O presente estudo, então, apresenta um panorama da evasão nos CST de uma universidade pública federal no sul do Brasil, os quais pertencem aos seguintes eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Gestão e Negócios, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Alimentícia.

2 A evasão e suas causas na educação

A evasão traz consigo elementos valorativos muito além da saída do aluno do sistema educacional. Perdas pessoais, sociais e institucionais se revelam na evasão. Seu sentido excludente, leva ao desfazimento ou redirecionamento de um projeto de vida como elucida Violin (2012).

Atribuir ao aluno o papel de fracassado é um reducionismo que além de não corresponder à realidade, centraliza no estudante a responsabilidade pela desistência, não considerando outros agentes, como as condições sociais, a família, o sistema educacional e a própria instituição escolar (Marchesi e Pérez *apud* VIOLIN, 2012).

Baggi e Lopes (2011) esclarecem que a evasão é tratada por diversos autores em sentido amplo, ou seja, é a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso.



Para Schargel e Smink (2002) existem diversas razões para a ocorrência do fenômeno da evasão no ensino superior. Os autores selecionam cinco categorias de causas: psicológicas, sociológicas, organizacionais, interacionais e econômicas. As causas psicológicas estão relacionadas às condições individuais como rebeldia e imaturidade, entre outras. As sociológicas ratificam que a evasão não pode ser observada isoladamente, pois se trata de um fenômeno social. As organizacionais tratam dos aspectos das instituições e seus efeitos sobre a evasão, assim como as causas que analisam a conduta do aluno em relação aos fatores interacionais e pessoais. Já as causas econômicas se referem aos custos e benefícios ligados à decisão, que dependem de fatores individuais e institucionais, uma categoria expressiva no que tange à evasão.

A pesquisa de Gaioso (2006) com dirigentes e estudantes identifica alguns motivos para a ocorrência da evasão, tais como: falta de orientação vocacional e desconhecimento da metodologia do curso; deficiência da educação básica; busca de herança profissional e imaturidade; mudança de endereço; problemas financeiros; horário de trabalho incompatível com o de estudo; concorrência entre as IES privadas; reprovações sucessivas; falta de perspectiva de trabalho; ausência de laços afetivos com a universidade; falta de referencial na família; entrar na faculdade por imposição; e casamento não planejados/nascimento de filhos.

Mas existem outras motivações para a evasão acontecer que independem do controle institucional. A falta de vocação do estudante para a área profissional que escolheu é um exemplo. Questões relacionadas à necessidade do estudante auxiliar financeiramente sua família, assim como as exigências de viagens de trabalho também levam à evasão.

Platt Neto et al (2008) relacionam outros motivos que incidem na evasão, que são: a falta de perfil do aluno para se qualificar numa área de atuação profissional; a limitação intelectual do aluno; a saída do curso numa instituição para ingresso em outra, ou no mesmo curso de formação ou não e; doença grave e morte são motivos relacionados de desistência do curso.

Mas para alguns estudantes a desistência do curso decorre do choque desses ao ingressar na universidade, diante da ruptura necessária com o tradicional ensino conteudista, de memorização, exigindo novas formas de aprendizagem mais reflexiva onde o aluno tem que pesquisar para criar seus próprios textos em vez de copiá-los (MORAES; THEÓPHILO, 2006).

Para Paredes (2013) há fatores internos e externos ao tratar-se da evasão. Situações de desistência do curso em função de descontentamento sobre a pedagogia corpo docente, ou da infraestrutura da universidade são considerados fatores internos. Já os fatores externos à universidade seriam aqueles vinculados ao aluno, como a dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, problemas financeiros, o curso escolhido não era o que o aluno esperava e problemas de ordem pessoal.

Sendo assim, parece que o caminho está em desenvolver ações institucionais de modo que a evasão diminua.

3 Metodologia

A pesquisa iniciou com a revisão bibliográfica de artigos publicados em periódicos Qualis, conjunto de procedimentos utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -



Capas para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, e em demais referências. Após, desenvolveu-se questionário para aplicação aos evadidos.

Houve contato com os onze cursos superiores de tecnologia da IES, a fim de saber sobre os alunos em situação irregular no período de 2009 a 2013. Ao longo de três meses se enviou duas correspondências às coordenações desses cursos. Dos onze, seis responderam: dois vinculados à área de Hospitalidade e Lazer, um na área de Gestão e Negócios, um na área Informação e comunicação, um na área Ambiente e Saúde e um na área de Produção Alimentícia.

Após, enviou-se o instrumento via email a fim de dar credibilidade explicando que se tratava de pesquisa institucionalizada na universidade, enfatizando a importância da participação daquele ex-aluno. Localizou-se 168 alunos evadidos nos cursos superiores de tecnologia. Deste total, 54,17% retornaram ao primeiro contato. Posteriormente, quando enviado o questionário que buscava um diagnóstico sobre evasão obteve-se o retorno de 27 questionários respondidos.

As questões foram acessadas através de link enviado por email, que foi gerado pelo Limesurvey 1.91, que é um software que permite aos usuários criar rapidamente, inquéritos on-line. Fez-se a análise de conteúdo com base em Vergara (2009). Essa metodologia traz a riqueza do fenômeno e a extensão do contexto da vida real, o que exige dos investigadores enfrentarem situações distintas (YIN, 2010).

4 Análise das Informações

Os resultados revelam que 74,07% dos respondentes são homens e 25,93% são mulheres. Quanto à idade, 66,67% se encontram no intervalo entre 20 e 29 anos, uma população jovem. Dos demais, apenas um respondente tem 19 anos e os outros variam entre 30 e 57 anos. Logo, a evasão é maior em alunos jovens. Esta situação parece associada à modernidade líquida como salienta Bauman (2001). Para o autor o mundo é caracterizado pela mutação constante, pela fluidez de estruturas, determinando flexibilidade estrutural, organizacional e relacional. Nesse contexto, as relações passam a ser mais fluídas, se entra e sai delas com maior rapidez, se começa e se termina relações, projetos, planos, com mais frequência e despreocupação com o futuro.

Sobre a trajetória escolar, destaca-se que 81,48% cursaram o ensino médio em escola pública e 18,52% cursaram em escola privada. Um dado também importante e que modela o perfil preliminar do evadido.

Muitos alunos oriundos de escolas públicas se chocam ao ingressarem na universidade devido às abordagens pedagógicas serem distintas das do ensino médio e, por vezes, inadequadas ao perfil desse aluno. O estudo de Gonçalves et al (2013) esclarece que alunos de escolas públicas, em especial, noturnas, lutam contra o cansaço e a falta de estrutura, buscando uma situação mais digna e conhecimentos que permitam uma melhora na vida cotidiana.

Além disso, para 55,56% dos entrevistados o curso que ingressou não tinha sido sua primeira opção de ingresso na IES. Mas para 44,44% sim. As informações também demonstram que mais de 50% dos investigados abandonou o curso no primeiro ano de ingresso.

A permanência precária na educação formal pode ser justificada pelo aspecto econômico. Para Souza e Silva (2003), as limitações de recursos financeiros e a origem popular levam à restrição de ações escolares de longo prazo, como planejar o futuro educacional e profissional.

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



A família é outro aspecto importante ao tratar-se da evasão. As sanções familiares, sejam estas positivas ou negativas controlam a desempenho do aluno. Logo, é comum entrevistar um evadido que não tenha conversado com a família sobre a decisão do abandono.

Firme (2009) defende que a repetência, enquanto algo bom para o aluno é um mito. Embora se reprove alunos com as melhores intenções, por não alcançarem um rendimento satisfatório, isso não infere que repetindo a série se recuperam e aprendam mais e melhor. A partir da reprovação, o aluno perde o interesse, a autoconfiança e o gosto pela escola.

No contexto da comunicação, perguntou-se aos evadidos se eles obtiveram informação suficiente do curso escolhido antes de fazer a escolha. 74,07% indicaram que sim e 25,93% responderam não.

Além disso, destaca-se que somente 3,70% dos entrevistados atuaram em pesquisa e participaram de eventos de iniciação científica. Contudo, foi por iniciativa própria.

A totalidade de respondentes também tinha claro o motivo principal da evasão, no qual 25,93% indicou que foi a troca de curso na IES, ou seja, a reopção, que é a saída do curso original e a entrada em outro da mesma IES. Após, o motivo com mais frequência foi o ingresso em outra instituição de ensino superior, com 18,52%.

Com base nos estudos de Platt Neto, Cruz e Pfitscher (2008), Moraes e Theóphilo (2011), Falcão e Rosa (2008), se elaborou uma relação de motivos além dos dois acima citados. Os quesitos apontados com mais frequência são: a incompatibilidade entre horário de trabalho e universidade, com 29,63%; e o ingresso em outra instituição de ensino com 18,52%.

Sampaio *et al* (2011), salientam que a renda tem papel essencial não só por proporcionar aos mais ricos melhores condições de estudo, acesso à escolas privadas e a cursinhos preparatórios para o vestibular, mas também por possibilitar ao aluno maior oportunidade de escolha da carreira que melhor se adeque as suas aptidões, favorecendo assim a permanência da desigualdade.

Logo, as colocações de Baggi e Lopes (2011) são pertinentes sobre as múltiplas razões da evasão. As autoras afirmam que para se conter a evasão seria preciso desenvolver uma reflexão mais sistemática sobre a relação entre a avaliação institucional e a evasão, de modo a ampliar um caminho de propostas e projetos de combate ao abandono escolar devido às desigualdades sociais quanto à conclusão.

Mas, além dos motivos da evasão também se procurou saber se os entrevistados conversaram com o coordenador de curso, sobre sua insatisfação na época da evasão, com algum docente ou familiar. Observou-se que 25,93% das respostas apontaram para conversa com familiares, 22,22% conversa com colega de aula, 7,41% conversa com Coordenador do curso, 3,70% para conversa com professor do curso. Mas 40,74% tomaram a decisão de abandonar o curso sem conversar com ninguém.

Outro item pesquisado foi se os evadidos, ao tomarem a decisão de abandonar o curso, obtiveram algum apoio. Os resultados revelam que 66,67% tiveram apoio, mas 33,33% informaram que não. Além disso, para 66,67% o apoio de familiares foi essencial. Já para 25% o apoio se deu pelos amigos e 8,33% o apoio do coordenador de curso da IES a qual evadiu foi significativo.

Ao final do questionário, pesquisou-se sobre a situação acadêmica atual desses evadidos. As informações demonstram que 66,67% estão estudando e 33,33% não. Dos alunos que declararam estar estudando atualmente observou-se que 16,7% estão cursando Administração e o restante dos 83,3% encontram-se divididos com iguais 5,56% em cursos distintos. Já em relação aos 33,33% que

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



relataram atualmente não estar estudando foi observado que 55,6% desses já possuem alguma graduação.

5 Conclusões

A IES pesquisada aderiu ao Programa de Extensão e Reestruturação das Universidades Brasileiras, o REUNI, dobrando o número de matrículas. Logo, há de se considerar a relação entre expansão e evasão. Cabe ainda, salientar que até 2007 a IES não oferecia cursos na modalidade tecnológico.

No setor de registros acadêmicos da IES evidenciou-se um percentual de evadidos nos tecnólogos crescente: 11% em 2010, chegando a 20% em 2012.

Acredita-se que a evasão nos tecnólogos não seja tão expressiva devido à configuração desses cursos, que mais práticos que teóricos com formação mais aplicada, configurando graduações mais atrativas diante das demandas de jovens e adultos que querem ingressar no mercado de trabalho ou ampliar seu perfil de empregabilidade.

Embora os cursos tecnológicos na área de gestão e negócios tenham grande procura no ranking das opções de graduação no Brasil, há de se considerar que ao longo de 4 anos, 168 alunos abandonaram os cursos superiores de tecnologia na universidade investigada por diversos motivos.

A sensação de abandono infere sentimentos de perda e isso nos remete a um compromisso maior nos projetos pedagógicos em curso. Reações que promovam o diálogo, a conversa e talvez a permanência desse aluno na universidade, como a criação de uma rede de relacionamentos dos ingressantes e egressos são essenciais e urgentes.

Ações proativas mais vigorosas de atuação psicopedagógica prospectivas e não apenas reativas parecem ser cada vez mais necessárias e urgentes nesse novo cenário estudantil do ensino superior brasileiro.

Em se tratando de currículo, a evasão também se deve em parte a rigidez curricular. É possível que o aluno possa adequar melhor seus interesses diante de uma maior flexibilidade curricular, como ocorre em diversos países (SAMPAIO *et al.*, 2011).

A prática enquanto peculiaridade dos cursos superiores de tecnologia, tão presente nos projetos pedagógicos dos cursos parece que pouco se evidencia de fato. Muitos alunos buscam um curso que rompa as tradicionais aulas expositivas dialogadas. Por isso corrobora-se com Barlem *et al* (2012) quando afirmam que para conter a evasão há de ter maior aproximação dos estudantes com a realidade profissional, momentos de discussão e reflexão, favorecendo tanto a autonomia como a valorização profissional e pessoal.

Outro fator motivador da evasão refere-se à desigualdade cultural. Gisi (2006) esclarece que esta desigualdade é sentida desde a educação básica e reconhecê-la deve ser o primeiro passo de uma universidade de qualidade. Assim, a inclusão decorrente de políticas públicas como o REUNI, por exemplo, pode se revelar como excludente, se ações pedagógicas voltadas ao nivelamento não forem consideradas.



No âmbito institucional e de gestão acadêmica, alguns recursos podem contribuir significativamente para se inibir a evasão: a implantação de política institucional voltada a incentivos como bolsas de pesquisa, trabalho, alimentação, moradia e transporte; infraestrutura adequada às atividades acadêmicas; ensino de qualidade; capacitação docente; bom diálogo entre alunos, coordenação de curso e professores; além de controle de frequência com vistas a subsidiar o acompanhamento discente.

Sentir-se parte da universidade parece ser um sentimento a ser estimulado nos universitários brasileiros. Este pode ser um caminho de conter-se a evasão no país. Portanto, a complexidade do fenômeno evasão deve considerar a necessidade de “uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p.33).

A investigação realizada em uma universidade pública federal brasileira de um universo de cerca de 60 universidades confere limitação à pesquisa. Os resultados demonstram que o campo de pesquisa é fértil e é necessário dar-se continuidade à pesquisas sobre o tema.

Agradecimentos

À CAPES e ao PPGA-UFSC, o nosso reconhecimento.

Referências

- Allende, F. (2012, Outubro 17). O entra e sai nas universidades. Extraído em 14 de fevereiro de 2013 pela <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/blog-do-allende/platb/2012/10/page/2/>
- Baggi, C. A. S.; Lopes, D. A. (2011, julho) Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas: Sorocaba, SP, (Vol. 16, n. 2, pp. 355-374).
- Barlem, J. G. T; Lunardi, V. L.; Bordignon, S. S.; Barlem, E. L. D.; Filho, W. D. L.; Silveira, R. S.; Zacarias, C. C. (2012, junho) Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. *Revista Gaúcha Enfermagem*, Porto Alegre. RS. 33(2), pp.132-138.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Centro Interuniversitário de Desarrollo. (2006). *Reptencia y desercion universitaria en América Latina*. Chile: Unesco.
- Curi, A. Z. & Menezes-Filho, N. A. (2006). A relação entre desempenho escolar e os salários no Brasil, [Working Paper 03], IBMEC, São Paulo, SP, Brasil.
- Falcão, D. F. & Rosa, V. V. (2008) Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: Uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. In: *32º Encontro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, 2008, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro, RJ, Anpad.
- Firme, T. P. (2009, janeiro/abril) Mitos na avaliação: diz-se que... *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, RJ: (Vol. 1, n. 1, pp.1-10).
- Gaioso, N. P. de L. da. (2006) *O Fenômeno da Evasão Escolar na Educação Superior no Brasil*. Unesco. Extraído em 26 de outubro de 2011. <www.iesalc.unesco.org/ve/programas/Deserción/Informe>
- Gisi, M. L. (2006) A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Diálogo Educacional*, Curitiba, (Vol.6, n. 17, pp. 97-112).

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



Gonçalves, M. O. S.; Friedmann, C. V. P.; Puggian, C. (2013, maio/agosto) Uma Experiência de Avaliação e de Aprendizagem em matemática com estudantes da educação de jovens e adultos no ensino médio regular noturno. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, (v. 5, n. 14, p. 158-170).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Extraído em 10 de julho de 2014 pela <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Moraes, J. O. & Theóphilo, C. R.. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. *Congresso USP*, São Paulo, 2006. Extraído em 26 de outubro de 2011 pela <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos32006/370.pdf>.

Nagel, P. C. (1992). *The lees of Virginia: Seven generations of an americanfamily*. New York: Oxford University Press.

Paredes, A. S. *A evasão do terceiro grau em Curitiba*.(1994) NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, São Paulo, documento de trabalho n. 6. Extraído em 02 de março de 2013 pela

<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9406.pdf>.

Platt Neto, O. A. & Cruz, F.; Pfitscher, E. D. (2008, maio/ agosto) Utilização de metas de desempenho ligadas à taxa de evasão escolar nas universidades públicas. *Revista de Educação e pesquisa em Contabilidade*. Brasília, DF. (V. 2, pp. 54-74).

Sampaio, B. *et al.* (2011, maio) Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidencias da UFPE. *Economia Aplicada*, (V. 15, n. 2, p. 287–309).

Santos, B. S. (org.) (2003) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Schargel, F. P. & Smink, J. (2002) *Estratégias para Auxiliar o Problema de Evasão Escolar*. Rio de Janeiro, RJ: Dunya.

Souza e Silva, Jaílson de. (2003) *“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a Universidade*. Rio de Janeiro RJ: Editora 7 Letras.

Vergara, S. C. (2009) *Métodos de coleta de dados no Campo*. São Paulo, SP: Atlas.

Violin, L. A. B. (2012) *Evasão escolar na educação superior: percepções de discentes*. Dissertação Mestrado em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Curitiba, PR, Brasil.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman.



ESTUDIO FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

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

Tipo de comunicación: Experiencia/Reporte de caso

MONTOYA GUTIÉRREZ, Gloria23
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Colombia
e-mail: gloriamentoya2006@gmail.com

Resumen. El Ministerio de Educación Nacional²⁴ define, la deserción estudiantil como “una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual, equivale a un año de inactividad académica”. Si bien, hay un aumento de cobertura e ingreso de estudiantes nuevos a las instituciones de educación superior, el número de estudiantes que logra culminar sus estudios superiores no es el esperado respecto al número de admitidos. Para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia el fenómeno del abandono de los estudios de pregrado representa una preocupación que es necesario atender en términos de detectar posibles causas, implementar estrategias dirigidas al reconocimiento e intervención de factores de riesgo y plantear acciones oportunas que permitan generar procesos de cualificación en la formación de maestros. Atendiendo esta problemática la Coordinación de Bienestar de la Facultad de Educación, implementa el “Proyecto Prevención de la Deserción Temprana” dirigido a estudiantes de los primeros semestres. Se analizan las problemáticas de sus estudiantes a través de procesos de caracterización y encuentros con grupos que permitan detectar aspectos académicos y psicosociales relacionados con el ingreso a la cultura académica y a la vida universitaria. El estudio da cuenta de falencias y potencialidades en la población estudiantil, que bien tramitadas desde una escucha oportuna y un acompañamiento adecuado, pueden generar en los estudiantes un reconocimiento de su dificultad para buscar alternativas de solución y de sus potencialidades para fomentarlas.

Descriptorios o Palabras Clave: Permanencia, Educación Superior, Factores asociados al abandono, Deserción Temprana.

²³Magíster en Psicología Clínica, Especialista en Niños, Psicóloga. Coordinadora de Bienestar de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Docente de la cátedra Psicodiagnóstico.

²⁴ Ministerio de Educación Nacional (2009). “Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención”. Bogotá, pág. 30.

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



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según el Ministerio de Educación Nacional²⁵ la problemática del abandono de la educación superior en los pregrados es muy alta, cerca del 50% de los estudiantes que ingresan a este nivel no concluyen sus estudios. Si bien, hay un aumento de cobertura e ingreso de estudiantes nuevos a las instituciones de educación superior²⁶, el número de estudiantes que logra culminar sus estudios superiores es bajo, debido a que gran parte de estudiantes abandonan sus carreras principalmente en los primeros semestres.

Igualmente el Ministerio diferencia dos tipos de deserción en estudiantes universitarios: uno con respecto al **tiempo** y otro con respecto al **espacio**:

La deserción con respecto al **tiempo** se clasifica a su vez en: **Precoz**: Ocurre cuando el aspirante habiendo sido admitido por la institución de educación superior no se matricula. **2. Temprana**: Ocurre cuando el estudiante abandona sus estudios en los primeros semestres del programa. **3. Tardía**: Ocurre cuando el estudiante abandona los estudios en los últimos semestres.

La deserción con respecto al **espacio**, se divide en: **1. Institucional**: caso en el cual el estudiante abandona la institución. **2. Interna o del programa académico**: se refiere al estudiante que decide cambiarse a otro programa que ofrece la misma institución de educación superior.

La Facultad de Educación de la universidad de Antioquia no es ajena a esta problemática y por lo tanto se formuló la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los motivos que inciden en el abandono temprano de la educación superior en los estudiantes de la Facultad de Educación?

Para dar respuesta a este interrogante se implementó el proyecto Prevención de la Deserción Temprana.

OBJETIVO

El proyecto Prevención de la Deserción Temprana, tiene como objetivo:

Generar acciones y estrategias para la permanencia de los estudiantes de la Facultad de Educación, a través de la detección de factores de riesgo psicopedagógicos, familiares, socio- económicos y de salud (física y mental), que inciden en el abandono temprano de la educación superior

METODOLOGÍA

²⁵ Ministerio de Educación Nacional (2009). "Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención". Bogotá, pág. 30.

²⁶Ibíd.



Para el desarrollo del proyecto se han tenido en cuenta tres fases:

Primera Fase: **Detección de Factores de Riesgo asociados al abandono de la Educación Superior.**

Segunda Fase: **Implementación de Estrategias de Intervención.**

Tercera Fase: **Evaluación de las estrategias y acciones implementadas**

El proyecto se realiza con estudiantes que ingresan a siete licenciaturas así: Humanidades y Lengua Castellana, Educación Especial, Pedagogía Infantil, Ciencias Naturales, Matemáticas, Matemáticas y Física y Ciencias Sociales.

En la primera fase: **Detección de Factores de Riesgo asociados al abandono de la Educación Superior** se desarrollan tres estrategias: **Encuentros grupales con estudiantes de primeros semestres**, aplicación de una **encuesta** y **reuniones con coordinadores de las licenciaturas** para compartir los resultados de los encuentros grupales y de las encuestas.

Durante el año 2012 se inicia el proyecto con las cohortes 2012- 1 (12 grupos- 219 estudiantes) y 2012- 2 (9 grupos- 175 estudiantes), se realizan durante el año 21 encuentros grupales, con participación de 394 estudiantes.

En los Encuentros grupales con estudiantes de primeros semestres se realiza un sondeo de la vivencia universitaria hasta el momento. En éste con una metodología participativa se reflexiona sobre avances y dificultades en el ámbito académico, se analizan las causas de la cancelación de materias, si han pensado cancelar semestre, el rendimiento académico, la experiencia personal con la vida universitaria, aspectos relacionados con la elección vocacional y se ofrece información sobre los servicios de bienestar.

Aplicación de la Encuesta de Factores de Riesgo para el Abandono de la Educación Superior:

Se aplica una encuesta que tiene como fin identificar los factores de riesgo (personales, familiares, académicos, socioeconómicos y de salud), en los que se encuentran los estudiantes de los primeros semestres y que pueden generar el abandono de sus respectivos programas. Por otra parte, la encuesta permite evidenciar las potencialidades, habilidades y destrezas que poseen los estudiantes a nivel deportivo, cultura, social y artístico.

Presentación de resultados a los Coordinadores de las licenciaturas: se dan a conocer los hallazgos encontrados en esta primera fase para diseñar estrategias de intervención.

Segunda Fase: Implementación de Estrategias de Intervención.

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



Teniendo en cuenta los hallazgos de la fase uno, desde Bienestar Universitario se ofrecen las siguientes estrategias para la permanencia:

Formación integral para estudiantes: Se desarrollan actividades grupales de apoyo a la formación integral, en temáticas detectadas como fuente de interés para los estudiantes ya que representan dificultad, como son: hábitos y técnicas de estudio, manejo y planeación del tiempo, ansiedad en pruebas académicas, consumismo y adicciones, habilidades para la vida, sexualidad y vida afectiva, procesos de duelos, manejo del estrés, orientación vocacional. También se realizan actividades para desarrollar y potenciar sus habilidades artísticas, deportivas y culturales.

Bienestar Apoyo Social: beneficios y apoyos de tipo socioeconómico, que posibilitan su permanencia en la Universidad y el logro de sus objetivos académicos, entre los que se encuentra: Servicio de Alimentación, Fondo EPM, Becas Solidarias para la Permanencia, Convenio con alcaldía de Medellín para rebaja en tiquete de transporte estudiantil, exención de matrículas, apoyo económico para participación en eventos académicos, deportivos y culturales de índole nacional e internacional.

Bienestar y Cultura: Articulando el Bienestar con la Cultura se busca la formación integral de los estudiantes a través de actividades formativas, recreativas y culturales.

Encuentros con Padres y Madres de Familia: Los encuentros con padres y madres de los estudiantes se ha denominado “Conversaciones con Padres y Madres de Estudiantes Universitarios”, promueve su participación en la nueva etapa y en las diferentes dinámicas universitarias que inician sus hijos. Para la Coordinación es importante trabajar el fortalecimiento de la relación Universidad-Padres de Familias-Estudiantes y generar vínculos entre las partes, que sirvan permanentemente como agentes de apoyo en el proceso de formación de los estudiantes.

Acompañamiento a Estudiantes que provienen de otras regiones: La estrategia tiene como objetivo brindar espacios de acercamiento y acompañamiento a los estudiantes de otras regiones que ingresan a la Facultad sede Medellín, para fortalecer lazos sociales que les facilite la adaptación y permanencia en la universidad.

Bienestar Deportivo: Se promueven actividades de carácter formativo, recreativo y representativo estimulando la práctica de aptitudes deportivas y la formación en valores como disciplina, responsabilidad, trabajo en equipo, lealtad y solidaridad.

Tercera Fase: Evaluación de las estrategias y acciones implementadas

En esta fase se evalúan las acciones implementadas relacionadas con la permanencia de los estudiantes que participaron de la Encuesta de Factores de Riesgo para el Abandono de la Educación

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



Superior en las cohortes 2012- 1 y 2012- 2; así mismo se detecta el número de estudiantes que no se encuentran matriculados en la cohorte (2014- 1). El alcance de esta evaluación permite reconocer las estrategias utilizadas por los estudiantes para permanecer y posibles condiciones relacionadas con el abandono de sus estudios.

Para la evaluación de las estrategias y acciones implementadas con estudiantes de primeros semestres y la incidencia de éstas en la permanencia se definen la siguiente ruta metodológica:

Definición de variables para el análisis de los factores de riesgo que inciden en el abandono de la educación superior.

Análisis general de la Encuesta de Factores de Riesgo para el Abandono de La Educación Superior realizada en los dos semestres del año 2012.

Compendio de las relatorías de los 21 encuentros grupales con los estudiantes de los primeros semestres.

Planeación y desarrollo de dos grupos focales con estudiantes que participaron de los encuentros en el año 2012.

Los dos grupos focales se realizaron con estudiantes que habiendo participado en los encuentros grupales en el año 2012 y contestado la encuesta aún en el 2014 – 1 siguen matriculados.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan recogen la sistematización de las encuestas, la narración de los estudiantes en los encuentros grupales y en los grupos focales.

En el semestre 2012-1, participaron de la Encuesta Factores de Riesgo para el Abandono de la Educación Superior 219 estudiantes de siete licenciaturas, mientras que en el semestre 2012-2 participaron 175 estudiantes; para un total de 394 estudiantes de los cuales 262 fueron mujeres y 134 hombres.

Las licenciaturas donde se encuentran el **mayor número de mujeres** son Pedagogía Infantil, Educación Especial y Ciencias Naturales, mientras que los **hombres en su mayoría** pertenecen a las licenciaturas de Matemáticas y Física y Ciencias Sociales.

De los encuentros grupales se obtiene información relacionada 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

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



académica, dificultades en la relación docente-estudiante, dificultades en procesos de inclusión, carencias económicas, embarazos, dudas en la elección de la carrera.

En general, los nuevos conocimientos académicos, culturales y sociales son los aspectos positivos de su vivencia en la universidad. Por otro lado, los paros, las acciones de hecho y la incertidumbre en el cumplimiento del calendario académico en la universidad, la falta de espacios de estudio y las dificultades en la relación docente-estudiante, son los aspectos negativos de las vivencias universitarias.

De los 394 estudiantes que participaron de los encuentros y de las encuestas en el año 2012, actualmente (2014- 1) se encuentran matriculados 301; los 93 restantes no se encuentran matriculados.

(8) se retiran en el semestre 2012-1

(25) se retiran en el semestre 2012-2

(22) se retiran en el semestre 2013-1

(38) se retiran en el semestre 2013-2.

En los grupos focales participaron 12 estudiantes de diferentes licenciaturas da la Facultad de Educación, con las siguientes características:

| Estudiante | Sexo | Edad | Licenciatura | Semestre |
|------------|--------|------|---------------------------------|----------|
| 1. | Mujer | 19 | Pedagogía Infantil | 4 |
| 2. | Mujer | 20 | Pedagogía Infantil | 5 |
| 3. | Mujer | 19 | Pedagogía Infantil | 5 |
| 4. | Hombre | 21 | Matemáticas | 5 |
| 5. | Hombre | 21 | Matemáticas y Física | 4 |
| 6. | Mujer | 19 | Matemáticas y Física | 4 |
| 7. | Mujer | 24 | Educación Especial | 4 |
| 8. | Mujer | 19 | Humanidades y Lengua Castellana | 5 |
| 9. | Mujer | 19 | Humanidades y Lengua Castellana | 5 |
| 10. | Mujer | 18 | Humanidades y Lengua Castellana | 5 |



| | | | | |
|-----|--------|----|--------------------|---|
| 11. | Hombre | 25 | Ciencias Sociales | 5 |
| 12. | Mujer | 20 | Pedagogía Infantil | 4 |

Participaron 9 mujeres y 3 hombres, con un promedio de edad de 20 años.

Respecto a dificultades académicas para permanecer en la Universidad, los estudiantes reconocen que cuando ingresaron a la Universidad tenían falencias en hábitos y técnicas de estudio, dificultades en la lectura y escritura y deficiencia en la organización del tiempo, para mitigar estas dificultades han asistido a las asesorías psicopedagógicas y los talleres de hábitos y técnicas de estudio, han conformado grupos de estudio con sus pares, han aprendido a racionalizar su tiempo, a practicar la lectura y escritura y a realizar ejercicios constantemente. Las asesorías psicológicas son de gran ayuda para quienes han accedido a éstas ya que encuentran un espacio de escucha para tramitar sus dificultades emocionales y académicas.

Con relación a la elección de la carrera, algunos estudiantes expresan, que aún tienen dudas. Para otros, las prácticas desde los primeros semestres han afianzado el deseo por darle continuidad a la carrera y proyectarse como docentes en su vida profesional.

CONTRIBUCIONES PARA EL TEMA

Los datos relacionados con los estudiantes que ingresaron en el año 2012 y no están matriculados en el año 2014 – 1, ameritan ser revisados para un análisis a mayor profundidad sobre la deserción, se recomienda generar una herramienta cuantitativa o planear un análisis cualitativo con los estudiantes que se retiraron, para conocer las causas del abandono.

Se identifica que las acciones para la permanencia que desde la Coordinación de Bienestar se han ejecutado con los estudiantes (talleres de hábitos y técnicas de estudio, asesorías psicológicas, encuentros formativos sobre temáticas psicopedagógicas y de salud mental, asesorías grupales sobre orientación vocacional, entre otras.), así como los servicios de ayuda económica y las actividades deportivas y culturales han sido acogidas por los estudiantes y contribuyen a la permanencia

Se encuentra que en el ingreso, el encuentro con la cultura académica les genera angustia o estrés y les hace pensar en cancelar semestre; entre estas dificultades se destaca que los estudiantes traen de la educación secundaria muchos vacíos académicos, no cuentan con hábitos y técnicas de estudio adecuados, tienen dificultades lecto-escriturales y con las básicas matemáticas y al enfrentarse al rigor académico encuentran unas barreras que no saben cómo afrontar.

Por otra parte, cada semestre ingresa una población de estudiantes muy jóvenes, que se encuentran con la nueva y diversa vida universitaria, viéndose abocados a los cambios biológicos, psicológicos,

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



culturales y sociales propios de su edad, y con la responsabilidad de elegir una profesión, por lo tanto, encontramos estudiantes con dudas en la elección de su carrera o que eligieron las licenciaturas, pero, no quieren ser maestros.

Respecto a la elección vocacional, algunos estudiantes manifiestan sentido de pertenencia con la carrera; otros la eligen por segunda opción con la intención de cambiarse de programa, además, los estudiantes expresan que se enfrentan a la pregunta de si quieren o no ser maestros; para posibilitar esta indagación es importante consolidar y fortalecer los espacios grupales que existen en la Coordinación de Bienestar de orientación vocacional y de reflexión sobre la profesión docente.

Los estudiantes se enfrentan a las representaciones sociales de la valoración de la profesión del maestro en el medio, escuchan en sus familias y en las comunidades comentarios poco valorativos sobre la profesión docente, lo cual los confunde inicialmente por el peso socio-cultural de estas representaciones. En algunos casos, en sus prácticas pedagógicas confrontan esta valoración que han escuchado y logran tener un criterio propio, que se convierte en un punto de anclaje importante para su decisión de ser maestro. En este sentido, se encontró una alta valoración de las prácticas pedagógicas en los primeros semestres, lo cual, puede ser un factor determinante para la permanencia. En general, las estrategias analizadas permiten conocer causas de abandono que podríamos sintetizar en aquellas relacionadas con la cultura académica cómo: deficiencia en procesos lecto-escriturales, en lectura de textos con contenido matemático, en la relación profesor-alumno y aspectos relacionados con la adaptación a la vida universitaria cómo: desarrollo de habilidades sociales, adaptación al nuevo entorno, orientación vocacional y profesional.

Teniendo en cuenta los hallazgos de este estudio se propone la implementación de una cátedra de Vida Universitaria que se ofrezca a estudiantes que ingresan y atienda aspectos de la cultura académica y la vida universitaria relacionados con procesos de aprendizaje, de auto-conocimiento de los estudiantes, prepararse para la toma de decisiones, reflexión sobre sus proyectos para la vida y la articulación de estos con la elección profesional, atención a grupos que por diversas causas se encuentran en riesgo de exclusión, reconocimiento de la Universidad como universo del saber, del encuentro con la diversidad, la convivencia y el aporte a la sociedad.

Referencias

- Escobar y Bonilla (2011). Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología, Vol. 9 No. 1, 51-67.
- Gibb, A. (1997). Focus group. Social ResearchUpdate, 5 (2), 1-8, de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k.
- Hamui, A. y Varela, M. (2014). La técnica de grupos focales. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología. Investigación en educación médica. Año 3 No. 10 Abril-Junio de 2014.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). "Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención". Bogotá, pág. 30.

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



_____ (2010). “Ingreso, permanencia y graduación”. Boletín informativo. Educación superior Bogotá.

Myers, G. (1998) Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups. Citado por: Escobar y Bonilla (2011).

Powell, R. y Single, H. (1996). Focus groups. International Journal for Quality in Health Care, 8(5), 499-509.



FACTORES ASOCIADOS A LA REPITENCIA DESDE LA PERCEPCIÓN DE ALUMNOS Y DOCENTES.

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.
Tipo de comunicación: Derivada de investigación.

RIVERA, Karla
Universidad Don Bosco, EL SALVADOR
e-mail: celina.rivera@udb.edu.sv

Resumen. Se presentan los hallazgos encontrados en una consulta de opinión dirigida a alumnos y docentes de las asignaturas con históricos índices de deserción y reprobación en la Universidad Don Bosco, de El Salvador. La consulta se delimitó a indagar los factores internos a la institución, propios del proceso de enseñanza y aprendizaje; se reconoce que el estudio de factores asociados a la repitencia requiere una visión mucho más sistémica.

El propósito general ha sido identificar desde las propias experiencias de los alumnos y docentes, qué factores del proceso de enseñanza-aprendizaje influyen en la repitencia, para luego jerarquizarlos de menor a mayor incidencia a fin de que los hallazgos puedan ser utilizados para la toma de decisiones en la formulación de políticas institucionales que contribuyan a enfrentar el fenómeno desde la didáctica y el currículo.

Para el desarrollo de la consulta se convocó a participar en grupos focales a 181 alumnos con repitencia en al menos una de las asignaturas con mayores índices históricos de repitencia y deserción. Además, se consultó a través de una encuesta a 37 docentes que imparten al menos una de las asignaturas seleccionadas.

Los hallazgos de la consulta a los docentes y alumnos coincidieron en que el principal factor de repitencia son las limitaciones de conocimientos previos desarrollados hasta el nivel de educación media y que posteriormente deben ser conectados con los contenidos de los programas de las asignaturas seleccionadas. Además, los alumnos señalaron otros factores relevantes como la falta de oportunidad de resolver ejercicios en el desarrollo de la clase y ex-aula, la metodología de enseñanza del docente. Para los docentes, la motivación del alumno al enfrentar su proceso de enseñanza-aprendizaje es un factor de alto impacto, seguido por las estrategias que utilizan los alumnos en la construcción de su conocimiento.

Descriptorios o Palabras Clave: Deserción, Proceso enseñanza-aprendizaje, Políticas educativas.

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



Problemática

El esfuerzo de las instituciones de educación superior para reducir los altos índices de abandono académico, se ha hecho evidente con la implementación de programas para alumnos que enfrentan situaciones adversas que podrían influir en el abandono académico.

La implementación de estos programas de acompañamiento como las asesorías, coaching, las tutorías, las sesiones y talleres de atención psicopedagógica, los círculos de estudio y los programas de becas; procuran incrementar las posibilidades de éxito en la trayectoria formativa de los alumnos para que obtengan la graduación; y aunque se han alcanzado muy buenos resultados, los índices de abandono aún continúan sobre los niveles deseables.

Para la definición de políticas institucionales se tiene como referente fuentes bibliográficas y hallazgos de investigaciones que identifican los factores que pueden estar incidiendo en el abandono académico. Sin embargo, parece relevante escuchar a quienes no han sido escuchados y tienen mucho que aportar en la discusión de la problemática desde el análisis de sus propias vivencias, por ser los principales actores que experimentan el fenómeno del abandono académico: los alumnos que presentan características de riesgo y sus docentes.

Contexto

La Universidad Don Bosco desarrolla a través del programa PERSEVERA, una propuesta integral de acompañamiento salesiano que busca mejorar los procesos de formación y promover la superación académica de los alumnos, prestando una mayor atención a la reducción de la deserción, repitencia y rezago académico. Se desarrolla a través de 4 programas: coaching, autoformación, estudio de la clase y observatorio.

En el marco del programa PERSEVERA se desarrolló una consulta de percepción sobre qué factores del proceso enseñanza-aprendizaje están asociados al abandono académico. Se optó por orientar hacia esa línea la consulta ya que sobre estos puede tener una mayor incidencia directa las decisiones políticas de la Universidad.

Objetivo general

Conocer desde la percepción de docentes y alumnos los principales factores de repitencia para aportar elementos que permitan la toma de decisiones para la formulación de políticas de la Universidad Don Bosco.

Metodología

La consulta tuvo como objetivo fundamental responder las siguientes interrogantes y analizar sus respuestas con el fin de aportar elementos para la toma de decisiones:

- ¿Cuáles son las causas que influyeron en la repitencia académica, según las opiniones de los alumnos y docentes?
- ¿Cuáles son las causas de repitencia con menor y mayor incidencia según la percepción de los docentes y alumnos?

Para la consulta se construyeron dos instrumentos, uno que sería aplicado a los alumnos y otro a los docentes, organizados en sesiones de profundidad. En el deberían listar las posibles causas de repitencia para luego jerarquizar o priorizar las causas de acuerdo a su nivel de incidencia para

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



establecer una lógica de intervención (impacto alto, impacto medio e impacto bajo) que aporte información para la toma de decisiones y la implementación de mejoras.

En la consulta participaron 181 alumnos seleccionados a través de un muestreo probabilístico estratificado que asegurará la representatividad de las 10 asignaturas con mayor índice histórico de repitencia. Además, se contó con la participación de 37 docentes que en el ciclo I-2012, impartieron las 10 asignaturas del grupo de interés, entre grupos de teoría y laboratorio.

Para el análisis, las percepciones se agruparon en categorías que fueron reconstruidas e interpretadas a partir de las experiencias descritas por los participantes y los aportes de las teorías de la educación. Para identificar el nivel de incidencia se jerarquizaron las causas identificadas de acuerdo con el nivel de impacto: bajo (presumiblemente menor incidencia), medio y alto (presumiblemente mayor incidencia) a fin de establecer una lógica de intervención que aporte información para la toma de decisiones.

Resultados

Principal factor de repitencia

Docentes y alumnos coincidieron que los inexistentes o escasos esquemas de conocimientos previos es el factor con mayor incidencia en la repitencia.

Un criterio lógico que se prevé en el sistema educativo, es que los alumnos que ingresan al primer ciclo en la Universidad, traen del bachillerato conocimientos iniciales asociados a los contenidos de las asignaturas que cursaran en el primer ciclo (Prerrequisito bachillerato) y que utilizaran los esquemas construidos para dar un nuevo sentido al contenido que se está impartiendo en la Universidad. Sin embargo, alumnos y docentes consideran que los conocimientos previos requeridos son inexistentes, escasos, desorganizados o erróneos, siendo más común en asignaturas como Matemática, Física, Química y Álgebra Lineal.

Factores según la percepción de los alumnos

A continuación se describen los factores declarados por los alumnos. En la tabla 1 se presenta el consolidado priorizado.

| Factores de repitencia percibidos por los alumnos y organizados según nivel de incidencia | |
|---|--|
| Impacto | Factores de repitencia |
| Alto | Bases de conocimientos previos |
| | Explicaciones en la solución de ejercicios |
| | Metodología del docente |
| Mediano | Notas y apuntes incompletos |
| | Poca motivación |
| Bajo | No aprovechamiento de asesoría |
| | Los libros de texto |
| | Inasistencia a clases |

Tabla 1: Factores de repitencia percibidos por alumnos.



Según la opinión de los alumnos, existe una separación entre los saberes previos que la Universidad espera de sus alumnos y los saberes previos que en realidad traen del bachillerato. Esta situación puede presentarse en la misma organización del plan de estudio con asignaturas cuyos prerrequisitos no han sido bien asimilados.

La manera en que el docente aborda las explicaciones para la solución de ejercicios en clase, interviene en la transformación de la información y la comprensión del contenido. Sin embargo, en opinión de los alumnos, no todos los docentes representan el modelo lógico al enfrentarse a la solución de problemas.

Los alumnos expresan que los docentes tienen mucha experiencia profesional; sin embargo les hace falta formación pedagógica para explicar los contenidos. Les parece muy positivo cuando los docentes asignan actividades dentro del aula con su asesoría, como por ejemplo: discusiones, interrogatorios, trabajo cooperativo y resolución de problemas.

Opinan que les afectan las notas y apuntes de clase incompletos debido a la inasistencia a clases o bien por escuchar la explicación que da el docente. Así que después al intentar resolver problemas no cuentan con información explicativa que les puede ser útil.

La baja motivación, los alumnos exponen que en algunas de las asignaturas no logran visibilizar su relación con su futuro desempeño profesional.

El no aprovechamiento de las sesiones de asesoría, aunque los alumnos cuentan con horarios establecidos no siempre pueden asistir por coincidir con los horarios de clases de las asignaturas. Sin embargo, reconocen la importancia que tiene ya que permite aclarar dudas y repasar con el apoyo del docente.

Además del docente y los compañeros, los libros de texto son un recurso importante para la consulta. Sin embargo, los alumnos opinan que los libros tienen vacíos en el desarrollo de procedimientos para la resolución de problemas.

Finalmente, declaran que la inasistencia a clases es el factor de mínima incidencia y que esto es debido a situaciones personales.

Para enfrentar los factores de repitencia identificados, los alumnos consideran necesario mejorar sus estrategias de estudio y buscar la asesoría de los docentes y sus mismos compañeros. Pero además recomiendan a la Universidad replantear el Curso de Inducción, facilitar guías de ejercicios adicionales a los problemas resueltos en clase y la mejora de la metodología de enseñanza de los docentes.

Factores según percepción de los docentes

A continuación se describen los factores declarados por los docentes. En la tabla 2 se presenta el consolidado priorizado.

| Factores de repitencia percibidas por los docentes y organizadas según nivel de incidencia | |
|--|--------------------------------|
| Impacto | Factores de repitencia |
| Alto | Bases de conocimientos previos |
| | Poca motivación del estudiante |

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



| | |
|---------|--|
| Mediano | Debilidades en las estrategias de aprendizaje de los alumnos |
| | Alta carga académica de los alumnos durante el ciclo |
| Bajo | Orientación de las estrategias de enseñanza |

Tabla 2: Factores de repitencia percibidos por docentes.

Según la opinión de los docentes consultados, los alumnos que han reprobado asignaturas, poseen antecedentes de aprendizaje poco consistentes en el momento de su ingreso a la universidad, situación que por experiencia en otros grupos, prevé malos resultados académicos para los alumnos en determinadas asignaturas del primer ciclo.

Consideran que la motivación del alumno es la segunda causa que más incide en el rendimiento académico. Opinan que cuando el alumno está fuertemente motivado todo su esfuerzo se orienta hacia el logro de una determinada meta, empleando para ello todos sus recursos por el interés, curiosidad y desafío.

Los docentes perciben que los alumnos con bajo rendimiento académico no están respondiendo de manera apropiada a su aprendizaje debido a las inadecuadas formas de estudio, el desaprovechamiento de las sesiones de asesoría en la que podrían consultar sus dudas y la falta de habilidades de autoestudio.

De acuerdo a la opinión, la carga académica de los alumnos y la saturación de los contenidos; además de la problemática de los conocimientos previos, la motivación y las estrategias de aprendizaje, puede llevar como consecuencia, a que a no les alcance el tiempo para atender debidamente las obligaciones académicas.

Un último factor considerado por los docentes son las metodologías con que orientan la enseñanza, consideran que cuando el alumno no se siente participe en el desarrollo de la clase, se desmotivan y llegan a frustrarse por no poner en práctica lo aprendido.

Frente a los factores identificados, los docente proponen la necesidad de expresarles a los alumnos las altas expectativas que tienen en sus capacidades e incentivarles a que sean protagonistas de su propio proceso de formación, mejorar su práctica docente retroalimentando los contenidos, ofrecer asesorías y explorar los conocimientos previos de los alumnos para establecer conexión con los temas de la asignatura. Pero además, consideran importante que los alumnos se comprometan con su proceso de aprendizaje preguntando, asistiendo a clases y a las sesiones de tutoría, resolviendo las tareas, mejorando sus estrategias de aprendizaje.

Conclusiones

La consulta exploró la interpretación de factores intrauniversitarios que originan la repitencia, según las voces propositivas de los alumnos y docentes.

Para los alumnos, los factores de repitencia más significativos son las bases de sus conocimientos previos, las explicaciones del docente en la solución de ejercicios y la metodología de enseñanza del docente.

Mientras que para los docentes las causas de mayor relevancia son las bases de conocimientos previos y la poca motivación de los alumnos.

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



El análisis de las percepciones expresadas por los alumnos y los docentes pone de relieve como los conocimientos previos construidos en la educación media, influyen en su proceso de formación. El Curso de Inducción, las sesiones de asesoría, los grupos de estudio, cursos de refuerzo y la formación pedagógica de los docentes, son actividades que se proponen para enfrentar esta problemática.

La actuación del docente puede influir en el rendimiento académico de los alumnos, según la metodología con que desarrolla la clase, la consistencia con que explica los procedimientos para resolver ejercicios, la relación de confianza y comunicación que establece con los alumnos. La manera en que el estudiante enfrenta su aprendizaje, es una variable importante en el proceso de aprendizaje; por tanto, fortalecer la motivación, la orientación vocacional y los hábitos de estudio son retos necesarios.

La comprensión del fenómeno de la repitencia y la formulación de políticas institucionales para prevenir y afrontar la repitencia, debe considerar e integrar el análisis de la perspectiva de los docentes, pero especialmente de los jóvenes, quienes viven esa experiencia.

Creemos que los resultados de esta consulta permitirán el diálogo, la búsqueda de respuestas, detectar problemas y promover estrategias de trabajo para enfrentar y prevenir la repitencia.

A partir de los resultados obtenidos en la consulta, se tomaron decisiones orientadas a compensar a través de acciones concretas los factores identificados; alcanzando resultando significativos en los propósitos formativos del curso de inducción universitaria, el proceso de actualización de los planes de estudio, desarrollo de actividades de formación pedagógica a docentes.

Referencias

Pineda, C. (2010) La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria. Colombia: Universidad de La Sabana.

Toro, J. (2012) Gestión interna de la calidad en las instituciones de educación superior. Chile: RIL editores.

ANUIES (2007) Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior. México: ANUIES.



ANÁLISIS LONGITUDINAL DE LOS PROCESOS DE ABANDONO Y PERSISTENCIA UNIVERSITARIA.

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono
Tipo de comunicación Derivada de una investigación

TORRADO, Mercedes
mercedestorrado@ub.edu

FIGUERA, Pilar
pfiguera@ub.edu

DORIO, Inmaculada
idorio@ub.edu

FREIXA, Montse
mfreixa@ub.edu

Universidad de Barcelona - ESPAÑA

Resumen. La comunicación describe los antecedentes, objetivos y metodología del proyecto I+D: "*Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en ciencias sociales: validación de un modelo predictivo*". Este proyecto, que finalizará en el 2015, es la continuación del I+D: "*La persistencia y el abandono en el primer año de Universidad en Ciencias Sociales: bases para la mejora de la retención*" dirigido al estudio longitudinal de la transición y persistencia académica durante el primer año de universidad de la cohorte 2010 de alumnos que acceden a los nuevos Grados de "Administración y Dirección de Empresa (ADE)" y "Pedagogía" de la UB. Los resultados confirman la existencia de momentos críticos en la trayectoria del primer año y la identificación de una interacción de factores personales (antecedentes académicos previos, factores sociocognitivos, dedicación y gestión del estudio y el rendimiento) e institucionales (organizacionales, clima académico y social, interacción con el profesorado), predictivos de la transición en el primer año.

La finalidad del proyecto actual es contribuir al conocimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes de la cohorte hasta la finalización de los estudios y conocer la incidencia de los factores relevantes de la transición sobre esas trayectorias en el primer año, a partir de la validación del modelo predictivo de transición a la universidad. En coherencia con los planteamientos metodológicos del proyecto previo, se plantea un proceso de investigación longitudinal de carácter explicativo y comprensivo que se combinará con la utilización de metodologías multimétodo de carácter explicativo aplicadas al conjunto de la población, que ayuden a predecir e identificar tipologías de trayectorias en relación a sus resultados y de carácter biográfico que aporten los significados personales de las trayectorias. En esta comunicación se presenta un avance de resultados.

Descriptores o Palabras Clave: Abandono, Persistencia, Graduación, Ciencias Sociales.

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



1 Introducción


El proyecto que presentamos es la continuación del proyecto I+D: “*La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en Ciencias Sociales: bases para la mejora de la retención*“. Los resultados preliminares de la investigación desarrollada, descriptiva/comprendensiva de carácter longitudinal, han identificado los factores incidentes en la explicación de la persistencia y del abandono al final del primer año, en la cohorte 2010 de los Grados de “Administración y Dirección de Empresas” (ADE) y “Pedagogía” de la Universidad de Barcelona.

La finalidad del proyecto actual I+D: “*Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en ciencias sociales: validación de un modelo predictivo*” (EDU2012-31568, I.P.: P. Figuera)²⁷ es contribuir al conocimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes de la promoción 2010 (estudiada en el tiempo teórico de duración de los estudios de grado) y conocer la incidencia de factores relevantes de la transición sobre esas trayectorias en los cursos posteriores y en su. Información necesaria para enmarcar planes específicos de actuación sobre la acogida y el seguimiento en la trayectoria académica. Para ello se realiza una investigación explicativa y comprendensiva de carácter longitudinal que identifica los factores explicativos de la persistencia y graduación en la cohorte 2010 de los estudios de “ADE” (1290 estudiantes) y “Pedagogía” (233 estudiantes). En coherencia con los objetivos, y como continuidad del primer I+D, se utiliza una metodología multiestratégica y multimétodo aplicada al conjunto de la población (técnica de minería de datos, que coadyuven a predecir e identificar tipologías de trayectorias en relación a sus resultados) y a una muestra de la cohorte (método biográfico) para profundizar en los significados personales de las trayectorias.

2. Antecedentes

El denominado reto de Bolonia en el contexto europeo de la educación superior, exige cambios radicales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los sistemas organizativos universitarios, que han de adaptarse a nuevos objetivos. Uno de ellos es la dimensión social de la educación que se refiere a que el acceso a la Universidad y la trayectoria a seguir, así como los resultados finales, sean inclusivos al basarse en la equidad participativa. Esto significa considerar dos dimensiones: la diversidad de estudiantes y los resultados finales entendidos como persistencia y abandono. El acceso a la Universidad convencional va dejando paso a colectivos de estudiantes cada vez más diversos: mayores de 25, 40 y 45 años, provenientes de diferentes vías y *backgrounds*, clases sociales y características personales diferenciales. Circunstancias que fuerzan a la institución universitaria a buscar otro tipo de respuestas alternativas.

El informe *Estrategia 2015*²⁸ planteaba un diagnóstico de la situación del país, identificando como problemáticas a resolver: el abandono de los estudios universitarios y el alargamiento de la duración de los estudios, situaciones que constituyen un importante lastre en la consecución de una Europa del conocimiento. Informes y memorándums se suceden en la misma línea: instan a las instituciones universitarias a potenciar la reducción de la tasa de abandono y a aumentar el número de estudiantes que completen la carrera en los plazos previstos.

²⁷  Proyecto I+D EDU2012-31568

²⁸ Estrategia 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español (MEC, 2011).



Esta situación topa con la ausencia de un marco de investigación, en el contexto nacional e internacional, sobre los factores que determinan no sólo la persistencia, sino la graduación universitaria. De hecho, una parte significativa de esas investigaciones ha analizado los determinantes de la persistencia en el primer año de universidad bajo la hipótesis de que las experiencias iniciales contribuyen a explicar la adaptación a la universidad y el logro académico a más largo plazo (Krause & Coates, 2008; Yorke & Longden, 2008). Los datos apuntan la tesis que las trayectorias finales serían producto de una interacción, a lo largo del tiempo, de factores institucionales y factores personales, que ha dado lugar a diferentes líneas de estudio. No obstante, se reconoce la necesidad de investigar la relación entre persistencia en el primer año y graduación, así como de profundizar en los factores determinantes de la persistencia o abandono en años posteriores.

La investigación desarrollada confirma que las trayectorias de transición, el riesgo de abandono y la persistencia tienen resultados diferentes entre determinados colectivos, específicamente: alumnado procedente de contextos socialmente desfavorecidos, minorías étnicas, primera generación y estudiantes con discapacidad (Rowan-Kenyon y otros, 2008; Bowen y otros, 2009; Figuera y Coiduras, 2013). Especialmente significativos son los trabajos de Cabrera y otros (2013), quienes concluyen que los determinantes de la persistencia y graduación varían en función de los niveles socioeconómicos de los estudiantes, situando el bagaje académico previo como un factor diferenciador clave. La línea se apoya en el desarrollo de interesantes programas de soporte previos a la universidad. Por su parte, los trabajos de Tinto (2010) confirman la influencia de prácticas educativas (ayuda entre pares, educación colaborativa, sentido de pertenencia, confianza en sí mismo, etc.) para implicar a estos perfiles de estudiantes en la vida académica universitaria.

Completando el modelo integrador de Tinto, el enfoque sociocognitivo presenta un marco conceptual idóneo para entender y profundizar sobre la interacción de los factores sociocognitivos que participan en el proceso de ajuste académico y en la satisfacción del estudiante en la universidad. Dentro de este enfoque, una de las formulaciones más emergentes es el modelo de ajuste psicosocial y satisfacción académica de R.W. Lent (2004, Lent y otros, 2009), utilizado en nuestro estudio como referente teórico.

También se ha constatado la necesidad de poner a prueba la aplicabilidad de los enfoques explicativos, debido a las importantes diferencias contextuales, institucionales y culturales entre los territorios. A tal efecto, en España, se ha iniciado una línea de estudios entre los que se encuentran los proyectos de nuestro equipo de trabajo. La finalidad es contextualizar el estudio de las trayectorias de abandono y persistencia y preparar el camino para la intervención institucional, así como mejorar el logro del éxito del alumnado considerado tanto individual como colectivamente.

Así, en el proyecto finalizado “*La persistencia y el abandono en el primer año de Universidad en Ciencias Sociales*” ha permitido profundizar en la identificación y características de trayectorias de persistencia en el primer año. Los resultados confirman la interacción de factores personales e institucionales facilitadores e inhibidores de la persistencia en el primer año y muestran que estos fenómenos son complejos y dinámicos, porque inciden en ellos múltiples factores de carácter personal e institucional.

En el marco de estos resultados se ha planteado una serie de interrogantes sobre el valor predictivo de los factores analizados y -más específicamente- su contribución en la persistencia universitaria en años posteriores y en el logro académico. En este sentido, diversas investigaciones realizadas por los

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



integrantes del equipo TRALS coinciden en destacar la importancia del estudio de la transición a la universidad más allá del primer año (Torrado, 2012; Figuera y Torrado, 2013).

Así pues, el actual proyecto, continuación del anterior, plantea la hipótesis que el valor predictivo de los factores personales e institucionales en la persistencia del primer año sólo puede verse alterado en el tiempo por la modificación de condicionantes institucionales (alteraciones del acceso, normativas, estructura del currículo) y personales, que influirán en el desarrollo de trayectorias académicas posteriores. Una información que permitirá fundamentar el diseño de estrategias de retención más allá del primer año.

3. Finalidad y objetivos

La finalidad de este nuevo proyecto es triple: *contribuir al conocimiento de las trayectorias académicas* de los estudiantes de la promoción 2010 de las titulaciones de ADE y Pedagogía de la UB a lo largo del tiempo teórico de duración de los estudios de grado (cuatro años); *profundizar en el acercamiento de las dinámicas* que explican e interfieren en la persistencia y graduación de los estudios universitarios; y *conocer la incidencia de los factores relevantes* de la transición sobre esas trayectorias en el primer año, a partir de la validación del modelo predictivo de transición a la universidad.

Los objetivos generales que se persiguen son:

- 1 Identificar las trayectorias de persistencia y abandono en el tiempo teórico de duración de los estudios de Grado (cuatro años).
- 2 Analizar el impacto en las trayectorias académicas, de las medidas estructurales que afectan al Plan de Estudios del Grado y a la Prueba de Acceso a la universidad.
- 3 Identificar, describir y analizar las diferentes trayectorias académicas en virtud del conjunto de acontecimientos vitales a lo largo del periodo teórico de estudios de la carrera.
- 4 Validar el modelo predictivo de transición a la universidad.
- 5 Identificar los factores relevantes de la transición universitaria que permitan diseñar planes específicos de actuación para la acogida y seguimiento en la trayectoria académica.
- 6

4. Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos del proyecto y la complejidad del fenómeno objeto de estudio, se utiliza la metodología multiestratégica y multimétodo como la más apropiada para el tratamiento global de la realidad de las trayectorias universitarias.

El enfoque sistémico de carácter longitudinal es un intento por establecer canales de conexión entre la explicación y la comprensión, a la vez que encontrar puntos de coincidencia entre las perspectivas *micro* (muestras participantes) y *macro* (toda la cohorte) contextualizadas en ambas titulaciones en el seguimiento de la cohorte de estudio. Desde esta perspectiva, se quiere contemplar y tratar el hecho analizado en su totalidad, elaborando y aplicando estrategias de investigación que combinen elementos cuantitativos y cualitativos, en dos niveles de análisis diferenciados:

- En el análisis *macro* se plantean dos niveles de carácter explicativo: uno, centrado en el estudio de tipologías de trayectorias en la universidad tanto de persistencia como de abandono y, otro, en la



validación de un modelo de transición a la universidad definido en el I+D previo (EDU2009-10351) a partir del análisis de su capacidad predictiva de trayectorias posteriores.

- En el análisis *micro* se utilizará el método biográfico que permite describir y comprender la trayectoria del alumnado en el contexto natural de su vida universitaria. Se centrará la atención en el proceso, más que en el resultado, y se enmarcará la perspectiva de los participantes en los datos institucionales y cuantitativos recogidos anteriormente.

El proyecto de investigación se desarrolla en cinco fases, continuación del proyecto anterior. El esquema 1 ilustra el seguimiento longitudinal de la cohorte de estudio del curso 2010-11 en las titulaciones de ADE y Pedagogía de la Universidad de Barcelona desde el inicio de la carrera (curso 2010-11) hasta el seguimiento de un curso más del tiempo teórico establecido (curso 2014-15) para el alumnado que presenta un retraso académico en la consecución del título.

La complejidad que supone el seguimiento de las trayectorias académicas posteriores al primer año implica -en el plan de trabajo- plantear fases interrelacionadas mutuamente, desde una lógica del proceso y una dimensión comprensiva. El carácter cíclico y en continuo *feedback* del plan de trabajo supone considerar en cada fase parte de los objetivos propuestos desde la perspectiva temporal, tal como representa el siguiente cuadro.

5. Resultados

En este apartado avanzamos algunos de los resultados obtenidos en las primeras fases de la investigación y en el nivel de análisis *macro*.

El análisis institucional de los dos contextos de ciencias sociales confirma diferencias en todas las dimensiones de la organización y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: en la concepción de la enseñanza, en la actuación del profesorado en relación con el estudiante, el clima-clase, los procesos de evaluación, variables todas de amplia repercusión en los procesos de transición. También se ha constatado la existencia de diferencias significativas en las características iniciales de los estudiantes de ADE y Pedagogía en función del sexo (la carrera de Pedagogía más feminizada), del contexto familiar (el nivel de estudios y ocupacional de los progenitores es inferior en Pedagogía), en el *background* académico previo (nota de acceso mayor en ADE) y en el indicador de la calidad de la decisión inicial, concretamente a partir de la opción de entrada.

Los resultados obtenidos longitudinalmente han constatado diferencias en los procesos de adaptación académica y social a la universidad tras la primera etapa de la transición. Los estudiantes de Pedagogía se sienten más capaces, perciben más apoyo social y académico y presentan una satisfacción académica mayor que sus compañeros de ADE. Los datos ponen de manifiesto la influencia de los resultados académicos en los mediadores cognitivos de la satisfacción académica.

A lo largo del primer año el modelo predictivo de ajuste académico cambia y pasa a tener más peso explicativo en la transición, por una parte, la satisfacción de los aspectos institucionales del contexto (número de alumnos aula, horarios, etc.) y por otra, la satisfacción con el clima social. El estudio predictivo segmentado por tipología de permanencia presenta diferencias significativas por titulación y la satisfacción académica inicial aparece como un claro predictor del compromiso personal en cuanto a la decisión de continuar los estudios.

El análisis por tipología de abandono (tabla 1) permite confirmar diferencias porcentuales significativas entre los dos contextos estudiados relacionadas con los motivos que llevan a la decisión final de abandono en función de la carrera. En Pedagogía, predomina el abandono voluntario

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



vinculado a causas personales, mientras que en los estudios de ADE se asocia a factores académicos y contextuales.

El seguimiento académico de los estudiantes de la cohorte tras el segundo curso presenta una realidad diferente respecto al primer año (ver tablas 2 y 3). Se constata un mayor impacto del abandono en el primer año de carrera e, independientemente de la titulación, los porcentajes presentan valores a la baja con diferencias porcentuales entre diez y siete puntos (9,8% en ADE y 6,9% en Pedagogía).

A partir de los registros académicos individuales del alumnado facilitados por la universidad se han detectado, desde la perspectiva global del rendimiento académico, los diferentes ritmos de trayectorias académicas de los estudiantes en los dos primeros años de carrera: (1) progreso: todo aprobado; (2) de vía lenta: retraso real *versus* tiempo teórico de duración de los estudios; y (3) trayectorias de no persistencia (ver tablas 4 y 5). El ritmo de las trayectorias académicas de las dos promociones presenta diferencias entre las dos cohortes e, independientemente de la carrera cursada, las trayectorias de persistencia tienen un ritmo académico significativamente diferente a los estudiantes que abandonan.

6. Conclusiones

Más allá de la incidencia sobre las decisiones de abandono o continuidad dentro del sistema, podemos afirmar que el primer año de carrera ha influido significativamente en la consolidación de expectativas académicas y aspiraciones a más largo término confirmándose la influencia de las experiencias iniciales en la universidad en años posteriores.

Globalmente, los resultados confirman que el bagaje académico previo es un determinante del ajuste inicial a la universidad y del progreso del estudiante a lo largo de la carrera. No obstante, las diferencias entre los dos entornos académicos sugieren que las variables relacionadas con el contexto de los estudios (organización del proceso, profesorado, clima del aula) mediatizan la influencia del potencial personal, justificando las diferencias encontradas con las dos cohortes analizadas.

En las fases posteriores del proyecto se ahondará en el conocimiento en profundidad de la trayectoria del alumnado en el contexto natural de su vida universitaria, tanto los estudiantes que persisten y se gradúan como los que abandonan y se reinsertan en el sistema.

Desde la perspectiva institucional los datos de este proyecto pretenden ser el fundamento básico para el diseño de estrategias de retención del estudiante más allá del primer año, así como para la promoción de los colectivos en riesgo. Es necesario tomar en consideración las diferencias contextuales y adecuar las acciones a las necesidades y oportunidades que ofrecen los contextos. Así, el clima académico y social debe constituirse en un espacio de intervención potenciándose, por un lado, la interacción entre los estudiantes facilitando la adaptación y el desarrollo académico. Y, por otro lado, el tipo de liderazgo del profesorado como referente y elemento clave de la adaptación académica y social y del recorrido académico hasta el momento de la graduación.

Referencias



- Álvarez González, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1). 15-27.
- Ariño, A. y Llopis, R. (Dirs.) (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Bowen, W.; Chingos, M. y McPherson, M. (2009). *Crossing the finish line: Completing college at America's Public Universities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 12 (1).
- Cabrera, A.F., Burkum, K.R., LaNasa, S.M. y Bibo, E.W. (2012). Pathways to a Four-Year Degree: Determinants of Transfer and Degree Completion among Socioeconomically Disadvantaged Students. En A. Seidman (ed.), *College student retention*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Figuera, P.; Coiduras, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- Figuera, P., Forner, A. y Dorio, I. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*. Vol 13(1), 33-41.
- Gairín, J., Figuera, P. y Triadó, X., eds. (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Agència de Qualitat Universitària: Barcelona.
- González, M. C., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 71-86.
- Krause, K.L. y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-years university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33,5, 493-505.
- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51,4, 482-509
- Lent, R. W., Taveira, M.C., Singley, D., Sheu, H. y Hennessy, K. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Morrow, J. A. y Ackermann, M. E. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal*, 46 (3), 483-491.
- Mortenson, T.G. (2012). Measurements of persistence. En A. Seligman (ed.). *College student retention. Formula for student success*. Rowman & Littlefield publishers, inc. 2 edition.
- Nora, A. y Crips, G. (2013). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college: Existing knowledge and directions for future research. En A. Seidman (ed). *College student retention. Formula for student success*. Rowman & Littlefield publishers, inc. 2 edición.
- Nonis, S. y Hudson, G.I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85, 229-238.
- Ojeda, L., Navarro, R. y Flores, L. (2011). Social cognitive predictors of mexican collage students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 1, 61-71.

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



Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.

Rowan-Kenyon, H.; Bell, A.D. y Perna, L.W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: Variations by socioeconomic class. *The journal of Higher Education*. 79,5, 564-586

Strydom, J.F. y M. Metntz (2010). *Focusing the student experience on success through student engagement*. Council on Higher Education: Pretoria.

Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 25, 51–90.

Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono: el caso de ciencias experimentales en la Universidad de Barcelona*. Tesis Universidad de Barcelona, Barcelona (http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134955/01.MTF_TESIS.pdf?sequence=9)

Yorke, M. y Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.

ANEXOS

Esquema 1. Fases del proyecto

| I+D EDU2009-10351 (2009-2012) | | I+D ACTUAL (2012-2015) | | | | |
|---|-----------------------------------|--|-----------------------------------|--|---|--------------------------------------|
| | | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | FASE 4 | FASE 5 |
| <i>Análisis institucional previo</i> | <i>Seguimiento del primer año</i> | <i>Seguimiento del segundo año</i> | <i>Seguimiento del tercer año</i> | <i>Seguimiento del cuarto año (tiempo teórico de finalización de los estudios)</i> | <i>Seguimiento del quinto Año (tt+1año)</i> | <i>Análisis global de resultados</i> |
| Curso 2010-11 | | ▶ Curso 2014-15 | | | | |
| Finalidad Identificar las características de no persistencia en el primer año, de los estudiantes con riesgo. | | Finalidad Identificar características de tipologías de trayectorias académicas de persistencia y abandono a través del tiempo y validar el modelo predictivo de transición a la universidad. | | | | |

Tabla 1. Distribución de la cohorte por tipología de abandono



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEduación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

| Titulaciones | Cohorte 2010-11 | Abandono (% total cohorte) | A. Premeditado (1S) (% total cohorte) | Abandono voluntario (% total abandono) | Abandono: No se presenta (% total abandono) | Abandono: No aprueba (% total abandono) | Abandono: Aprueba No lo suficiente (% total abandono) |
|--------------|-----------------|-----------------------------|---------------------------------------|--|---|---|---|
| ADE | 1290 | 245 (19%) | 82 (6,4%) | 82 (33,5%) | 56 (22,9%) | 66 (26,9%) | 41 (16,7%) |
| Pedagogía | 233 | 30 (12,9%) | 10 (4,3%) | 20 (66,7%) | 7 (23,3%) | 2 (6,7%) | 1 (3%) |

Tabla 2. Volumen de abandonos definitivos, persistencias y reingresos a lo largo de los tres primeros años de la carrera de Pedagogía

| Pedagogía (N=233) | | | | |
|---------------------|--|---|--|-----------------|
| Situación | Matrícula del 2º curso (2011-12) | Matrícula del 3er curso (2012-13) | Matrícula del 4º curso (2013-14) | Total acumulado |
| Abandono definitivo | 30(*) (29) | 16(**) (15) | 3 | 49 (47) |
| Continúa | 203 | 188(*) | 186(**) | 186 |

* Un alumno que abandonó en primer curso reingresó el curso 2012-13.

** Un alumno que abandonó en segundo curso reingresó el curso 2013-14.

Tabla 3. Volumen de abandonos definitivos, persistencias y reingresos a lo largo de los tres primeros años de la carrera de ADE

| ADE (N=1290) | | | | |
|---------------------|--|---|--|-----------------|
| Situación | Matrícula del 2º curso (2011-12) | Matrícula del 3er curso (2012-13) | Matrícula del 4º curso (2013-14) | Total acumulado |
| Abandono definitivo | 225(*)(**) (221) | 130(***) (126) | 53 | 408 (400) |
| Continúa | 1065 | 939(*) | 890(**)(***) | 890 |

* Tres alumnos que abandonaron en primer curso reingresaron el curso 2012-13. De los cuales, dos volvieron a abandonar definitivamente en tercer curso.

** Un alumno que abandonó en primer curso reingresó el curso 2013-14.

*** Cuatro alumnos que abandonaron en segundo curso reingresaron el curso 2013-14.

Tabla 4. Media de créditos matriculados, créditos aprobados y tasa de progreso por tipologías de trayectorias en la carrera de Pedagogía

| Pedagogía | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|
| Ritmo teórico | 1er curso 2010-11 60 CRÉDITOS | 2º curso 2011-12 120 CRÉDITOS | 3er curso 2012-13 180 CRÉDITOS |
| Abandono 1er curso N = 29 | $\bar{X}_{CM} = 45.10$ Desv. Típica: 20.26 $\bar{X}_{CA} = 20.07$ Desv. Típica: 19.46 $T_{PROGRESO} = 33.45\%$ | $\bar{X}_{CM} = 45.10$ Desv. Típica: 20.26 $\bar{X}_{CA} = 20.07$ Desv. Típica: 19.46 $T_{PROGRESO} = 16.72\%$ | $\bar{X}_{CM} = 45.10$ Desv. Típica: 20.26 $\bar{X}_{CA} = 20.07$ Desv. Típica: 19.46 $T_{PROGRESO} = 11.15\%$ |
| Abandono 2º curso N = 15 | $\bar{X}_{CM} = 56.40$ Desv. Típica: 9.57 $\bar{X}_{CA} = 45.60$ Desv. Típica: 17.68 $T_{PROGRESO} = 76.00\%$ | $\bar{X}_{CM} = 92.80$ Desv. Típica: 34.98 $\bar{X}_{CA} = 65.60$ Desv. Típica: 34.39 $T_{PROGRESO} = 54.67\%$ | $\bar{X}_{CM} = 92.80$ Desv. Típica: 34.98 $\bar{X}_{CA} = 65.60$ Desv. Típica: 34.39 $T_{PROGRESO} = 36.44\%$ |
| Abandono 3er curso N = 3 | $\bar{X}_{CM} = 44.00$ Desv. Típica: 13.86 $\bar{X}_{CA} = 42.00$ Desv. Típica: 15.87 | $\bar{X}_{CM} = 90.00$ Desv. Típica: 27.50 $\bar{X}_{CA} = 68.00$ Desv. Típica: 15.10 | $\bar{X}_{CM} = 125.00$ Desv. Típica: 21.28 $\bar{X}_{CA} = 84.00$ Desv. Típica: 18.25 |



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



| | | | |
|----------------------------|--|--|--|
| | T _{PROGRESO} = 70.00% | T _{PROGRESO} = 56.67% | T _{PROGRESO} = 46.67% |
| Persiste N = 186 | \bar{X}_{CM} = 58.45 Desv. Típica: 7.69 | \bar{X}_{CM} = 119.33 Desv. Típica: 9.99 | \bar{X}_{CM} = 179.05 Desv. Típica: 12.10 |
| | \bar{X}_{CA} = 56.10 Desv. Típica: 9.77 | \bar{X}_{CA} = 113.58 Desv. Típica: 14.88 | \bar{X}_{CA} = 170.47 Desv. Típica: 20.95 |
| | T _{PROGRESO} = 93.50% | T _{PROGRESO} = 94.65% | T _{PROGRESO} = 94.70% |

\bar{X}_{CM} : media de créditos matriculados.

\bar{X}_{CA} : media de créditos aprobados.

T_{PROGRESO}: tasa de progreso (porcentaje de créditos aprobados respecto al total de créditos teóricos en el periodo).

Tabla 5. Media de créditos matriculados, créditos aprobados y tasa de progreso por tipologías de trayectorias en la carrera de ADE

| ADE* | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|
| Ritmo teórico | 1er curso | 2º curso | 3er curso |
| | 2010-11 60 CRÉDITOS | 2011-12 120 CRÉDITOS | 2012-13 180 CRÉDITOS |
| Abandono 1er curso N = 211 | \bar{X}_{CM} = 50.36 Desv. Típica: 18.11 \bar{X}_{CA} = 8.42 Desv. Típica: 11.98 T _{PROGRESO} = 14.03% | \bar{X}_{CM} = 50.36 Desv. Típica: 18.11 \bar{X}_{CA} = 8.42 Desv. Típica: 11.98 T _{PROGRESO} = 7.02% | \bar{X}_{CM} = 50.36 Desv. Típica: 18.11 \bar{X}_{CA} = 8.42 Desv. Típica: 11.98 T _{PROGRESO} = 4.68% |
| Abandono 2º curso N = 119 | \bar{X}_{CM} = 56.47 Desv. Típica: 9.71 \bar{X}_{CA} = 23.45 Desv. Típica: 14.32 T _{PROGRESO} = 39.08% | \bar{X}_{CM} = 96.53 Desv. Típica: 29.86 \bar{X}_{CA} = 33.50 Desv. Típica: 23.57 T _{PROGRESO} = 27.92% | \bar{X}_{CM} = 96.53 Desv. Típica: 29.86 \bar{X}_{CA} = 33.50 Desv. Típica: 23.57 T _{PROGRESO} = 18.61% |
| Abandono 3er curso N = 42 | \bar{X}_{CM} = 56.29 Desv. Típica: 13.25 \bar{X}_{CA} = 32.14 Desv. Típica: 16.44 T _{PROGRESO} = 53.57% | \bar{X}_{CM} = 110.64 Desv. Típica: 21.92 \bar{X}_{CA} = 61.14 Desv. Típica: 30.13 T _{PROGRESO} = 50.95% | \bar{X}_{CM} = 162.79 Desv. Típica: 42.44 \bar{X}_{CA} = 71.36 Desv. Típica: 38.18 T _{PROGRESO} = 39.64% |
| Persiste N = 820 | \bar{X}_{CM} = 58.74 Desv. Típica: 6.78 \bar{X}_{CA} = 47.09 Desv. Típica: 13.67 T _{PROGRESO} = 78.48% | \bar{X}_{CM} = 120.65 Desv. Típica: 13.51 \bar{X}_{CA} = 96.26 Desv. Típica: 23.41 T _{PROGRESO} = 80.22% | \bar{X}_{CM} = 180.43 Desv. Típica: 20.42 \bar{X}_{CA} = 143.98 Desv. Típica: 36.09 T _{PROGRESO} = 79.99% |

* Para el análisis del progreso se han desconsiderado los estudiantes de doble titulación.

\bar{X}_{CM} : media de créditos matriculados.

\bar{X}_{CA} : media de créditos aprobados.

T_{PROGRESO}: tasa de progreso (porcentaje de créditos aprobados respecto al total de créditos teóricos en el periodo).



UNA ESTRATEGIA PARA HACER VISIBLE EL ABANDONO INTER E INTRA- INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-AZCAPOTZALCO.

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

Tipo de comunicación: derivada de investigación

MILLER, Dinorah

DE GARAY, Adrián

Universidad Autónoma Metropolitana-Azc. - MÉXICO

e-mail: dinorahmiller@gmail.com; ags@correo.azc.uam.mx

Resumen. El objetivo de este trabajo es exponer una estrategia de seguimiento individual para los integrantes de las cohortes generacionales que ingresan a la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Azcapotzalco. Con esta estrategia de investigación de corte longitudinal iniciada en otoño del 2013, nos proponemos profundizar en el conocimiento de las trayectorias escolares universitarias y en las rutas seguidas para caracterizar diversos tipos de abandono. Con las herramientas institucionales actuales difícilmente se logran visualizar los diversos tipos de abandono, por lo que frecuentemente se confunde o sobredimensiona el problema. En este documento detallamos las limitaciones para hacer una observación más precisa de este fenómeno, limitaciones no sólo de registro escolar sino también normativas. Señalamos preliminarmente algunos tipos de abandono y el reto de nuestra investigación para modelar las características de los estudiantes en riesgo asociados a cada uno de estos tipos.

Descriptor o Palabras Clave: Trayectorias universitarias, Abandono inter-institucional, Abandono Intra-institucional, estudiantes.

1. Introducción.

Con independencia de los criterios con los cuales se mida la eficiencia terminal de los sistemas de educación superior, es un hecho que en muchos países el bajo porcentaje de terminación de estudios por parte de los estudiantes se considera un problema de dimensiones importantes. El promedio de eficiencia terminal de los países que pertenecen a la OCDE para el año 2012 era de 69%, siendo Japón el que se ubicaba en la mejor posición con un 89%, pero en Estados Unidos y Chile la eficiencia terminal era de sólo 46%. En el caso de México era del 58%. (Brunner, 2014).

La tendencia al abandono en los estudios superiores va en sentido contrario a las cifras presentadas en los niveles de educación básica y media superior en los países miembros de la OCDE, pues mientras que las tasas de graduación van en aumento en los niveles previos al superior, las universidades siguen enfrentando el gran desafío que implica el abandono. En México, la eficiencia terminal en la llamada educación Primaria es de 95%, en la Secundaria de 83%, en el Bachillerato de 62%, y como ya señalamos en la educación superior no llega al 60%. (Rubio, 2012).

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



Para el diseño de políticas que permitan enfrentar eficazmente el abandono escolar en la educación superior, es imprescindible primeramente construir una definición precisa sobre el abandono, pues como el mismo Vincent Tinto lo señaló hace ya varias décadas, no es lo mismo el abandono de una institución para cambiarse a otra, e incluso abandonar una licenciatura para cambiarse a otra dentro de la misma universidad, que abandonar definitivamente los estudios, a lo que en sentido estricto se le llama deserción del sistema educativo.

Pero, ¿Cuándo se considera que un estudiante ha abandonado sus estudios de una institución? El asunto no es trivial, pues desde nuestro punto de vista la tipificación del abandono está relacionada con las propias reglas, las disposiciones reglamentarias que cada institución establece. Sin duda, se puede considerar que un estudiante abandona una institución cuando el propio sujeto lo expresa formalmente ante las autoridades competentes, esto es, renuncia o se da de baja de la universidad voluntariamente. Sin embargo, no siempre los estudiantes anuncian explícitamente su salida, simplemente dejan de acudir a la institución, y dependiendo de las disposiciones legales de cada universidad variará el tiempo, el momento en el que la institución procede a darlo de baja definitiva.

Existe un tipo de abandono institucional el cual se registra cuando la institución procede a dar de baja al estudiante que incurre en alguna de las causas previstas en la reglamentación institucional. Ejemplo de ello es cuando el sujeto deja de inscribirse a materia alguna durante un año seguido, o reprueba más de tres veces la misma asignatura, etcétera. Es decir, las universidades proceden a dar de baja a un estudiante cuando se incumplen las normas establecidas en sus propias legislaciones internas.

Por desgracia, a diferencia de países como Colombia y Brasil, en México no existe un sistema de información nacional que permita revelar la movilidad institucional de los estudiantes, pues es sabido que muchos aspirantes al buscar ingresar al sistema de educación superior pública, al menos para el caso de la Ciudad de México, realizan exámenes de admisión a dos o hasta tres instituciones al mismo tiempo, para finalmente permanecer sólo en una de ellas.

2. Diversificando la perspectiva institucional en torno al abandono.

En México son pocos y recientes los trabajos que se han dado a la tarea de conocer el fenómeno del abandono desde una lectura distinta a la lógica lineal de la institución escolar. Esto es, entender las motivaciones que orientan el abandono entre los estudiantes; compartimos con Carli (2012: 39) que si bien las instituciones participan en la producción social de los individuos, de forma inversa, también los estudiantes participan en la conservación, renovación o desestabilización institucional de las universidades. En un estudio realizado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) para conocer el destino de los estudiantes reportados como “desertores” se hizo un aporte revelador: la mitad de este conjunto estaba inscrito en otra carrera o institución. Ante el hallazgo, los autores se preguntaron por la conveniencia de revisar la noción de abandono así como las estadísticas con las que se describe al fenómeno (De Vries, León, Romero y Hernández; 2011). Otro estudio en la Universidad de Guadalajara dejó a la luz que el principal detonador del abandono intra-institucional estaba vinculado con la elección vocacional (Figueroa; 2012). Lo que ambos trabajos nos aportan es un punto de vista resignificado por los estudiantes, ya que en muchas ocasiones, el abandono de un programa está lejos de suponer el término del proceso formativo.



Este giro de posición analítica respecto al fenómeno del abandono sirve de paso para reflexionar en torno a la persistente rigidez institucional de las IES contemporáneas, especialmente de la universidad pública. En México la noción de sistema de educación superior difícilmente cumple con la condición estructural de flexibilidad que permita el vínculo fluido entre la oferta institucional. Por el contrario, hay una fuerte diferenciación institucional reforzada por una estructura segmentada entre instituciones y programas que dificulta mucho el tránsito intra e interinstitucional.

En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana²⁹, debido a la normatividad vigente que permite mantenerse en la institución hasta diez años después de haber sido admitido, no es posible, por ejemplo, tener certeza de cuántos alumnos de una nueva generación no inscritos durante el primer año, han abandonado la institución de manera definitiva. No obstante, contamos con la posibilidad de conocer a aquellos que al cumplir un año de haber sido admitidos como alumnos, no se inscribieron a materia alguna; esto es, en sentido estricto nunca fueron alumnos porque jamás asistieron a clases ni acreditaron materia alguna. En el plantel Azcapotzalco, en promedio el 11% de los estudiantes admitidos no registran la inscripción y aprobación a ninguna materia durante el primer año. La explicación provisional a este fenómeno es que son estudiantes que concursaron en varias IES y que probablemente lograron ser admitidos en más de una de sus opciones, de tal manera que pese a ser admitidos en la UAM prefirieron otra institución.

Para los que optaron por inscribirse en la UAM, el abandono no logra visibilizarse sino hasta después del segundo año, ya que reglamentariamente deben transcurrir seis trimestres consecutivos sin actividad académica para que proceda la “baja reglamentaria” temporal, pues pueden volver a recuperar su calidad de alumnos antes de que cumplan diez años de haber sido admitidos. Del total de los que se inscriben desde el comienzo, en promedio el 19% de las generaciones por cohorte suspenden sus estudios por más de dos años en algún momento de su trayectoria al no inscribirse a materia alguna. Se ha constatado que cuando los estudiantes deciden abandonar sus estudios difícilmente hacen manifiesta su decisión a la universidad, de tal manera que el primer dato de preocupación institucional que salta a la luz durante los dos primeros años del pregrado, es el del rezago antes que el abandono. El problema es que el rezago severo (nos referimos a aprobar menos del 50% en los créditos anuales previstos en los planes y programas de estudio), suele terminar tarde o temprano en el abandono de los estudios. Al término del primer año cerca del 40% de cada cohorte está en esa situación y el 60% al finalizar el segundo año. En general, por cada cohorte generacional que cumple diez años de haber iniciado sus estudios, el 10% pierde su calidad de alumno de manera definitiva al no concluir sus estudios totales de los planes y programas de estudio.

Ante la carencia de estrategias institucionales de seguimiento individual, sabemos cuántos dejan de tener actividad académica, pero desconocemos las razones. Si abandonan la universidad o cambian de plantel o programa académico, difícilmente lo sabremos a menos que se siga el procedimiento institucional para solicitar el cambio, que como explicaremos más adelante, es una práctica poco empleada por los estudiantes.

Por otro lado, la UAM realiza durante el proceso de admisión al pregrado un estudio socioeconómico que es llenado electrónicamente desde el año 2003. Este instrumento se aplica una única ocasión

²⁹ Se trata de una universidad pública federal ubicada en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Cuenta con cinco planteles y atiende una población de licenciatura de 47 mil estudiantes.



y no se actualiza en el transcurso de la trayectoria escolar lo que nos impide conocer a detalle lo que Reimers (2003) concibe como el dinamismo implícito en una trayectoria escolar; esto se entiende como el cambio de oportunidades asociadas a situaciones y condiciones individuales, sociales, familiares que afectan el itinerario escolar. Por su parte, esta es la única fuente institucional para conocer cuántos estudiantes de primer ingreso han realizado estudios de licenciatura (parciales o totales) previamente. Considerando como referencia a la matrícula de primer ingreso de las generaciones 2004 y 2008, el 15% manifiesta haber estado inscrito ya en otra licenciatura. Igualmente, sabemos que al momento de solicitar ingreso a la UAM, se mantenían inscritos en otra IES o programa entre un 5% y 7%.

Existe un mecanismo institucional que permite solicitar la revalidación de estudios previos en otras IES o de cambios entre programas de licenciatura. Es en el Consejo Divisional, órgano colegiado encargado de atender asuntos de orden académico, quién valora la solicitud en una comisión destinada para tal efecto. Sin embargo, es una vía poco recurrida por los estudiantes ya que este órgano ha buscado disminuir la expectativa de cambio entre programas por la vía institucional, ya que comenzaba a usarse como una estrategia de acceso a licenciaturas de alta demanda. De tal manera que si un estudiante busca un cambio de programa, si agota o no explora esta vía, probablemente inicie un nuevo proceso de admisión. Así lo sugiere la información obtenida del estudio socioeconómico, donde cerca de un 10% de los estudiantes que ya habían estado inscritos en un programa de licenciatura provenían de la propia UAM.

Estos datos se vinculan con otro gran tema asociado con la educación superior, que es el creciente número de jóvenes que no logran acceder a las IES públicas, que si bien no es el problema de este trabajo, no podemos dejar de señalar. Si la información que tenemos para la generación 2004 y 2008 es consistente entre generaciones, tenemos al menos un 10% que teniendo lugar en otra IES se matricula ahora en la UAM. La mayor parte proviene de ellos de instituciones federales, y en menor proporción, de privadas, estatales o tecnológicas.

3. La estrategia propuesta para la UAM- Azcapotzalco para conocer los distintos tipos de abandono.

Con este antecedente nos hemos planteado estudiar las rutas seguidas tanto por los estudiantes que ya han estado matriculados en otras IES al momento del ingreso; de los estudiantes que se cambian de programa de licenciatura dentro de la UAM, abandono intra-institucional; o de los estudiantes que abandonan la UAM y cambian de institución, abandono inter-institucional; y finalmente, las rutas de abandono que conocemos que son las reglamentarias.

Una manera de aproximarse al conocimiento del fenómeno del abandono, consiste en llevar a efecto estudios que hagan un seguimiento a las trayectorias educativas de los estudiantes, a través de las cuales es posible no sólo tipificar los abandonos temporales y los definitivos de una institución, sino también los abandonos de un programa para trasladarse a otro en la misma institución.

Para tal efecto, desde hace catorce años, en la UAM-A tenemos un proyecto de investigación que hace un seguimiento puntual de todos los estudiantes desde el momento que ingresan hasta que concluyen sus estudios de licenciatura (perspectiva transversal por cohorte generacional). En el estudio tradicional de trayectorias (enfoque transversal), la unidad de análisis fueron las cohortes



generacionales, lo que en su momento permitió comparar ciertas características generacionales con los resultados escolares a lo largo de los cuatro años típicos en los que están planeados curricularmente los programas de licenciatura en la UAM. Cabe señalar que este proyecto tiene carácter de un censo anual (el único con esta característica en los 5 campus de la UAM), es exhaustivo para todas las generaciones que ingresaron a la UAM Azcapotzalco a partir del 2004, pero sólo actualiza la información de los estudiantes que se mantienen activos, esto es, renuevan su inscripción al término de cada periodo anual a lo largo de cuatro años consecutivos. La UAM Azcapotzalco recibe anualmente poco más de 4000 estudiantes en 17 licenciaturas, diez en ingeniería, cuatro en ciencias sociales y tres en arquitectura y diseño, de los cuales un 40% se matricula en primavera y el 60% en otoño.

Durante el último año este proyecto ha sido actualizado lo que nos ha permitido mejorar el proceso de registro apoyados en una metodología longitudinal. Esta perspectiva permite dar seguimiento no sólo a la cohorte generacional sino uno a uno de sus integrantes, de tal manera que ellos constituyen la unidad de análisis. Con ello, lograremos registrar cambios para cada una de nuestras unidades de registro, tanto en sus condiciones individuales, familiares y sociales, lo que da lugar a observaciones más puntuales en el estudio de las trayectorias escolares incluyendo los abandonos de diversos tipos. La unidad temporal es anual, no obstante, gracias al registro escolar que complementa esta información podemos hacer un análisis más detallado de la actividad académica por periodo trimestral. Con este esfuerzo buscamos, entre otras cosas, subsanar la ausencia de información de nuestros estudiantes, ya que como mencionamos anteriormente, la encuesta socioeconómica se levanta en una única ocasión.

Las dimensiones de observación del estudio de trayectorias que realizamos son:

1) Origen y situación social de los alumnos; 2) Escolaridad previa; 3) Familia y hogar; 4) Tránsito Educación Media Superior-Universidad (para los de primer ingreso); 5) Condiciones de estudio; 6) Prácticas Académicas; 7) Organización de la Docencia; 8) Opinión del profesorado; 9) Prácticas de consumo cultural; 10) Nuevas Socialidades; 11) Uso y opinión de servicios de la Universidad(a partir del primer año).

A la información que obtenemos mediante dicho instrumento, agregamos para cada estudiante información relativa a su situación académica previa a su ingreso a la universidad como promedio del bachillerato, puntaje del examen de admisión, y a partir del primer año de estudios: número de créditos cursados, materias aprobadas y reprobadas y promedio de calificaciones.

Del conjunto de datos que obtenemos, combinando nuestro censo anual con información de registro escolar, es posible reconocer cuándo un estudiante se cambia de carrera al interior de la institución, en qué momento lo hace, y de esa manera construir tipos de abandono interinstitucional y perfiles de estudiantes que cambian de opción formativa. De la misma manera, es viable identificar aquellos alumnos que, por ejemplo, lleven un año o más sin haber registrado actividad escolar, pero sin haber cumplido diez años, e igualmente tipificar los tipos de abandono temporal. Con la información de registro escolar, sumado a los datos que arrojan nuestros cuestionarios, es posible construir modelos estadísticos complejos que nos permiten aproximarnos al conocimiento de los distintos factores que pueden incidir en los diferentes tipos de abandono.

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



De manera preliminar, es posible construir cinco tipos de abandono, atendiendo a la propia normatividad que la institución establece: 1) Abandono intra-institucional, que son los estudiantes que abandonan su licenciatura original y se cambian a otra dentro de la misma universidad; 2) Abandono inter-institucional, cuando los estudiantes abandonan una IES para continuar sus estudios en la UAM. 3) Abandono definitivo, cuando un estudiante se da de baja voluntariamente; 4) Abandono reglamentario, cuando se incumple algunas de las disposiciones establecidas en la legislación, como por ejemplo, acumulación de materias reprobadas, por faltas cometidas contra a un miembro de la comunidad universitaria; 5) Abandono temporal voluntario, cuando un estudiante no se inscribe por dos años seguidos, pero que no ha cumplido diez años de ausencia.

En relación a los modelos estadísticos complejos que usamos para el análisis, hay que señalar que generalmente empleamos los modelos de regresión logística. Con este procedimiento podemos cuantificar la importancia de la relación existente entre cada una de las covariables y la variable dependiente (lo que lleva implícito también clarificar la existencia de interacción o no entre covariables respecto a la variable dependiente). Igualmente se logran clasificar a los individuos dentro de las categorías (presente/ausente) de la variable dependiente, según la probabilidad que tenga de pertenecer a una de ellas dada la presencia de determinadas covariables. Con esta herramienta nos proponemos modelar cómo influye en la probabilidad de aparición del cada uno de los tipos de abandono, entre diversos factores³⁰ y el valor o nivel de los mismos.

De esta forma, es posible, atendiendo a los distintos tipos de abandono, encontrar los diferentes factores que aumentan o disminuyen las probabilidades de abandono de los estudiantes de la universidad.

Reflexiones finales

Si bien el acceso a la universidad en los últimos veinte y cinco años para los jóvenes entre 18 y 23 años ha alcanzado niveles de universalización en muchos países en América Latina, la tasa de abandono escolar constituye uno de los problemas más serios que enfrentan los sistemas de educación superior en la región. Los costos públicos y privados del abandono son enormes, y las instituciones de educación superior, así como los gobiernos federales y locales deben atender la problemática desde diferentes estrategias para reducirlo. Para lograrlo, la investigación educativa debe contribuir a su estudio sistemático, para así proponer el diseño de acciones y políticas diversas.

El primer paso que debe llevarse a cabo consiste en despejar, al menos al interior de cada IES, si el abandono de los estudiantes es inter o intra institucional. Este análisis permitiría dimensionar en sus justas dimensiones el tamaño del problema, pues no todos los estudiantes que dejan un programa de pregrado abandonan la institución, ni todos los que abandonan una institución desertan del sistema educativo pues optan por cambiarse de universidad.

En segundo lugar, es importante considerar la diversidad de las legislaciones institucionales, pues en muchos casos las mismas permiten que los estudiantes abandonen temporalmente sus estudios, lo que

³⁰ Existen variables que ya han sido probadas con éxito en investigaciones previas, como el promedio de bachillerato, el género, la relación créditos aprobados y trimestres inscritos y cursados, edad, la condición laboral, residencial y familiar, carrera matriculada. Así como otros más que emplearemos para la construcción de modelos.



simplemente se registra porque durante un lapso de tiempo prolongado no se inscriben a asignatura alguna, pero no necesariamente significa abandono, sino rezago severo.

En tercer lugar, es imprescindible que las IES lleven a cabo estudios de trayectorias escolares de sus alumnos desde el momento que ingresan a la universidad, y hacer seguimientos anuales. Para tal efecto, el proyecto de investigación que estamos realizando con una perspectiva que combina estrategias y metodologías analíticas transversales y longitudinales, empleando no sólo información de carácter escolar, sino también aplicando cuestionarios con varias dimensiones de observación, nos permite formular una tipología del abandono inter e intrainstitucional existente en nuestra universidad y, al mismo tiempo construir los perfiles de los estudiantes que se localizan en esa situación.

Al contar con una tipología que caracterice el abandono escolar, acompañado de un seguimiento puntual del perfil y trayectoria de los estudiantes, pretendemos aportar conocimiento nuevo que permita explicar el complejo fenómeno del abandono, y contribuir al diseño de diversas políticas institucionales que favorezcan la integración, permanencia y terminación de los estudios profesionales de sus estudiantes. Finalmente, ante la ausencia de información institucional sistemática de las trayectorias escolares, deseáramos hacer extensivo este instrumento a los 5 campus de la UAM.

Referencias

- Brunner, J. J. (2014). "La formación general como desafío en el contexto latinoamericano". Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales/ONU. Chile.
- Carli, S. (2012) El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires, Argentina. S.XXI
- De Vries, W. León, P., R, J, Hernández, I. (2011) ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XL, núm. 160. pp. 29-50. México.
- Figuroa, M. (2012) *Los estudiantes del CUCS y los procesos de deserción intrainstitucional: una dimensión no explorada en la UdeG*. Tesis de Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior. Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas. Universidad de Guadalajara.
- Reimers, F (2003). "¿Qué podemos aprender del estudio de las oportunidades educacionales en las Américas y por qué debe de interesarnos?" en Reimers F (coord) *Distintas Escuelas, diferentes oportunidades Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. La Muralla, Madrid, España
- Rubio, J. (2012). "Un perfil de la educación en México y sus esquemas de evaluación Media Superior y Superior. Un entramado complejo de instituciones, organismos, actores y procesos educativos", *Segundas Jornadas Internacionales para la Gestión de la Calidad Educativa*. Universidad Autónoma de Yucatán. México. Septiembre 26-28,2012.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE DESERCIÓN TEMPRANA Y REPROBACIÓN INICIAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD LERMA.

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



Línea Temática 1: Factores relacionados con el abandono. Tipos y perfiles de abandono.
Tipo de comunicación: Experiencia o estudio de caso

AGUILAR, Nora
GALEANA, Rosaura
NÚÑEZ, Marianela
VILLASANA, Laura

Universidad Autónoma Metropolitana- Lerma. MEXICO
e-mail: nora.aguilar3@gmail.com; n.aguilar@correo.ler.uam.mx

Resumen. Este estudio de caso ofrece una caracterización de algunos factores relacionados con el abandono escolar en una institución de educación superior de carácter público y federal. Si bien esta institución cuenta con una larga trayectoria, el plantel Lerma es de reciente creación, por lo que los fenómenos que se presentan y explican con respecto al abandono escolar son señalados como deserción temporal y reprobación inicial. La mirada analítica pretende captar la complejidad de la interrelación entre diversos factores, tanto socioeconómicos como académicos. Asimismo se abordan algunos planteamientos teóricos en torno a la comprensión de la deserción y reprobación y se expone metodológicamente el acercamiento de carácter cualitativo realizado para identificar y reconocer causas y factores del abandono escolar, a través de entrevistas a los propios desertores. Los resultados más relevantes permiten mostrar que, a pesar de los diversos problemas escolares con los que se han encontrado los alumnos, éstos tienen una visión crítica sobre la institución escolar, y logran tanto identificar los problemas vividos como ofrecer sugerencias y recomendaciones.

Palabras Clave: Abandono, Reprobación, Estudiantes.

Introducción

La deserción y la reprobación son dos problemas que en México están presentes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. La investigación educativa, desde la década de los ochenta, muestra que las causas son de carácter pluridimensional, ya que intervienen de manera procesual tanto factores externos como internos a la institución escolar. Para el nivel de educación superior, se retoma una definición general: “*La deserción se puede definir como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de las circunstancias internas o externas a él o a ella.*” (González Fiegeher; 2006:157)

Dicho proceso de abandono se realiza después de que los estudiantes han vivido una serie de situaciones previas como el ausentismo, la baja de rendimiento y la reprobación escolar, entre otros aspectos que pueden desembocar en la deserción.

Así, en la vida de cada estudiante que se encuentra en situación de reprobación, “riesgo de deserción”, o que ya desertó de la escuela, se entretajan diferentes aspectos sociales, económicos, culturales, familiares y personales con los propiamente escolares que forman parte tanto de las causas que llevan a la salida de la institución, así como también de las consecuencias en cada ámbito.

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



El contexto

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es una institución pública y federal de educación superior en México. Fundada en 1974, inicio actividades con tres Unidades Académicas en la Ciudad de México: Azcapotzalco (al norte), Iztapalapa (al oriente) y Xochimilco (al sur). A la fecha atiende a un total de 52,459 estudiantes de licenciatura y 3,508 de posgrado. Y cuenta con 3057 académicos³¹. Respaldada por una experiencia de más de cuarenta años que la ubica entre las tres universidades más importantes de México, la UAM abre sus puertas a dos nuevas unidades: Cuajimalpa en 2005 que al ubicarse en el poniente de la Ciudad de México completa la presencia de la Institución en los cuatro puntos cardinales de la Ciudad de México y Lerma en 2009, primer campus académico de la UAM que se instala fuera de la capital del país.

El carácter de Universidad diferente o alternativa se asocia a las siguientes características: a) Un modelo departamental, b) La mayoría de sus académicos de tiempo completo c) Una organización trimestral, y d) Órganos colegiados de gobierno.

En síntesis, “la UAM fue diseñada y creada con elementos innovadores que pretendieron, dadas las limitaciones y problemas de los modelos universitarios conocidos, superar algunos problemas y establecer, orgánicamente, las condiciones para un desarrollo universitario diferente”(Gil Antón:1987, 193).

Antecedentes

En todos los niveles educativos del país, existen problemas relacionados con las condiciones de la oferta, la demanda y la transición de un nivel a otro, de tal manera que de cada 100 alumnos que ingresan a preescolar solamente 8 logran terminar la educación superior. En este sentido, el llamado “fracaso escolar”, es el resultado de momentos de reprobación, repetición, rezago, bajo rendimiento escolar, ausentismo, deserciones temporales en las trayectorias escolares de los alumnos, hasta llegar a la deserción definitiva. Según la UNESCO (2005), en una década (1990-2000) se ha pasado de una deserción de 30 a casi 50% en el nivel de enseñanza superior.

La manera en que aspectos socioeconómicos, culturales, familiares y personales externos a la escuela, se entretajan con la calidad y cantidad del servicio educativo, desde la infraestructura y el equipamiento adecuado para el desarrollo de las actividades escolares, la facilidad o dificultades que se presentan a los alumnos por parte de la administración escolar, el tipo de estrategias didácticas desarrolladas por los docentes para facilitar los procesos de construcción de conocimientos así como su reflexión y aplicación, el ambiente de la escuela, entre otros diversos aspectos, se van conjugando de manera específica en la vida de cada uno de los estudiantes para construir el camino del fracaso o del éxito escolar.

Problemática

En el caso particular de los estudiantes de la UAM–Lerma, existe un porcentaje de estudiantes que están presentando situaciones de reprobación (NA) y abandono escolar identificado bajo el rubro de los “no inscritos” en las tres licenciaturas que se llevan a cabo en esta sede. Cabe señalar que el fenómeno de deserción escolar en la UAM no es exclusivo de la Unidad Lerma, ya que ha habido periodos como el del 2000 al 2007, en el que ha crecido de un 17% a un 24% (Rectoría General de la

³¹Anuario Estadístico UAM 2013. Recuperado el 2 julio de 2014, de <http://www.uam.mx/transparencia/index.html>.



UAM. Informe de Actividades, 2007), por lo que es de suma importancia la investigación de cómo se origina y desarrolla este fenómeno, junto con el de la reprobación en el espacio universitario.

Propósito General

En el caso específico de la UAM–Lerma, la pregunta central ha sido: ¿Cuáles son los hechos, procesos y dinámicas que explican la reprobación y la deserción de las y los estudiantes de las licenciaturas de Biología Ambiental, Políticas Públicas e Ingeniería en Recursos Hídricos?

Hallazgos de la investigación exploratoria sobre deserción y reprobación en la UAM – Lerma

La perspectiva cualitativa se utilizó como enfoque de la investigación exploratoria sobre los problemas de deserción y reprobación en la UAM-Lerma, con la finalidad de que permitiera el conocimiento de la complejidad de factores que se entretajan y forman un proceso entre lo que vive el alumno fuera de la escuela y dentro de ella, hasta llegar al llamado “fracaso escolar”. Por esto, el interés fundamental, fue indagar y producir datos que brindaran la información descriptiva o *descripción densa o profunda* desde los términos de Geertz (1987), a partir de las narraciones de los sujetos y la comprensión de los significados y sentidos presentes en su actuación.

Con base en lo anterior, se aplicaron dos tipos de técnicas metodológicas: entrevistas semiestructuradas, que se aplicaron a los estudiantes identificados como *no reinscritos*, y grupos de enfoque con los alumnos que *no acreditaron* alguna de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA) correspondientes a las tres licenciaturas que se ofrecen.

Los datos que sirvieron de base fueron proporcionados por el área de Servicios Escolares de la UAM – Lerma. Los alumnos no reinscritos sumaron 32 y los alumnos con UEA no acreditadas, fueron 96 estudiantes. En ese momento, la UAM Lerma contaba con 126 inscritos en sus tres licenciaturas. Si a ello se sumaban los 32 no inscritos, el total era de 158 alumnos.

De los 32 casos señalados como “no inscritos” en las listas de Servicios Escolares³², considerados en ese momento dentro de la categoría de posibles *desertores* y después del proceso de invitación³³, finalmente se realizaron cinco entrevistas con jóvenes de las tres licenciaturas: dos de la licenciatura en políticas públicas, dos de Biología Ambiental y una de Recursos Hídricos.³⁴ Los jóvenes a quienes fue posible entrevistar dan cuenta de cómo vivieron procesos que los llevaron en un determinado momento a abandonar el plantel.

³³Varios alumnos convocados rechazaron la invitación, en otros casos ya habían cambiado de domicilio y resultó imposible ubicarlos nuevamente

³⁴Una de las jóvenes seleccionadas se negó al momento de la entrevista. Únicamente fue posible investigar por vía telefónica que ella dejó la escuela porque las instalaciones eran deprimentes y eso la decepcionó.



La deserción temprana

La deserción en la UAM–Lerma es temprana, principalmente por dos razones: el poco tiempo que tiene el plantel -y las implicaciones que se derivan de tal situación-, y el corto tiempo de estancia de los jóvenes que han llegado a abandonar a esta universidad.

La UAM- Lerma inició labores en un terreno donde le prestaron instalaciones y posteriormente logró establecerse en otro espacio con aulas prefabricadas. La mayoría de sus alumnos provienen del mismo Estado de México, aunque, de acuerdo con lo investigado, también acuden jóvenes que se trasladan del Distrito Federal y del estado de Morelos.

Los casos entrevistados confirman los hallazgos señalados en estudios como el de ANUIES (2007), o el de Rodríguez (2009), en el que se dice que las principales dificultades académicas “*se manifiestan, durante el primer año de la licenciatura, periodo en el cual fenómenos como el rezago y la deserción escolar cobran mayor fuerza*”. (ANUIES, 2007:14). De forma más específica, Rodríguez (2009:56), señala que la deserción y el abandono ocurren más al inicio de los estudios, ya que los alumnos sólo llegan a un trimestre de inscripción.

Efectivamente, en todos los casos, los estudiantes habían dejado la universidad en el primer trimestre de la carrera a la que habían logrado ingresar, algunos incluso sólo asistieron una semana o un mes, lo cual no les dio oportunidad de conocer a mayor detalle ni el sistema ni el modelo pedagógico en el cual participaron escasamente.

La demanda educativa

Los jóvenes entrevistados tenían edades entre los 19 y los 37 años. En cuanto al lugar de procedencia, se encontró que tres de ellos vivían en el estado de México, una se tenía que trasladar del Distrito Federal y otro más de Cuernavaca, Morelos. En este aspecto, es importante observar que se conjugan factores de distancia, tiempo y costos del transporte, que van obstaculizando de manera creciente la asistencia continua a clases, hasta llegar a la inasistencia total.

Respecto a la elección de la carrera, se observa que la información y expectativas que se tienen sobre las licenciaturas, fue construida a partir de un imaginario social o familiar del ambiente en el que viven, más que de la información directa, clara y específica emitidas tanto por la institución de egreso de media superior como por la de educación superior. Esto los llevó a inscribirse por motivos básicamente subjetivos como el considerar que todas las ingenierías que se ofrecen son las mismas, que políticas públicas se parece a derecho o que es mejor que ser politólogo, y que biología ambiental es una carrera del futuro donde sin duda existe trabajo. Para dos de estos jóvenes la licenciatura en la UAM - Lerma fue su primera elección, en tres fue la segunda carrera en la que incursionaban, después de que dos de ellos habían desertado de otras licenciaturas y de otras instituciones y sólo una de ellas provenía de la UAM - Iztapalapa donde había terminado y se había graduado en otra carrera. Aquí se puede observar con claridad el vacío de información y la escasa orientación vocacional existente en las escuelas a nivel bachillerato, que impide tomar una elección informada y consciente para muchos de los jóvenes.

Otro de los aspectos que fue posible observar en los casos investigados fue parte de la trayectoria escolar, misma que como indica el estudio de ANUIES (2007) concede importancia a los antecedentes escolares, aunque no de manera determinante, respecto al desempeño escolar en educación superior.

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



En este sentido, se pudo observar que tres de los cinco casos habían tenido una trayectoria regular en su educación básica y media superior, aunque uno había estado tres años fuera en 2o. de secundaria y otro había reprobado materias en preparatoria. También se observa que en tres de los cinco casos, habían incursionado en otras instituciones escolares de educación superior.

El impacto personal y familiar del joven que deserta varía entre quienes deciden esperar – incluso trabajando - un tiempo para regresar o reinscribirse, como en dos de los cinco casos, quienes deciden continuar en otra carrera, o quienes buscan abrirse paso en el mercado laboral, sin ninguna certeza de regresar a la universidad. En las narrativas que exponen es claro que saben que sus decisiones tienen un costo emocional y económico, además de reconocer la implicación de múltiples factores en las decisiones adoptadas.

1.1. La oferta educativa

La opinión general de los jóvenes entrevistados fue positiva hacia los docentes, considerándolos preparados y formados con altos grados de estudios como el doctorado. Sin embargo señalaron que “no todos saben transmitir sus conocimientos”, aludiendo al manejo didáctico de los contenidos; y mencionando el maltrato (desatención, poca empatía, autoritarismo) que algunos de ellos ejercen sobre los jóvenes.

Por otra parte, los jóvenes mencionaron que tuvieron problemas con el sistema de la UAM–Lerma, organizado por trimestres y el modelo pedagógico. Los testimonios dan cuenta de una situación que sucede en otras instituciones educativas en el paso de un nivel educativo a otros y sobre todo de estrategias de enseñanza – aprendizajes distintas a las que los alumnos reconocen.

Aunado a lo anterior, los jóvenes entrevistados evidencian la poca o nula información que poseen no solo sobre el modelo educativo, sino también respecto a la normatividad y los asuntos de carácter administrativo.

Un punto que resultó evidente fue la desmotivación y decepción causada por las instalaciones a las que les tocó acudir cuando llegaron como primeras generaciones, ya que éstas se encontraban en mal estado. Quienes regresaron, hablan de las instalaciones actuales como inacabadas y con diversas carencias.

La reprobación inicial

La reprobación es un antecedente de la deserción escolar. Este aspecto se vuelve crítico en el caso de la UAM–Lerma porque el modelo pedagógico de la UAM-Lerma ha adoptado que una UEA esté constituida por tres y hasta cinco unidades de contenido que se articulan. Reprobar una unidad de contenido conlleva reprobación toda la UEA o todo el trimestre, por lo que en este caso la posibilidad de continuar se ve seriamente obstaculizada por la propia definición del modelo educativo. Ello significa que los alumnos tienen en ocasiones que esperar a veces hasta un año, para retomar sus estudios³⁵, hecho que los expone al alto riesgo de la deserción definitiva.

³⁵Debido a las condiciones del plantel, no siempre se abren convocatorias de nuevo ingreso, lo que genera que haya discontinuidad entre las generaciones y dificultad para integrarse de aquellos alumnos que no aprueban.



Para conocer las opiniones y testimonios de los jóvenes que habían reprobado alguna materia, se realizaron tres grupos de enfoque, uno por cada licenciatura. Respecto a su visión de la UAM – Lerma, los alumnos expresaron en su discurso el orgullo por ser “uamitas”, el hecho de considerar una *oportunidad* y una situación *privilegiada* estar en la universidad. La mayoría son los primeros universitarios en sus familias y son conscientes de que ello implica una responsabilidad frente a sus demás familiares. Sin embargo, varios señalaron que su primera opción universitaria no era estudiar en la UAM–Lerma.

En cuanto a la oferta de la escuela, reconocen que tienen profesores con doctorado, extranjeros y muy capacitados; sin embargo, señalan que “*saben mucho... (pero) no saben cómo transmitírselo a los alumnos...*”. También comentan que hay profesores mayores de edad que “*aburren*” con sus clases, lo cual provoca falta de interés y ausentismo. Esta situación se añade a la opinión generalizada sobre la confusión del modelo interdisciplinario del cual les hablan los docentes, pero que según señala la mayoría, no se practica.

Los alumnos refieren a la diversidad de carencias que tienen en el plantel como los laboratorios que necesitan para realizar sus prácticas. Otro problema es la distancia y los gastos que implica el transporte escolar, no solamente porque varios viven en lugares alejados del estado de México y otros en el Distrito Federal, sino por la ubicación de las instalaciones que están alejadas de la zona urbanizada de Lerma.

Conclusiones

Como se puede observar a partir de los testimonios jóvenes, el modelo educativo no solo está implicando retos en el aspecto pedagógico, sino que también representa un gran obstáculo para quienes llegan a reprobado; ya que debido a la nascente organización, los alumnos interesados en continuar sus estudios deben esperar hasta un año para volver a cursar la UEA no acreditada. Otros estudiantes que han reprobado, aprovechan para trabajar, pero saben que incluso – por la edad en que se encuentran – puede presentárseles la ocasión de casarse y quizá ya no regresen a la escuela.

Debido al poco tiempo que lleva el plantel Lerma en funciones, es fundamental ubicar la *deserción* solo de carácter *temporal*, y de la *reprobación* de tipo *inicial*, ya que la primera generación apenas ha llegado al 6°. Trimestre. Sin embargo, mientras el fenómeno de la reprobación se presente en los términos en que actualmente se está efectuando, con un efecto *boliche*, tanto el número de reprobados como de desertores se incrementará, con el riesgo del abandono definitivo.

En el caso de la UAM – Lerma, es prácticamente automático el paso de la reprobación a la deserción – por lo menos temporal, ya que si se reprueba una UEA los alumnos tendrán que esperarse el tiempo necesario para volver a *recursar*, tiempo que se puede ir a prácticamente un año. En ese año, como dicen los mismos “*todo puede pasar*”, de tal manera que no será seguro el regreso a la escuela.

Sin duda será necesario en Lerma, en particular en los primeros trimestres de las carreras, poner especial atención en la problemática que enfrentan los alumnos en su proceso de adaptación al sistema, al modelo pedagógico con todos sus componentes y al acompañamiento de sus procesos educativos, ya que la falta de flexibilidad curricular y los cuellos de botella generados por el propio modelo son algunos de los detonadores del abandono y la reprobación.



Reflexiones finales

En este estudio de carácter exploratorio se confirma el carácter pluridimensional de las causas que originan tanto la deserción como la reprobación, mencionado tanto por la literatura sobre el tema en educación superior como por el análisis de los casos de desertores y alumnos en situación de reprobación.

Un hallazgo importante, en este estudio fue conocer las causas desde la visión analítica y reflexiva de los sujetos que vivieron la experiencia tanto de la reprobación como de la deserción.

Siendo el abandono escolar un serio problema en las instituciones de educación superior, resulta altamente beneficioso indagar sobre las formas en que la institución acoge a los individuos o, en caso contrario, genera prácticas desalentadoras para el desarrollo y la permanencia de sus estudiantes. Así, reconocer la voz de los alumnos se considera clave para la comprensión del problema.

Resulta revelador el papel activo que los jóvenes podrían tener si se les permite participar tanto en programas de reinserción escolar, como en la planeación y ejecución de mejoras materiales, académicas e incluso de carácter administrativo, puesto que a partir de la investigación se constata su capacidad de analizar críticamente la realidad individual y social que están viviendo, así como la construcción de sugerencias y recomendaciones que involucran a todos los agentes y niveles de la institución escolar en la que se encuentran. Así, advierten sobre un conjunto de razones para trabajar en las instituciones: la mejora de la práctica docente, la facilidad en horarios y en la puesta en marcha de un currículo flexible, la creación de programas preventivos, de tutoría y asesoría, la realización de mejoras en la gestión institucional y en la información institucional, entre otros, a fin de evitar o disminuir en los abandonos o el rezago.

Ello abre interrogantes para un examen más detallado de los procesos, para mirar con más detenimiento estas problemáticas, a modo de establecer medidas, acciones y políticas que resulten en un mejor aprovechamiento del sistema educativo superior.

Referencias

Rubio, J. (2012). "Un perfil de la educación en México y sus esquemas de evaluación Media Superior y Superior. Un entramado complejo de instituciones, organismos, actores y procesos educativos", Segundas Jornadas Internacionales para la Gestión de la Calidad Educativa. Universidad Autónoma de Yucatán. México. Septiembre 26-28, 2012.

De Vries, Wietse; León Arenas, Patricia; Romero Muñoz, José Francisco; y Hernández Saldaña, Ignacio (2011) ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior* No. 160. Disponible en: <http://publicaciones.anuias.mx/revista/160/1/3/es/desertores-o-decepcionados-distintas-causas-para-abandonar-los>

Gil Antón, Manuel (2010). "Acceso a la educación superior: caminos, veredas, barrancos y vías rápidas", En *Los grandes problemas de México: edición abreviada* Ordorica, Manuel y Prud'homme, Jean-François coordinadores. México: El Colegio de México. pp. 51-54. Disponible en: http://www.colmex.mx/gpm/images/PDF/II_SOCIEDAD.pdf

González Fiegehen, Luis Eduardo (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Disponible en: http://164.73.2.147/alfaguia/files/1319033299_01.pdf (capítulo 11)

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



Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2012). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2011. Educación Básica y Media Superior. México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/panorama2011/estructuraydimension.pdf>

Kent, Rollin y Ramírez, Rosalba (1998). "La educación superior en el umbral del siglo XXI". En *Un siglo de educación en México*, Latapí Sarre, Pablo coord, México: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica. pp. 298-324.

Romo López, Alejandra (2000). *Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib64/7.html

Romo López, Alejandra y Hernández Santiago, Pedro (2006). "Deserción y repitencia en la Educación Superior en México" En *Repitencia y deserción universitaria en América Latina* Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo. pp. 271-288. Disponible en: <http://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/05/Repitencia-y-Deserci%C3%B3n-Universitaria-en-Am%C3%A9rica-Latina1.pdf>

Sánchez Medina, Roberto Leonardo (2009). El efecto de las variables socioeconómicas, culturales y de rendimiento escolar previo sobre la deserción escolar al primer año de estudios en la universidad. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0911-F.pdf

Tinto, Vincent (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". En *Revista de la Educación Superior*. No. 71. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res071/txt3.htm



LOGROS DESPUÉS DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Línea Temática: 1.- Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.
Tipo de comunicación: derivada de investigación

RODRIGUEZ AYÁN, María Noel

SOTELO, María Eugenia

AMAYA, Alejandro

Facultad de Química, Universidad de la República

e-mail: mayan@fq.edu.uy

Resumen. La mayoría de las investigaciones sobre deserción universitaria versan principalmente sobre cuantificación y búsqueda de causales. Desde una visión diferente, este trabajo analiza comparativamente ciertos logros asociados al bienestar socio-económico para el período 2006-2012 en Uruguay entre desertores universitarios, egresados universitarios, egresados de otros estudios terciarios y egresados de Enseñanza Media que no continuaron sus estudios durante el período. Con base en la perspectiva de C. Manski y D. Wise (1983), según la cual el haber transitado por la universidad, aun sin graduarse, permite al estudiante descubrir información valiosa sobre sus intereses y aptitudes y posibles ocupaciones compatibles, postulamos dos hipótesis: 1) el pasaje por la universidad, aun incompleto, puede brindar herramientas para un mejor posicionamiento social respecto al de quienes no tienen estudios universitarios y 2) tal posicionamiento no alcanza al de un egresado universitario. Los logros medidos son la posesión de elementos de confort, los ingresos mensuales por trabajo y la tenencia o no de vivienda propia. Se emplearon los microdatos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) que se hace anualmente en Uruguay. Los resultados muestran que los estudiantes que abandonan los estudios universitarios se sitúan aproximadamente en un nivel medio de confort y de salario superiores a los de los egresados de Enseñanza Media que no continuaron estudiando, pero similares a los de los egresados de estudios terciarios no universitarios y enfrentando similares dificultades que estos para acceder a la vivienda propia, por lo que la primera hipótesis se sustenta de manera parcial. En línea con la segunda hipótesis, los desertores tendrían niveles de logro más bajos que los egresados universitarios, así como mayor dificultad de acceso a la vivienda propia. Como conclusiones primarias, el pasaje incompleto por la universidad contribuiría a equiparar a los desertores con otros colectivos que finalizaron estudios terciarios pero no universitarios.

Descriptores o Palabras Clave: Abandono, Confort, Ingresos, Vivienda.

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



1 Introducción

La deserción en educación superior es sumamente común en América Latina, motivo por el cual es uno de los temas a los que las universidades de la región dedican gran parte de su tiempo a su estudio y a la generación de políticas que tiendan a reducirla.

La mayor parte de la información al respecto se debe a iniciativas aisladas de diferentes países, aunque también a organismos internacionales como el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), que han sistematizado información sobre los factores que inciden en este proceso y han impulsado estudios en diferentes países (CINDA, 2006).

La mayor parte de las investigaciones sobre deserción universitaria versan principalmente sobre cuantificación y búsqueda de causales. En este sentido, se ha encontrado que los principales motivos asociados a la explicación del fenómeno son de tipo socio-económico, demográficos y personales del estudiante (De Vries, León, Romero y Hernández, 2011; Giovangenoli, 2002; Montmarquette, Mahseredjian y Houle, 1996), encontrándose en muchos casos que la deserción se trata de un fenómeno complejo que no puede explicarse por una causal en particular sino a través de un modelo en el que las distintas causales interactúan (Rodríguez y Hernández, 2008). En otros casos, los desertores de una universidad logran culminar sus estudios en otra, reflejando causales vinculadas al centro de estudios abandonado (Rojas, 2008). En Uruguay la deserción se vincula principalmente a causas motivacionales y personales del estudiante en primer lugar y laborales en segundo lugar (Boado, 2006). Estos resultados son corroborados en parte en investigaciones posteriores, en las que además se encontró que la desvinculación está asociada al desempeño del estudiante (Diconca, Dos Santos y Egaña, 2011) y a la edad de ingreso a la carrera (Boado, 2010).

En general, las distintas investigaciones sobre causales de deserción se llevan a cabo con el objetivo de encontrar estrategias que mitiguen el fenómeno, pero el único antecedente de resultados de la puesta en marcha de estas estrategias que se encontró en la bibliografía consultada es un estudio llevado a cabo en la Universidad de Antioquia (Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez, 2006), donde se encontró que, para lograr un mejor entendimiento del fenómeno de deserción, resulta más útil emplear combinaciones de modelos teóricos que estudiar causas por separado.

Con una visión diferente a la actualmente predominante en América Latina, se ha argumentado que el abandono universitario no siempre resulta necesariamente malo (Manski, 1989; Manski y Wise, 1983). Estos autores sostienen que para muchos jóvenes el solo hecho de estudiar en la universidad, aun cuando no lleguen a graduarse, puede ser parte del proceso de búsqueda e identificación de sus intereses y de cuáles son las ocupaciones compatibles con sus intereses y aptitudes. En virtud de esta postura, en este trabajo se analizó la situación de los desertores universitarios, no desde la perspectiva de las razones por las cuales no continuaron sus estudios, sino desde la concreción de ciertos logros asociados al bienestar socio-económico. Estos logros fueron medidos a través de la posesión de elementos de confort, de los ingresos por trabajo y de la tenencia o no de vivienda propia. Para comprender mejor el efecto que el pasaje por el ámbito de educación superior pudo tener sobre este aspecto se comparó la situación de logro de los desertores universitarios con la situación de logro de egresados universitarios, egresados de otros estudios terciarios y egresados de Enseñanza Media que no continuaron sus estudios. Para ello se utilizaron los microdatos de la ECH que el Instituto Nacional de Estadística (INE) releva anualmente.

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



2 Método

2.1 Participantes

Participaron todas las personas encuestadas en la ECH 2006-2012 que cumplieran con la condición de ser jefes de hogar y de haber completado como mínimo la enseñanza secundaria. La ECH está basada en el modelo de encuestas de hogares del *United States Bureau of Census*. El universo de estudio son los hogares particulares que se encuentran en el territorio nacional y la muestra es probabilística, estratificada con asignación óptima para las variables ingreso per cápita de los hogares y tasa de desempleo.

2.2 Instrumentos

ECH 2006-2012, desarrollada por el INE.

2.2 Mediciones

Sexo del encuestado.

Confort. Proporción de elementos de confort que posee cada jefe de hogar de un total de 17 elementos contenidos en la ECH. Ejemplos de tales elementos son refrigerador, teléfono, aire acondicionado, servicio doméstico, etc.

Ingresos. Para los participantes ocupados se consideró la variable ingreso mensual por concepto de trabajo.

Tenencia de vivienda. Para los jefes de hogar se determinó la situación con respecto a la vivienda: propietario, aún la está pagando, inquilino u ocupante.

Estudios. Se clasificó a los participantes en cinco categorías: secundaria completa, formación docente completa, estudios terciarios completos (no universitarios ni docentes), egresados universitarios y desertores universitarios. Se definió al desertor como aquel que estudió en la universidad, no completó los estudios y no se encontraba estudiando al momento del relevamiento.

3 Resultados

3.1 Abandono y logros materiales

En la Figura 1 se muestra la evolución del confort medio 2006-2012 según los estudios.

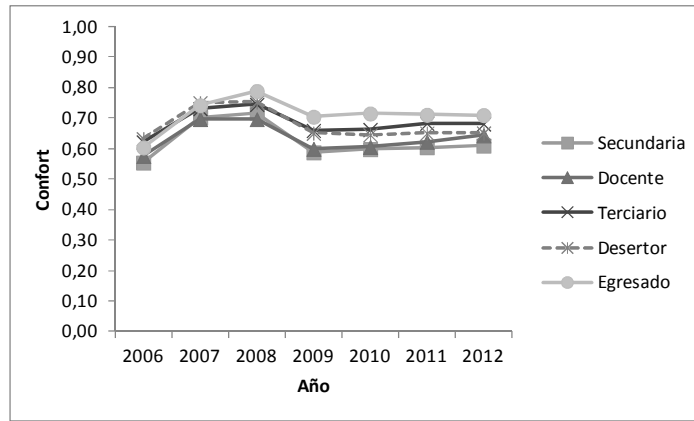


Figura 1. Evolución del confort según estudios.

En la Figura 2 se muestra la misma evolución tomando como referencia (100%) el confort medio de los egresados universitarios.

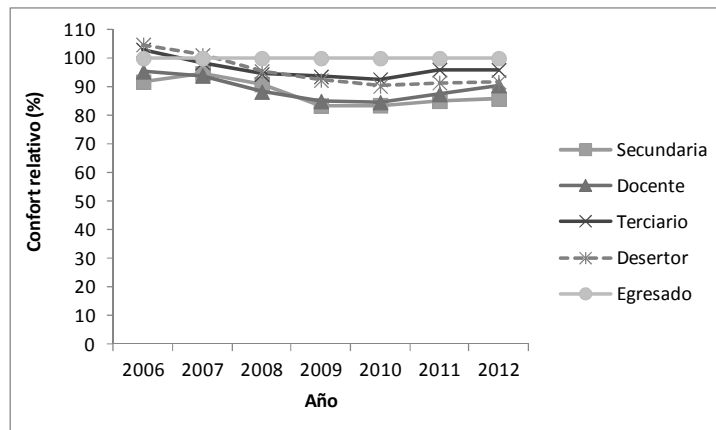


Figura 2. Evolución del confort relativo según estudios.

En las Figuras 3 y 4 se muestran las variaciones interanuales de los ingresos medios y de los ingresos relativos a los egresados universitarios, según estudios.

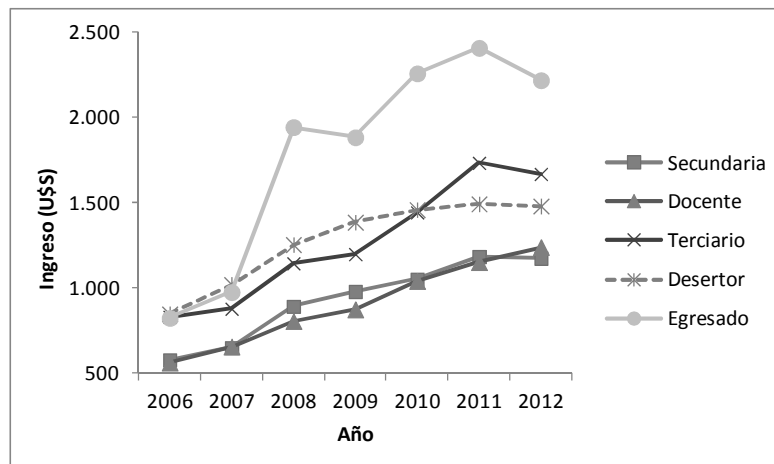


Figura 3. Evolución del ingreso según estudios.

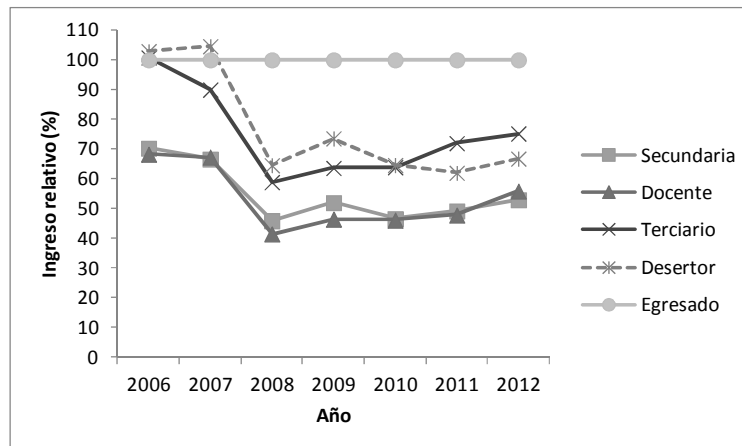


Figura 4. Evolución del ingreso relativo según estudios.

Se ajustaron modelos lineales para el confort y el ingreso mediante ANOVA de tres factores fijos - sexo, año y categoría de estudios- resultando significativos ($p < .001$) todos los efectos principales. Para el confort, $F(6, 70692) = 110.47$ (año), $F(1, 70692) = 2529.15$ (sexo), $F(4, 70692) = 169.87$ (categoría de estudios) y para el ingreso $F(6, 70692) = 533.16$ (año), $F(1, 70692) = 3029.13$ (sexo), $F(4, 70692) = 1131.33$ (categoría de estudios). Para cada año y sexo se cumple que el nivel medio alcanzado, tanto de confort como de ingresos, obedece al siguiente ordenamiento de mayor a menor (con ajuste de Bonferroni para comparaciones múltiples):

- egresados universitarios
- desertores universitarios y egresados de estudios terciarios no universitarios
- docentes
- egresados de Enseñanza Media

Las diferencias entre las categorías fueron significativas en todos los casos ($p < .001$), excepto las diferencias entre desertores y egresados de estudios terciarios no universitarios, que no alcanzaron significación: confort ($p = .074$) e ingresos ($p = 1$).

3.2 Abandono y tenencia de vivienda

En la Figura 5 se muestra la tenencia de vivienda para cada una de las categorías de estudios para el año 2012, donde se pueden distinguir dos grupos. Uno, formado por los egresados y docentes, donde el 65% y 67% son propietarios o se encuentran pagando la vivienda, respectivamente; el otro, integrado por los desertores, los egresados de estudios terciarios y aquellos que alcanzaron como nivel máximo la secundaria completa, donde este porcentaje desciende a 58%, 56% y 55% respectivamente.

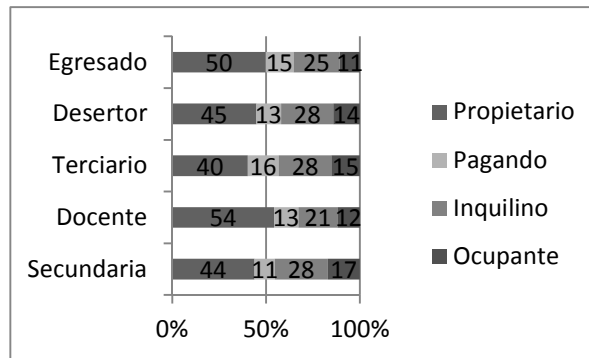


Figura 5. Estudios según tenencia de vivienda, año 2012.

3.3 Abandono y género

El porcentaje de mujeres es muy similar entre los grupos (Tabla 1) excepto para los docentes, donde se encuentra predominancia femenina en todos los años (74%-84%). Para las cinco categorías se observa un aumento de participación femenina a lo largo del tiempo.

Tabla 1 Porcentaje de mujeres según estudios

| Año | Estudios | | | | | Total |
|------|----------|------|------|------|------|-------|
| | Sec | Doc | Ter | Egr | Des | |
| 2006 | 20,9 | 74,0 | 33,3 | 31,6 | 35,1 | 36,7 |
| 2007 | 23,5 | 76,2 | 43,7 | 31,1 | 37,6 | 39,0 |
| 2008 | 36,1 | 79,5 | 42,3 | 33,3 | 35,9 | 39,8 |
| 2009 | 35,9 | 78,9 | 36,9 | 33,4 | 39,7 | 40,1 |
| 2010 | 38,9 | 81,6 | 38,5 | 35,8 | 39,3 | 41,9 |
| 2011 | 41,3 | 80,2 | 32,8 | 39,9 | 44,8 | 44,3 |
| 2012 | 43,1 | 84,2 | 42,3 | 43,9 | 43,3 | 46,2 |

Nota. Sec = secundaria; Doc = docente; Ter = terciario; Egr = egresado; Des = desertor.

4 Conclusiones

En relación a los logros materiales es posible concluir, primero, que los estudiantes que abandonan los estudios universitarios, si bien alcanzarían un nivel de confort y de ingresos más bajo que aquellos que egresan de la universidad, se sitúan aproximadamente en el mismo nivel medio que los egresados de estudios terciarios no universitarios ni docentes. Ello sugiere, en línea con Manski (1989), que el pasaje de estos estudiantes por la universidad, aun cuando no hayan podido concluir los estudios, contribuiría a equiparlos con otros colectivos que finalizaron estudios terciarios no universitarios.

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



Sería importante poder profundizar en estos aspectos, para identificar qué rasgos se estarían promoviendo o potenciando por el hecho de haber transitado por la universidad, a fin de diseñar políticas que favorecieran estos efectos, procurando con ello atenuar el abandono.

Con respecto al acceso a vivienda propia, para los desertores ello sería igual de dificultoso que para quienes completaron estudios terciarios no universitarios (con excepción de la docencia) y para aquellos que solo finalizaron la secundaria. Sería menos dificultoso entre quienes son docentes o egresaron de la universidad.

Respecto a la participación femenina, exceptuando el caso de los docentes, donde la relación mujeres:hombres es del orden de 4:1, entre los restantes grupos de participantes la relación va de 2:1 a 9:11 según el año, no observándose diferencias relevantes entre los grupos. Ello muestra que en lo que respecta al género, los estudiantes que abandonan los estudios universitarios no se distinguirían de aquellos que egresan ni tampoco de quienes ni siquiera han estudiado en la universidad. La tendencia observada de una creciente participación femenina en todos los grupos puede sugerir una feminización de la población que finaliza como mínimo la enseñanza secundaria. Esto es consistente con el patrón de masculinización del fracaso escolar en Uruguay en etapas tempranas, con la consiguiente feminización de la matrícula en estudios terciarios (Fernández et al., 2010).

Como limitación del trabajo debe mencionarse el haber considerado solamente a los jefes de hogar para las variables confort del hogar y tenencia de la vivienda, asignando así al logro una correspondencia exclusiva con el jefe. Ello fue necesario por cuanto el confort y la vivienda resultan compartidos por todos los integrantes de un hogar y no sería correcto considerar un mismo logro tantas veces como personas componen el núcleo familiar. Como contrapartida, queda fuera el resto de los integrantes del hogar, donde también hay egresados, desertores, etc., que pueden haber contribuido a alcanzar el logro medido. Otra limitación puede ser el considerar solamente los ingresos por concepto de trabajo sin tener en cuenta los ingresos que puede percibir la persona por distribución de utilidades, pensiones, rentas, etc. Dejamos para el futuro el análisis de estas posibilidades.

Referencias

- Boado, G. (2006). Repitencia y deserción en la educación universitaria de Uruguay. En CINDA, Repitencia y deserción universitaria en América Latina. (pp. 359-398). México: UNESCO, IESALC, Universidad de Talca.
- Boado, G. (2010). La deserción universitaria en Udelar. Algunas tendencias y reflexiones. En T. Fernández (Coord.), La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas (pp. 123-152). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Udelar.
- 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, 9-36.
- CINDA, (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. México: UNESCO, IESALC, Universidad de Talca.
- De Vries, W., León, P., Romero, J. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Rev. educ. sup.*, 40 (160) 29-49.

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



Diconca, B., Dos Santos, S. y Egaña, A. (2011). Desvinculación Estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelaR.

Fernández, T. (2010). Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay. En T. Fernández (Coord.), La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas (pp. 99-121). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, UdelaR.

Giovangenoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional de La Plata.

Manski, C. y Wise, D. (1983). College choice in America. Cambridge: Harvard University Press.

Manski, C. (1989). Schooling as experimentation: a reappraisal of the postsecondary dropout phenomenon. Economics of Education Review, 8, 4, 305-312.

Montmarquette, C., Mahseredjian S. y Houle, R. (1996). The Determinants of University Dropouts: A Sequential Decision Model with Selectivity Bias. Scientific Series CIRANO.

Rodriguez, J. y Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Iztapalaca. Actualidades Investigativas en Educación, 8,1 1-30.

Rojas, M. (2008). La deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué: la perspectiva de los "desertores". Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 25.

Ponencias Linea 2



Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias.



Ponencia ganadora de Mención Línea 2

MODELO DE ARTICULACIÓN EDUCATIVA BASADO EN RUTAS CURRICULARES E INSERCIÓN TEMPRANA EN PROGRAMAS DE PREGRADO

Línea Temática 2: Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias
Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

VEGA, Carlos Fernando
Universidad Autónoma de Occidente - COLOMBIA
e-mail: cvega@uao.edu.co

Resumen. El modelo PAEM (Programa de Articulación entre instituciones de Educación Media y la Universidad Autónoma de Occidente), es una experiencia piloto que ha sido pensada y concretada en el marco de una intencionalidad educativa que enfatiza en la generación de condiciones que viabilicen la inserción temprana de los estudiantes que cursan los grados Décimo y Undécimo en programas académicos de pregrado, logrando ganancias en cuanto a tiempo y calidad académica en el continuo formativo de éstos hacia una Educación Superior de alta calidad. El PAEM inició en 2009 como idea y a partir del segundo semestre de 2010 tuvo su concreción en aula, cumpliéndose una interacción permanente con 6 Instituciones de Educación Media (IEM) no oficiales, en función de acuerdos y definiciones de orden pedagógico y administrativo definidos desde la génesis. Estos acuerdos son concretados mediante acciones institucionales de orden curricular, didáctico y de gestión educativa, garantizando condiciones adecuadas para que los estudiantes puedan avanzar en los procesos formativos que propone la Universidad en cuanto a excelencia y calidad académica.

Se presenta en este trabajo algunas generalidades clave del modelo de Articulación Educativa de la Universidad, ejercicio de construcción colegiada de rutas curriculares que permiten la homologación de asignaturas y reconocimiento de créditos académicos de los estudiantes en los colegios cuando se matriculan en algunos de los programas de pregrado, así como los mecanismos administrativos que han posibilitado el proceso. Finalmente, se comparte algunos resultados y alcances preliminares después de 4 años lectivos y 6 cohortes de estudiantes cursando programas académicos.

Descriptor o Palabras Clave: Articulación Educativa, Educación Superior, Educación Media, Formación profesional inicial, Ruta curricular.

1 Introducción

Históricamente, uno de los más notorios inconvenientes para lograr altos índices de calidad educativa en el Sistema Educativo Colombiano (SEC) ha sido precisamente la falta de articulación –como sistema- entre los diferentes ciclos y niveles educativos, enfatizándose la necesidad de reflexionar

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



acerca de la continuidad de los proyectos educativos de quienes se forman desde primera infancia. Así pues, la posibilidad de generar tales integraciones le daría una mayor dimensión al acto formativo e impactaría positivamente en la calidad educativa tanto de instituciones como de personas en formación.

Ahora bien, en las últimas décadas se hicieron gestiones y se alinearon esfuerzos para la consolidación de la educación básica y media a partir de la integración, mediante la creación Instituciones Educativas que posibilitaran a las personas un solo proyecto educativo que orientase su proceso formativo desde el nivel inicial de la educación formal hasta el de educación media.

Sin embargo, la total integración del SEC aún tiene una brecha cuando se piensa en educación superior, a pesar de esfuerzos y gestiones como los ciclo propedéuticos para el fomento de la educación técnica y tecnológica, los que han sido bien intencionados pero limitados en su comprensión y aplicación real para servir de articulación con los más altos niveles de educación superior. Por tanto, siguen presentándose en nuestras universidades -dentro de los programas de pregrado- altos índices de deserción que se asocian, entre otros factores, con problemas de inserción en la cultura universitaria, falta de adecuada preparación en el bachillerato y desconocimiento de objeto y sentido de la profesión en la que se inicia un proceso formativo.

En tal sentido, La Universidad Autónoma de Occidente (UAO), institución de Educación Superior (ES) con alto sentido de responsabilidad social, comprometida con la calidad de la educación, y consciente que su compromiso misional trasciende el ámbito de la formación profesional, se ha dado a la tarea de implementar estrategias de cooperación con Instituciones de Educación Media enfatizando en procesos que generen a estas Instituciones ganancias académicas y administrativas que produzcan beneficios concretos a su comunidad académica, sobretudo la estudiantil, de tal manera que se mitiguen los inconvenientes generados en la transición entre educación media y educación superior.

Como consecuencia de esta postura institucional, se plantea y desarrolla la estrategia llamada Programa de Articulación de la Universidad Autónoma de Occidente con Instituciones de Educación Media (PAEM), el que se fundamenta en la construcción colegiada de “Rutas curriculares” en lugar de ciclos propedéuticos para promover procesos formativos de inserción temprana en el pregrado. El PAEM cumple con una intencionalidad educativa y hace énfasis en la generación de condiciones que viabilizan -con ganancias de tiempo y calidad académica- el continuo formativo de los estudiantes hacia una ES de alta calidad y con sostenibilidad e integración de su proyecto educativo personal y familiar.

2 Modelo de Articulación PAEM: aspectos curriculares y de gestión

El PAEM ha sido concebido en el marco de la política de calidad académica de la UAO, reconociendo que la calidad de sus profesionales en formación constituye una condición indispensable tanto para cumplir su compromiso de responsabilidad social y su proyecto misional como para alcanzar significativos logros y resultados académicos institucionales y, por ello, uno de los campos de actuación de la Universidad prioriza el desarrollo de estrategias para brindar a los estudiantes de Educación Media y sus familias las condiciones educativas adecuadas para garantizar el ingreso, transición y adaptación a la cultura universitaria y a las lógicas formativas de los distintos Programas

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Académicos, de tal manera que los proyectos educativos personales de estos estudiantes puedan sortear problemas como la deserción de educación superior asociada con factores de tipo académico.

En tal dirección, la UAO busca afianzar sus relaciones académicas con instituciones de educación media de la región que son estratégicas para esta Universidad, trabajando conjuntamente con dichas instituciones y con sentido de responsabilidad social para lograr en los estudiantes de décimo y undécimo ganancias en tiempo y calidad formativa dentro de un proceso de transito e inserción temprana exitosa en educación superior. Así pues, este es el contexto en el que surge el PAEM, que según Rizo Moreno (2009) tiene como objetivo: *Diseñar e implementar un proceso Académico y Administrativo entre la Institución de Educación Media (IEM) y la Universidad Autónoma de Occidente (UAO) que cualifique el proceso formativo de los estudiantes en la IEM y les genere la posibilidad de obtener avances curriculares válidos para los programas que ofrece la UAO a través de una o dos de las Facultades Académicas que dan cabida a sus ofertas de formación profesional.*

Aunque el Ministerio de Educación Nacional ha definido un modelo de articulación con base en el establecimiento de ciclos propedéuticos y de relación interinstitucional, es decir toda la IEM en articulación con la IES; la UAO ha adoptado como propuesta de articulación un modelo de relación entre la IEM y hasta 2 de las Facultades y sus programas académicos. Ahora bien, este modelo se fundamenta en 2 principios rectores y 4 pilares o ejes de acción, los que se muestran a continuación:

Principios:

- Cada Institución educativa en articulación conserva su esencia y asume su función formadora como integración solidaria y complementaria.
- Las Instituciones educativas en articulación tienen proximidad y coincidencias esenciales entre sus proyectos educativos.

Pilares:

- Articulación curricular.
- Armonización de ambientes de aprendizaje.
- Alineamiento de procesos de gestión académica.
- Fortalecimiento de capacidades institucionales.

Tanto principios como ejes de acción convergen en el desarrollo de un proceso de articulación en el que la comunidad académica de la Institución de Educación Media se interroga, discute, decide y consensua con que Facultad Académica de la UAO desea establecer dicho proceso para lograr inserción e integración temprana de sus estudiante de grados Décimo y Undécimo en educación superior, primer año de los programas académicos e iniciación temprana en la formación y vida universitaria, y además generar rutas y procedimientos de acercamiento curricular entre la IEM y los programas de pregrado en la Universidad, basados en un espíritu solidario y de construcción colegiada para potenciar la pertinencia y calidad educativa.

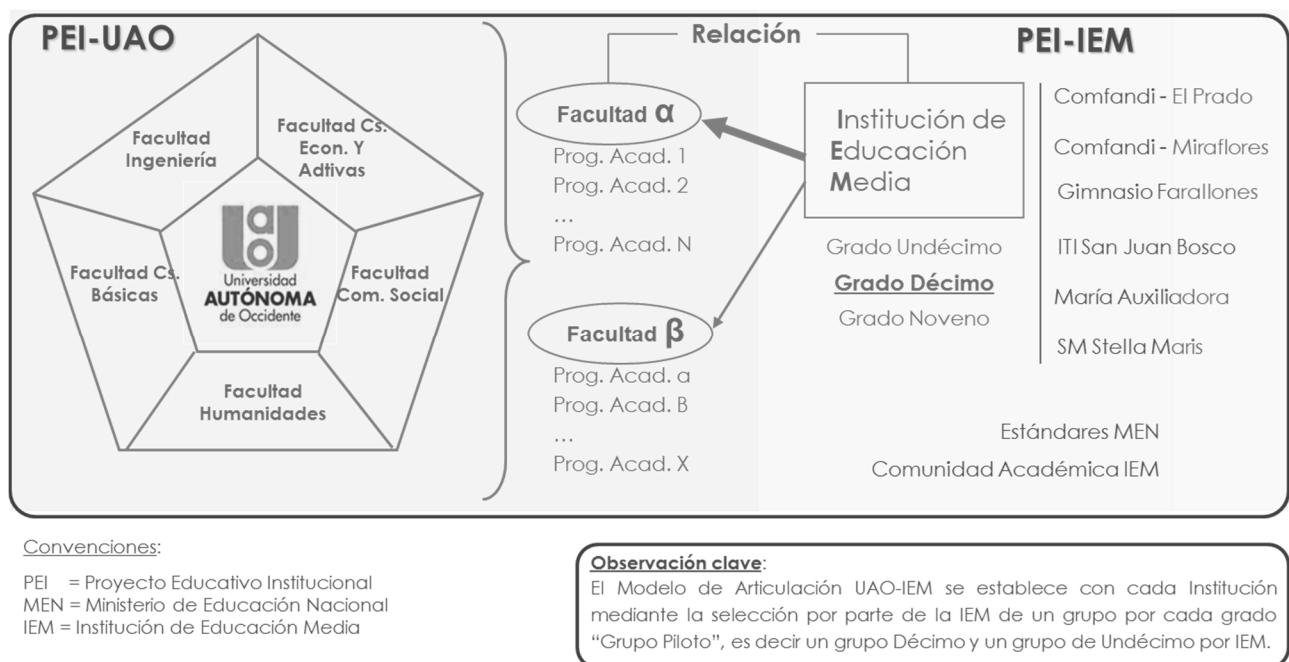
La experiencia piloto del PAEM inició fase de planeación y diseño a partir de agosto de 2009 con 5 Instituciones de Educación Media (IEM) de carácter privado de Cali; y desde el año lectivo 2010-2011 los 4 colegios calendario B están en fase de desarrollo, seguimiento, ajustes y evaluación, habiendo validado su primera cohorte de estudiantes en junio de 2011. El quinto colegio solo inició el proceso en marzo de 2011 –puesto que realizó transición del calendario B hacia el A- validó su primera cohorte de estudiantes en diciembre de 2011. En ambos casos, se espera para julio de 2014 la octava cohorte de admitidos y matriculados en la Universidad, después de pasar por el proceso de articulación.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias

A partir del año lectivo 2013-2014 se vinculó una nueva institución educativa y con ella se llegó a 6 colegios, por tanto se prevé que la experiencia piloto se evaluará entre julio y diciembre de 2014, año en el que se fijó el horizonte de tres años para verificar y valorar la continuidad del modelo en cada institución educativa. También será el momento de decidir la ampliación de cobertura a otros colegios privados que ya lo han solicitado.

Ahora bien, desde el punto de vista curricular el modelo PAEM tiene una serie de componentes que van desde el esquema relacional y construcción de rutas en el macrodiseño hasta la definición de 3 tipos de asignaturas en el microdiseño, aspectos que se muestran en las figuras 1 y 2.

Figura 1 Modelo UAO de Articulación Educativa



En la Fig. 1, se muestra la relación de cada una de las IEM con hasta dos Facultades y sus programas, denominándose Facultad α o "prioridad de la Articulación" a aquella con la que se da inicio al proceso después que la comunidad académica de cada IEM ha consensuado como acorde con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con los intereses formativos en educación superior de sus estudiantes. En tal caso, se llama Facultad β o "alternativa u opcional de la Articulación" a aquella con la que se complementa el proceso para darle amplitud y variedad a las opciones formativas de los estudiantes en la IEM. En este esquema curricular, se espera que las Facultades α y β sean afines en las disciplinas que comparten para posibilitar similares niveles de ganancia en créditos académicos homologables, pero de no ser así, se parte de la premisa que la mayor cantidad de créditos académicos homologables estará destinada a la facultad prioridad de la Articulación.

A nivel del microdiseño curricular del modelo PAEM-UAO, se consideran dos componentes: uno obligatorio para todos los estudiantes en cada grupo piloto elegidos en grado Décimo y Undécimo, y otro voluntario que puede ser asumido por aquellos estudiantes que deseen obtener una mayor ganancia de créditos académicos y un mayor nivel de inmersión en la cultura universitaria, es especial

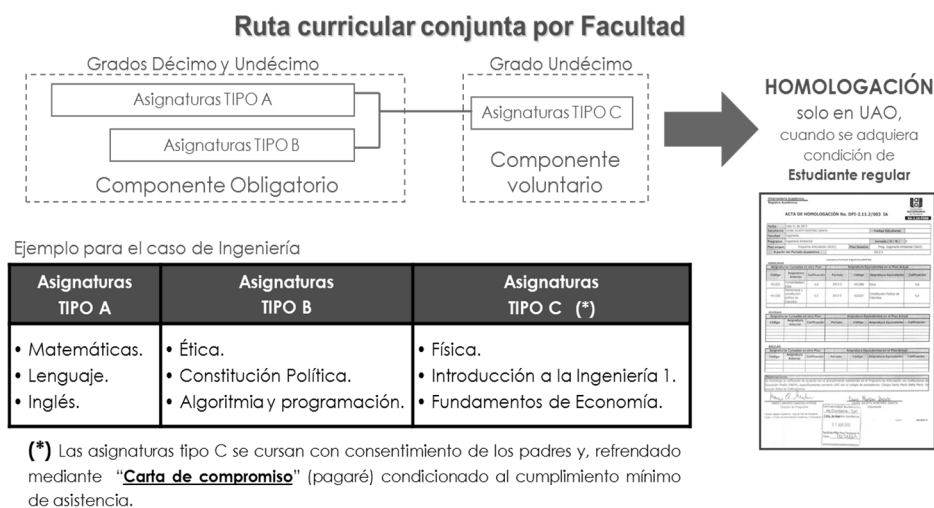


en el modelo educativo UAO y de la Facultad seleccionada. Esta concepción se aprecia más claramente en el Fig. 2, en la que además se ilustra la tipificación de asignaturas en el modelo, la que se describe brevemente a continuación:

• **Asignaturas tipo A:** asignaturas que se diseñan modularmente, de tal manera que se incluyen profundizaciones a nivel de educación superior en aquellos módulos que se requieren en la universidad, dejando los otros al nivel de los estándares del MEN. En este tipo de asignaturas la intervención en aula la realizan los profesores del colegio en ambientes de aprendizaje de la IEM pero bajo asesoría y acompañamiento de profesores UAO.

• **Asignaturas tipo B:** asignaturas que se diseñan modularmente, de tal manera que se incluyen profundizaciones a nivel de educación superior en aquellos módulos que se requieren en la universidad, dejando los otros al nivel de los estándares del MEN. En este tipo de asignaturas la intervención en aula se realiza conjuntamente entre profesores del colegio y profesores UAO –en forma simultánea o consecutiva- bien en ambientes de aprendizaje de la IEM o en ambos entornos formativos dependiendo de los requerimientos educativos de los programas académicos en la UAO.

Figura 2 Estructura curricular del modelo PAEM



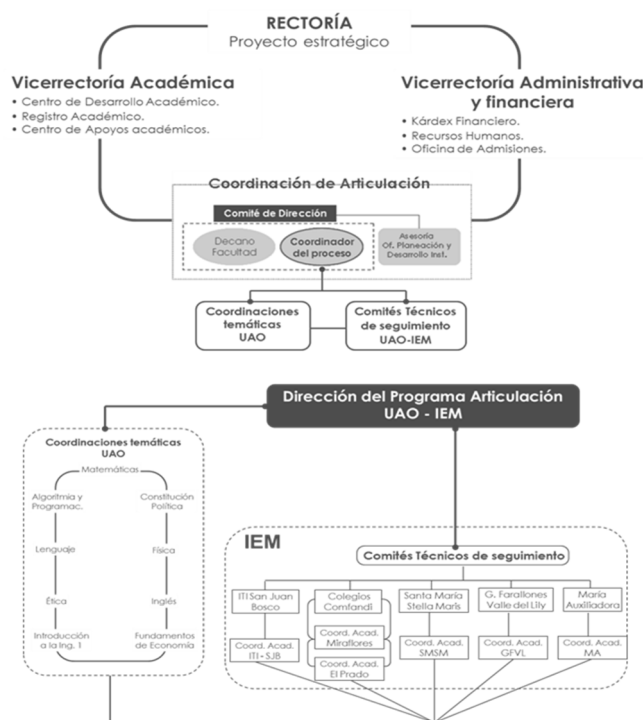
• **Asignaturas tipo C:** asignaturas que se diseñan según criterios de la Facultad Académica UAO. En este tipo de asignaturas la intervención en aula es realizada por profesores UAO en ambientes de aprendizaje de la Universidad y en jornada contraria a la establecida por el colegio. Esta asignatura solo es matriculada por los potenciales profesionales en formación UAO según consentimiento manifestado por ellos y sus padres (puesto que éstas no son pertinentes para el PEI del colegio) y de acuerdo con la oferta académica de la respectiva Facultad.

Por otra parte, el esquema de gestión que permite tanto la administración del proceso como el respectivo seguimiento, ajuste y toma de decisiones ante las coyunturas presentadas, se presenta en el figura 3. En este esquema se aprecia la definición de una Coordinación de Articulación (en proceso de convertirse en Dirección de Programa), que se encarga de interactuar con los diferentes actores e

instancias que participan en el proceso. También se tiene un comité de Dirección, encargado del acompañamiento y toma de decisiones internas de corte institucional; un comité técnico de seguimiento para cada IEM y donde se atienden las coyunturas y necesidades que surgen en el despliegue del modelo de Articulación; las Coordinaciones temáticas UAO, espacio en el que se designa un profesor de planta de la universidad para atender aspectos tanto curriculares como de gestión entre docentes IEM y UAO, garantizando el adecuado despliegue del modelo en aula (principal factor crítico de éxito del proceso); y finalmente, la relación con las instancias académico-administrativo de la UAO para fines de facilitar espacios, recursos y procedimientos para el desarrollo del proceso y posteriores trámites de protocolización y homologación de asignaturas.

Para completar el esquema de gestión y favorecer tanto el seguimiento como la evaluación de resultados, el modelo de Articulación contempla la firma de un convenio interinstitucional y la formulación de un proyecto específico, el primero acuerdo de voluntades entre ambas instituciones educativas y el segundo es un documento de construcción compartida entre la IEM y cada Facultad Académica con la que se establece la interacción. En este último documento se incluyen desde el diagnóstico inicial o escenario de partida para la interacción colegiada y solidaria, se describen objetivos, metas y alcances, aspectos curriculares, mecanismos de seguimiento y evaluación, cronogramas, recursos y fuentes de financiación.

Figura 3 Estructura organización y de gestión educativa.



3 Rutas curriculares e inserción temprana en la formación profesional

Dentro del proceso de articulación se entiende por ruta curricular la estructura de corte matricial que muestra secuencia e interrelaciones entre módulos o asignaturas que deberán ser cursadas en el PAEM por los estudiantes de grado décimo y undécimo, una vez hayan sido identificadas y adaptadas o



transformadas curricularmente, para que después de aprobadas por éstos puedan ser homologables en el ciclo básico del programa académico en educación superior.

Ahora bien, la ruta curricular construida entre las 6 IEM y cada Facultad reconoce entre 8 y 10 asignaturas con carácter de homologables en la UAO (entre 22 y 30 créditos académicos, dependiendo de la Facultad), brindándole la oportunidad a los estudiantes, “en el mejor de los casos”, de iniciar su proceso como estudiante regular universitario entre segundo y tercer semestre, luego de haber tenido una inserción temprana en procesos formativos de la profesión desde grado décimo.

Sin embargo, más importante que la ganancia de créditos académicos “solo homologables en la UAO” y en los programas de pregrado correspondientes, se prevé la oportunidad para los estudiantes de vivir una experiencia de inserción temprana e inmersión en el mundo de la ES, puesto que tanto en asignaturas tipo B como en las tipo C se aborda el aprendizaje mediante estrategias didácticas para propiciar ambientes de aprendizaje activo, colaborativo, significativo y contextualizado al ámbito de actuación de las profesiones. Así por ejemplo, en una asignatura como Comunicación Oral y Escrita (Facultad de Comunicación Social), se experimentan procesos de lectura, escritura y oralidad, mientras que en Introducción a la Ingeniería 1 (Ingeniería), los estudiantes solucionan problemas de la profesión en entornos de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje orientado por proyecto (AOP).

4 Algunos resultados y alcances preliminares

Trascurridos 4 años lectivos y 6 cohortes de estudiantes cursando programas académicos en la Universidad, algunos resultados y alcances preliminares en relación con los 4 pilares o ejes de acción son los siguientes:

P1. Articulación curricular

- Ruta curricular unificada entre las Facultades Académicas UAO y las 6 IEM, construida y alineada con los ajustes curriculares que se implementaron desde 2013-1 en los 19 programas de pregrado.
- Todas las asignaturas tipo A y B rediseñadas modularmente en las 6 IEM de acuerdo con los requerimientos de calidad y exigencia académica UAO.
- Sistemas de evaluación UAO e IEM sincronizados en relación con procedimientos y mecanismos de equivalencias en cuanto a calificaciones y modos de valoración, sin perder rigor ni exigencia requeridos por la Universidad ni incumplir los estándares del MEN en los colegios.

P2. Armonización de ambientes de aprendizaje

- Ambientes de aprendizaje, actividades de aprendizaje y estrategias didácticas; diseñadas, aplicadas e incorporadas por los profesores de colegio en las 6 IEM para lograr aprendizajes activos, colaborativos y significativos en cada una de las asignaturas tipo A y B.
- 808 estudiantes de 6 Cohortes han vivido la experiencia y nivel de exigencia de las clases en Educación Superior al interactuar con 17 profesores universitarios UAO en asignaturas tipo B y C.
- Intervenciones de los profesores UAO en asignaturas tipo B y C sincronizadas con la programación de periodos académicos en las 6 IEM.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



- Profesores universitarios UAO apropiando experiencias educativas de trabajo con estudiantes de colegio para enriquecer sus prácticas pedagógicas con estudiantes universitarios en los primeros semestres.

P3. Alineamiento de procesos de gestión académica

- Procesos de gestión académica para la matrícula, registro académico y uso de recursos educativos UAO por parte de las comunidades académicas de las 6 IEM han sido definidos y alineados con la normatividad de la Universidad y observando la jurisprudencia del MEN.
- Planeación Institucional en las 6 IEM realizada de acuerdo con los tiempos de la educación superior (semestres), haciendo copartícipe a la Universidad en diferentes actividades escolares, ceremonias de graduación y reuniones de padres de familia y estudiantes.

P4. Fortalecimiento de capacidades institucionales

- 6 Talleres y un diplomado para la formación docente entre agosto 2010 y octubre 2013 en los que se formaron 58 profesores de las 6 IEM, acompañados por 9 profesores UAO responsables de la coordinación de cada una de las asignaturas tipo A y B dentro de la ruta curricular del proceso de articulación.
- Equipos de trabajo externos conformados en cada una de las 6 IEM, definiéndose coordinadores o líderes dentro de cada una de ellas para facilitar contacto y comunicación.
- Esquema de comunicación, seguimiento y atención permanente al proceso establecido y conocido por los diferentes equipos de trabajo, tanto el interno como los externos, planificándose un cronograma de reuniones periódicas y frecuentes para atender asuntos de interés y coyunturas de la ejecución del proceso.
- Movilización de la voluntad política en los directivos académicos de las 6 IEM para implementar lineamientos y acciones del PAEM hacia otras asignaturas no incluidas en la ruta curricular y hacia los últimos grados de educación básica.
- Mejoramiento paulatino de la infraestructura educativa en las 6 IEM, contando con el acompañamiento y asesoría de la Universidad, por ejemplo, dotación de laboratorios, repotenciación de equipos de cómputo, etc.

En cuanto a alcances logrados se debe destacar que, a junio de 2014, 57 estudiantes que participaron del PAEM cursan programas de pregrado en la UAO, con un 98% de retención y buenos resultados académicos.

Agradecimientos

El Autor agradece al Comité de Rectoría, a los directivos académicos y al equipo de profesores de la Universidad Autónoma de Occidente, así como a los directivos académicos, profesores, estudiantes y comunidades educativas en los 6 colegios que integran el PAEM. Ha sido el ejercicio democrático y el sentido de construcción colegiada de las personas en las instituciones lo que ha permitido la presentación de este trabajo: ¡Aún hay mucho más por compartir!

Referencias

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Rizo Moreno, H. (2009). Marco referencial proceso de articulación con Instituciones de Educación Media. Documento Institucional UAO.

Vega Barona, C. (2011). Informe general del primer año de implementación del PAEM. Documento Institucional UAO.



LA DESERCIÓN ESCOLAR ENTRE EL BACHILLERATO Y LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO AXIOLÓGICO

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias.

Tipo de comunicación: Derivado de investigación

36García, José
37Castaño, Juan
Universidad Cooperativa de Colombia
Facultad de Educación - Medellín
josea.garcia@campusucc.edu.co
juanp.castanop@campusucc.edu.co

Resumen. En el entendido que la deserción escolar es una postura dialéctica entre la aspiración a la formación profesional y la constatación de su no logro, el resultado de esto, un DESERTOR. Su situación puede ser estudiada según la dupla: costo – beneficio desde una perspectiva socio-económica, o también individual, institucional y académica. Este escrito pretende proponer las características axiológicas del individuo desertor, superando el posible bajo rendimiento académico y el postular retiro forzoso. Teniendo en cuenta que la deserción escolar en la universidad es un problema que afecta las relaciones entre el Estado y las instituciones de educación superior, ya públicas o privadas, por el incumplimiento de las políticas y las metas sociales establecidas; El presente reporte de investigación se sitúa en el individuo desertor de la educación superior, en sus valores, en su imaginario y en sus propias representaciones sociales.

Palabras clave. Desertor, Educación, Superior, Axiología

Metodología

Esta investigación de carácter cualitativo se realizó en tres instituciones universitarias de la ciudad de Medellín, en 10 programas académicos. Su propósito estuvo encaminado en comprender desde los datos, estadísticas y documentos, la situación de los estudiantes desertores de los programas académicos consultados. Se relacionaron los datos ofrecidos por el departamento de “Bienestar Universitario” de cada institución, se compararon las razones que motivaron la deserción de los estudiantes y se analizaron estos datos según la axiología contemporánea de Martha C. Nussbaum y Amartya Sen. El presente escrito es el resultado de ese análisis.

Introducción

La deserción escolar en la universidad se asocia con la posible pérdida de productividad laboral y menor nivel de ingreso, entre los estudiantes que logran terminar su carrera y los desertores. En

³⁶Doctor en Bioética. Magíster en Filosofía, Magíster en Ciencias Humanas, Especialista en Psicología. Con estudios de Maestría en Derecho, Maestría en Comunicación y Maestría en Educación. Profesor de la Facultad de Educación en la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín.

³⁷ Estudiante de la Facultad de Educación, de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín. Estudiante del programa de Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Latinoamérica se han realizado importantes estudios para describir esta problemática, se destacan los trabajos presentados en la última década en: México, Costa Rica, Panamá y Argentina.

Los estudios de Vicent Tinto (1982 / 1993 / 2004/) Sobre la deserción, como un problema de perspectiva. El trabajo analítico y discursivo de Giovagnoli (2002), asociando la crisis económica con la deserción escolar. Así también, los modelos sociológicos desarrollados por Ben (1980), Spady (1970) y Tinto (1975) Estas investigaciones dan cuenta de los motivos por los cuales los estudiantes abandonan una institución de educación superior.

Lo anterior sirvió de base epistemológica para el estudio de Cabrera, et al (1993), que explica la deserción con factores personales e institucionales. También es importante el trabajo de Montoya (1999), que asocia a la deserción escolar, problemas de pobreza extrema y el de Porto, et al (2001), que relaciona la baja escolaridad de los padres con la deserción escolar.

Los estudios de DesJardins, Ahlburg y MacCall (1999), se enfocan en el por qué un estudiante decide abandonar sus estudios, pero no dan cuenta del proceso de deserción.

En Colombia, en el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional presentó un estudio sobre las “Teorías de Deserción Estudiantil”, de muy buen recibo por las instituciones de Educación Superior. Así también, la Universidad de Antioquia presentó en el año 2003, “Los determinantes de la deserción estudiantil”. En el año 2011, la Universidad Católica del Norte, presentó un estudio sobre la deserción estudiantil en sus programas. Y en el año 2013, el Proyecto ALFA III presentó los resultados sobre su investigación que tituló: “Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior”.

La presente propuesta: “La deserción escolar entre el bachillerato y la universidad: Un estudio axiológico”, pretende hacer una reflexión sobre las implicaciones axiológicas de la deserción escolar en la universidad, sobre el proyecto de vida del desertor y su apuesta a futuro, en un mundo globalizado y competitivo.

¿Un asunto de “competencias”?

El enfoque de las capacidades y competencias ha sido un tema recurrente con relación a la deserción escolar. Algunos teóricos han opinado que el problema se deba a la pretensión de relacionar “habilidades” con “competencias” como si fueran sinónimos. Lo cierto es que la teoría de las



capacidades de Amartya Sen³⁸ y de Martha C. Nussbaum³⁹ se relacionan indefectiblemente con la teoría de las competencias, tal y como pudieran estar concebidas en nuestro currículo de educación superior en Colombia. Con todo, los estudiantes que egresan del bachillerato se encuentran con un conflicto, entre las competencias formadas en la educación media y las competencias de la educación superior, en este trance algunos perecen en su intento desertando de su propósito.

Los jóvenes de las últimas décadas han identificado el valor determinante de la educación, sin la cual no existe ningún crecimiento y desarrollo económico, lo que se verá reflejado en la calidad de vida y bienestar de las personas. Muy a pesar de ello, hace solo unos años atrás, perdimos una generación entera con la pretensión de hacerse ricos de una manera fácil e ilegal. El fenómeno del narcotráfico y sus derivados, dejaron una honda huella de frustración en nuestro pueblo, que otrora la formación honrada y digna de los antepasados pretendió formar.

Después de los estragos provocados por la devastadora Segunda Guerra Mundial, teóricos de la talla de Solow (1956), Schultz (1961) y Becker (1964), insistían con teorías sobre El Capital Humano, en las cuales el elemento primordial era la importancia de la educación para el desarrollo de los países, hasta tal punto, que según la calidad de la educación sería el progreso de los pueblos. Así se inició esa distinción entre “desarrollados” y “subdesarrollados”, entre el primer mundo y el tercer mundo.

Con todo, la definición de Briseño (2011: 49) sobre Capital Humano es la que mejor se acomoda a nuestra pretensión educativa: “Entendido como un stock de conocimientos, capacidades y habilidades que potencian la productividad del ser humano, pueden ser considerados como factores de producción en la medida en que ambos pueden ser acumulados”.

Otros estudios como los de Melanie Walker (2006) han tenido como propósito un desarrollo efectivo de las capacidades humanas, las cuales la educación superior debería desarrollar en los estudiantes. El enfoque de las capacidades de Amartya Sen y de Martha C. Nussbaum, interrogan el concepto de competencias tan pretendido por el desarrollo de la educación superior en Colombia, especialmente en la última década.

³⁸ A finales de la década de los 60 y principios de los 70, los escritos de Sen ayudaron a definir el campo de la «elección social», donde pone en cuestión el utilitarismo dominante y propone integrar «bienes» como la libertad y la justicia en el cálculo del desarrollo. Su contribución en la teoría social de Kenneth Arrow fue mostrar en qué condiciones el teorema de imposibilidad de Arrow puede ser útil para extender y enriquecer el campo de la «elección social». La obra más reconocida de Amartya Sen es su ensayo *Pobreza y hambruna: Un ensayo sobre el derecho y la privación* (*Poverty and Famines: An Essay on Entitlements and Deprivation*) de 1981, en el cual demostró que el hambre no es consecuencia de la falta de alimentos, sino de desigualdades en los mecanismos de distribución de alimentos. Aparte de su investigación sobre las causas de las hambrunas, su trabajo en el campo del desarrollo económico ha tenido mucha influencia en la formulación del índice de desarrollo humano (IDH) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). SEN, Amartya K. (2006). *El valor de la democracia*. Ediciones de Intervención Cultural. ISBN 978-84-96356-57-3.

³⁹ Durante la década de los ochenta, Nussbaum comenzó un trabajo en colaboración con el economista Amartya Sen (Premio Nobel de Economía) en temas relacionados con el desarrollo y la ética. En conjunto con Sen, promovió el concepto de “capacidades” (“libertades sustanciales” como la posibilidad de vivir una larga vida, de llevar a cabo transacciones económicas, o la participación en actividades políticas) como las partes constitutivas del desarrollo, y de la pobreza como una privación de dichas “capacidades”. Esto contrasta sobremanera con los acercamientos teóricos que se habían hecho sobre el desarrollo hasta ese momento. Cabe resaltar que mucho de lo que Nussbaum dice en su trabajo se basa en una perspectiva aristotélica.



La teoría de las capacidades es una estructura mediante la cual, es posible identificar y caracterizar alcances de bienestar individual para el desarrollo de la naturaleza humana. El alcance filológico de la expresión “capacidad humana” se refleja en las humanas potencialidades, que Agustín en la Edad Media consideró como: Memoria, Inteligencia y Voluntad. Tan propias y sustantivas al individuo, que sin ellas es imposible la realización del Ser Humano y alcanzar su bienestar. (Nussbaum, 2012:40).

En este enfoque, Amartya Sen, no considera el término “capacidad”, pero sí el de funcionamiento, hasta el de funcionalidad, como situaciones propias, autónomas y soberanas del individuo, que si bien hacen parte de su fuero interior, son las que posibilitan toda exterioridad, y manifestación de la apropiación personal del “estar bien” como conquista interior de todo hombre en los alcances del conocimiento mismo del Mundo de la Vida. (Sen, 1987.36)

Así, los estándares de calidad de vida y de bienestar no se miden solo por la adquisición de bienes materiales, sino, por los funcionamientos, relaciones y apropiaciones de estos con la vida misma. Así, que la deserción escolar está relacionada con los puntos comunes que se logran entre el nivel de vida alcanzado y el bienestar proporcionado con el desarrollo de las capacidades. Así y solo así, estas capacidades se tornan como una oportunidad de transformación en valiosos funcionamientos de apropiación, expresión y valoración de la vida. (Sen, 2004:15)

Con todo, la deserción escolar es el resultado de la no apropiación de las capacidades básicas para el desarrollo humano, que solo se alcanzan a través de la educación, y que según Nussbaum (2012: 40-44), los países deben garantizar por medio de la puesta en marcha de políticas públicas. Por tanto educar, es la expresión que la escuela y la familia logran del desarrollo de las capacidades humanas de todo individuo, lo que supera la noción de adquisición de conocimientos, por el desarrollo de habilidades, actitudes y capacidades. Concebido así, “el analfabetismo es una discapacidad duradera”. (Nussbaum, 2012:18)

Las capacidades humanas y la deserción escolar

Martha C. Nussbaum elabora una lista de 10 capacidades humanas – la mayoría de ellas solo se alcanzan con la educación- su falta de desarrollo está íntimamente asociada con la deserción escolar, ellas son: Vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, juego y control sobre el entorno.

Vida: Vivir una vida de duración normal. No morir de forma prematura o antes de que la vida se vea tan consumida, que no valga la pena vivirla.

Salud física: Mantener una buena salud, también la salud reproductiva. Recibir una alimentación adecuada y disponer de un lugar adecuado para vivir.

Integridad física: Estar protegido de cualquier ataque hacia la persona, poder vivir sin peligro. Poder desplazarse de un lugar a otro sin preocupación. Estar protegidos de las agresiones sexuales o violencia doméstica. Tener oportunidades de satisfacción sexual y elección en cuestiones reproductivas.

Sentidos, imaginación y pensamiento: Poder utilizarlos de un modo “verdaderamente humano”. Tener alfabetización y formación matemática y científica básica. Usar la imaginación y el pensamiento para experimentar y producir obras o actos religiosos, musicales o parecidos, según se desee. Usar la mente



en condiciones protegidas por las garantías de libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.

Emociones: Sentir emociones por cosas o personas externas a nosotros o por nosotros mismos. Amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, sentir duelo por su ausencia. Poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y de la ansiedad.

Razón Práctica: Reflexionar acerca de la planificación de la propia vida. Poder formarse una concepción del bien.

Afiliación: Poder vivir por y para los demás. Disponer de las bases para no sentir humillación y sí respeto por nosotros mismos. Ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. Disponer de las bases sociales necesarias para no sentirnos humillados y sintamos respeto por nosotros mismos. Que se nos trate con dignidad. Introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.

Juego: Disfrutar de actividades recreativas.

Control sobre el propio entorno: Político y material. Participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida, tener derecho a la participación política y a la producción de la libertad de expresión y asociación. Poder poseer propiedades y derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas. Tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás. Estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo. Nussbaum (2012: 40-44)

Conclusiones

La deserción escolar entre el bachillerato y la universidad, es una situación compleja que compromete las aspiraciones sociales y profesionales de los estudiantes, los desvincula de la motivación al logro académico y los sitúa en medio de una dialéctica entre su posibilidad profesional deontológica y una axiología del no logro y pérdida de los fines intelectuales.

Las características de la deserción escolar, entre una universidad pública y otra privada son muy representativas. En la primera se advierte una pérdida mayor, pues la desvinculación obedece – en casi todos los casos- a niveles elevados de exigencia académica y la imposibilidad de rendimiento, pues no se cuenta con las habilidades y competencias que exige el rigor metodológico de cursos como: los de matemática, lengua materna y cursos de medicina básica. Estos últimos, exigen una precisión memorística tal, que la deserción se manifiesta porque los estudiantes no logran cumplir con el rigor impuesto en estas áreas básicas.

Algunos estudiantes desertores por bajos puntajes y niveles inalcanzables en los promedios de la universidad pública, manifiestan haber fracasado. Sus matrículas eran a bajos costos, además recibían ayudas para asegurar su permanencia. Lo más grave de ello, es que no podrán regresar a la institución hasta pasados 5 años.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



En el imaginario de esta región, un desertor de un programa académico equivale a un fracasado, a alguien que “no pudo con los estudios”, a un indisciplinado. Esta singular calificación hace parte de remuneraciones sociales para los oficios y las artes, por lo regular quienes los desempeñan “no estudiaron”.

De esta investigación emergen datos sobre deserciones en la universidad privada, especialmente de programas que privilegian la formación matemática, técnica y científica. En muchos casos los estudiantes desertores de esos programas, emigran a otros, según ellos, de menor exigencia académica como las humanidades y algunas ciencias sociales.

Este estudio concluyó que entre las causas de la deserción de estudiantes entre el bachillerato y la universidad, ocurre un descentramiento entre capacidades humanas y las competencias profesionales de los estudiantes. Esto tiene repercusiones sociales que impactan el imaginario colectivo, forman asimetrías entre las compensaciones laborales y fomentan un desequilibrio cultural entre los profesionales.

Referencias

- BECKER, G.S. (1993). Human capital: A theoretical and Empirical Analysis with special Reference to Education (3ª ed). Chicago: University of Chicago Press.
- BRICEÑO MOSQUERA, A. (2010) “La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países”. En Apuntes de CENES, Vol. 30, No. 51, págs. 45 - 59
- NUSSBAUM, M.C. (2002) Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades. Barcelona. Herder.
- (2012) Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona. Paidós.
- SEN, Amartya K. (1987) Sobre ética y economía. Madrid: Alianza Editorial.
- (2004) Nuevo examen de la desigualdad. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHULTZ, T.W. (1963). The Economic Value of Education. Nueva York: Columbia University Press.
- SOLOW, M. (1956). “A Contribution to the Theory of Economic Growth”. Quarterly Journal of Economics, LXX.
- WALKER, M. (2006). Higher education Pedagogies. Berkshire: McGraw-Hill Education. Open University press.



PROGRAMAS PROPEDEÚTICOS: EQUIDAD, CALIDAD E INCLUSIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con las enseñanzas medias.
Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

FIGUEROA⁴⁰, Lorna
MAILLARD⁴¹, Bernardita
VELIZ⁴², Nelson
TOLEDO⁴³, Samara
ANDAUR⁴⁴, Carolina
QUEZADA⁴⁵, Suyen
GONZALEZ⁴⁶, Máximo

Resumen. El Programa Propedéutico de la Red Propedéutica UNESCO de Universidades de Chile, es una incursión vanguardista para una nueva alternativa de ingreso a la Educación Superior, destinada a jóvenes académicamente talentosos y socialmente vulnerables⁴⁷ que culminan con éxito la enseñanza media y que el actual proceso de selección universitaria deja fuera del sistema. Por esto, las Universidades pertenecientes a la Red convocan a estudiantes mejor calificados de establecimientos educacionales con alto índice de vulnerabilidad (IVE). Las y los estudiantes que cumplan con los requisitos establecidos, son seleccionados para ingresar a Programas de Bachillerato o a las carreras que elijan, según el Propedéutico al que pertenezcan, teniendo la posibilidad de integrar las actividades de nivelación académica generadas por cada Universidad. Por otro lado, la Educación Terciaria en Chile, atraviesa tensiones y desafíos que deben ser discutidos y asumidos por las universidades para avanzar hacia un cambio. Entre otras acciones, se debiera rediseñar las vías de ingreso a la Educación Superior, aumentar la permanencia, atender la deserción y aspirar a la titulación oportuna.

Descriptorios o Palabras Clave: Propedéutico – Equidad – Acceso – Permanencia – Calidad.

⁴⁰ Universidad de Santiago de Chile, Chile; lorna.figueroa@usach.cl

⁴¹ Universidad Austral de Chile, Chile; bernardita.maillard@uach.cl

⁴² Universidad de Antofagasta, Chile; nelson.veliz@uantof.cl

⁴³ Universidad de Viña del Mar, Chile, samara.toledo@uvm.cl

⁴⁴ Universidad de Viña del Mar, Chile, carolina.andaaur@uvm.cl

⁴⁵ Universidad de Valparaíso, Chile, suyen.quezada@uv.cl

⁴⁶ Universidad de Santiago de Chile, Chile, maximo.gonzalez@usach.cl

⁴⁷ De acuerdo a estratificación social nacional en Quintiles 1, 2 y 3, los más bajos en términos de ficha protección social.



1 Introducción

Distintos estudios indican que un elevado número de estudiantes de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad en las diferentes regiones de Chile, aun cuando alcancen los mejores promedios de notas, no obtienen los puntajes en la Prueba de Selección Universitaria, PSU, requerida para el ingreso a las universidades. Aún más, un número importante de estudiantes deserta durante el primer año elevando las tasas de reprobación, producto de carencias tanto de conocimientos como de problemas emocionales entre otros (González y Uribe 2002). La falta de unidades de apoyo al aprendizaje o programas de reforzamiento y nivelación que respalden a los estudiantes, en las variables antes mencionada, es una debilidad de los sistemas universitarios en general, que de ser superada, permitirá disminuir la deserción temprana y aumentar la titulación oportuna.

Aun cuando se tiene evidencia que existe inequidad en el sistema de ingreso a las universidades chilenas⁴⁸, las políticas educacionales aún no han podido corregir este fenómeno, considerando que los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos entre géneros, etnias y clases sociales⁴⁹. En este marco, un conjunto de instituciones universitarias de distintas regiones del país ha decidido, desde su ámbito de acción institucional muy acotada, intervenir y enfrentar con sus medios esta inequidad. Por estas razones y apelando a la restitución del derecho a la educación de todas y todos, es que desde mediados de los años 90 se han extendido programas de ingresos a las universidades que tienen el sello distintivo de propender a una mayor equidad y calidad en el ingreso a ellas. Uno de estos programas emblemáticos son los Programas Propedéuticos, los que actualmente se encuentran en ejecución en 18 planteles universitarios en las diferentes regiones del país, que conforman la Red de Universidades Propedéuticas UNESCO de Chile.

Este programa de acción afirmativa, es un sistema de selección, que valora la posición del estudiante entre sus pares considerando el *ranking* de notas en cada curso, este propone una vía de ingreso especial que permite, a jóvenes vulnerables con buenos resultados académicos, el ingreso a las Casas de estudio, el actual proceso de selección margina a estos niños, de la Educación Superior. En nuestra realidad nacional se conjugan dos aspectos que influyen fuertemente en perpetuar un sistema de exclusión en el acceso a la universidad: i) baja expectativa de resultados satisfactorios en la PSU, debido a la mala calidad de la educación recibida y ii) precariedad social, lo que les impiden postular a las universidades. En este estudio se contemplan los resultados de cinco Universidades que componen la Red en diferentes regiones del país; Universidad de Antofagasta, Universidad Viña del Mar, Universidad de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Austral de Chile, Campus Patagonia (Coyhaique).

La experiencia presentada en este texto se organiza de la siguiente manera: en la sección 2, se describe el marco teórico que fundamenta la presente experiencia; en la sección 3 se presenta el desarrollo y algunos resultados relevantes de los Programas Propedéuticos de estas Universidades. Finalmente, las conclusiones alcanzadas se exponen en la sección 4.

⁴⁸ http://www.microdatos.cl/doctos_noticias/conferencia_enero_2013.pdf; consultado en Junio 2013.

⁴⁹ <http://www.universidadesestatales.cl/cue/?q=node/3861>; consultado en Junio 2013



2 Marco Teórico

El origen y el fin de los Programas Propedéuticos es el bien común y se inspiran en el hecho que los talentos están igualmente distribuidos entre distintos estratos sociales, de modo que en todos los establecimientos educacionales, existen jóvenes que tienen las potencialidades para continuar estudios superiores y éstos son, salvo excepciones, aquellos mejor evaluados de cada colegio.

En efecto, aunque los jóvenes con talentos académicos se encuentran distribuidos homogéneamente en todos los establecimientos, independiente de su dependencia y ubicación socioeconómica, aquellos provenientes de colegios con alto índice IVE, tienen menores posibilidades de acceder a la educación superior. Este desigual acceso no les permite, entre otros aspectos, ascender socialmente y mejorar su calidad de vida, debido, principalmente, a que sus establecimientos no ofrecen una educación de calidad y/o sus familias no cuentan con los recursos financieros para pagar pre-universitarios. En nuestro país no existen aún políticas públicas que rectifiquen esta discriminación en la etapa de acceso, salvo las becas al pago de la PSU.

Como Programa de Acción Afirmativa, el Propedéutico contribuye a mejorar las expectativas de vida de las y los estudiantes, promoviendo la formación de jóvenes talentosos sin recursos económicos, que están en desventaja debido a su mala preparación. La experiencia observada con estudiantes de los Programas Propedéuticos de la Red, confirman el supuesto que, a pesar de las condiciones adversas en la que viven, es posible que ellos desarrollen actitudes positivas hacia el estudio a través del esfuerzo personal que les permitan alcanzar alto rendimiento académico, Maureira, Roman y Catrileo (2010).

A pesar de las dificultades de adaptación, los estudiantes que ingresan vía Propedéutico a las Universidades, enfrentan los problemas de integración con un gran sentido de orientación al logro. La meta de terminar un programa de estudios y obtener un título profesional es un aliciente fundamental para permanecer en la universidad. Las y los alumnos vulnerables que permanecen en el sistema también presentan características destacadas de perseverancia, esfuerzo y seguridad. Canales, De los Ríos (2009).

3 Programa Propedéutico de la RED.

Los Programas Propedéuticos que conforman la RED de Universidades desarrollan sus programas con bases comunes aportando cada una de ellas con su sello institucional y regional.

Al ingresar al Programa Propedéutico, los estudiantes asisten a clases los días sábados durante 17 semanas el segundo semestre, con módulos de 2 horas cronológicas cada uno, en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal. Reciben apoyo académico, social, emocional. Cada estudiante tendrá que cumplir requisitos de aprobación y selección propia del Programa, como responsabilidad y calificaciones mínimas. El plan de estudios del Programa valora requisitos que evidencian talento académico y motivación, entre otras cualidades de las y los estudiantes, considerando el 100% de asistencia a las actividades propuestas durante estas semanas.



Posteriormente, una vez aprobado el Propedéutico, el estudiante que cumple los requisitos adicionales, ingresa a la universidad, y durante el primer año, recibe apoyo permanente, en el área académica, social y emocional a través de programas focalizados y especialmente diseñados para ellos.

Los objetivos generales que persigue el Programa Propedéutico son: (1) Generar una alternativa de ingreso a la Educación Superior, distinta a la PSU, que mejore la inclusión y retención de alumnos talentosos y socialmente vulnerables. (2) Desarrollar redes comunitarias, gubernamentales y educacionales, para la implementación efectiva y sustentable del Programa.

Requisitos de ingreso:

- Ser estudiante de 4° medio de establecimientos municipales o particulares subvencionados, que se encuentren desde el rango de 60% de vulnerabilidad.
- Obtener durante los cursos de 1°, 2° y 3° de Enseñanza Media un promedio de notas que los ubique en el ranking superior de su curso.
- Presentar una carta compromiso firmada por uno de los padres o tutor responsable.

Los requisitos de aprobación son: (1) Aprobar los tres módulos del plan de estudios, y (2) Tener un 100% de asistencia.

El plan de estudios:

- **Lenguaje:** Fomentar en el estudiante el desarrollo de competencias comunicativas que le permitan fortalecer la comprensión lectora, producción de textos y expresión oral y escrita.
- **Matemáticas:** Potenciar en el estudiante el desarrollo de habilidades lógico matemáticas, considerando las áreas de operatoria y resolución de problemas.
- **Gestión Personal:** Fomentar en el estudiante el desarrollo de habilidades sociales, inter e intra personales.

3.1 Propedéutico de la Universidad Austral de Chile, Campus Patagonia⁵⁰

El Programa Propedéutico de la Universidad Austral de Chile en la Región de Aysén, pretende generar sólidas oportunidades a estudiantes vulnerables de cuarto de enseñanza media que estén dentro de los mejores promedios de la promoción, garantizando el ingreso a alguna carrera o programa que se imparte en el Campus Patagonia de la ciudad de Coyhaique, y que luego conducen a carreras de destino en la sedes de Valdivia o Puerto Montt. El plan de estudios que se implementa el segundo semestre de cada año, valora requisitos que evidencien talento académico y motivación, entre otras cualidades de los estudiantes.

Durante el año 2012 fueron convocados nueve establecimientos educacionales de las ciudades de Coyhaique y Puerto Aysén, ingresando al Programa 27 estudiantes. Al cierre del programa, 8 estudiantes egresaron cumpliendo todos los requisitos de aprobación de los cuales 5 de ellos ingresan a los Bachilleratos de la Universidad Austral de Chile, Campus Patagonia de Coyhaique. Los tres

⁵⁰ Bernardita Maillard V., bernardita.maillard@uach.cl, Directora Pedagogía Básica, Propedéutico, Univ. Austral de Chile, Campus Patagonia, Coyhaique. Rodolfo Rojas, rodolfo Rojas@uach.cl Docente Matemáticas, Propedéutico, Universidad Austral de Chile, Campus Patagonia, Coyhaique.



estudiantes restantes emigraron a otras regiones y se incorporaron de igual manera a la Educación Superior Universitaria.

Al finalizar el año 2013 los estudiantes propedéuticos obtuvieron los siguientes resultados: 80% de los estudiantes aprobaron más del 70% de los cursos y 20% de los estudiantes aprobó entre un 50% y un 70% de los cursos. Cabe destacar, que la única estudiante del curso que aprobó el 100% de las asignaturas es alumna de propedéutico. Al observar los resultados de aprobación, los estudiantes propedéuticos tienen un comportamiento de aprobación promedio superior al de su generación.

El Promedio General Acumulado (PGA) de los estudiantes propedéuticos es 3 décimas superior al PGA promedio de los estudiantes no propedéuticos, estando todos los PGA entre 3,13 y 5,45. Cabe señalar que los mejores promedios en ambos bachilleratos pertenecen a estudiantes propedéuticos. El 100 % de los estudiantes propedéuticos se matricularon en 2º año. Al observar estos resultados, los estudiantes propedéuticos generaron un sentido de pertenencia mucho mayor en relación con los estudiantes no propedéuticos.

3.2 Pon a prueba tus talentos: La experiencia propedéutico en la Universidad Viña del Mar⁵¹

El Propedéutico Universidad Viña del Mar (UVM) ha sido concebido como parte esencial del proyecto educativo y la misión institucional, la que declara el compromiso en el acceso a la educación como parte de un proyecto de inclusión social que pone a la Universidad y lo mejor de sus competencias humanas y materiales al servicio del desarrollo regional. El proceso de enseñanza aprendizaje, prioriza un acompañamiento sistemático y personalizado para las y los estudiantes, que contribuye a la nivelación de competencias básicas y el fortalecimiento de su capital cultural.

Los resultados durante los dos años de implementación y hoy tercer año por iniciar, demuestran institucionalmente, que las y los estudiantes con mérito académico rápidamente logran la nivelación esperada, cumpliendo sus expectativas, fortaleciendo su desarrollo personal y logrando sueños que antes eran inalcanzables denotando en la praxis el sello inclusivo del proyecto educativo UVM. Ver tabla:

| Resultados relevantes Propedéutico | 2012 | 2013 |
|--|------|------|
| Nº Establecimientos participantes municipalizados | 5 | 6 |
| Nº estudiantes participantes aprobados que ingresaron a Primer año | 16 | 23 |
| Promedio de aprobación de asignaturas en primer año | 5,3 | 5,0 |

⁵¹ Samara Toledo A. stoledo@uvm.cl, Jefa de Mejora de Aprendizajes y Coordinadora Programa Propedéutico, Carolina Andaur M. candaur@uvm.cl, Directora General de Docencia, Vicerrectoría Académica Universidad Viña del Mar.



| | | |
|--|-----|-------|
| Tasa de retención de estudiantes en primer año | 75% | 100 % |
|--|-----|-------|



3.3 Propedéutico Universidad de Antofagasta⁵²

La Universidad de Antofagasta el año 2011 se incorpora a la Red de Universidades con Propedéuticos UNESCO. El Programa Propedéutico-UA busca ampliar el acceso, retención y titulación de jóvenes talentosos en Antofagasta que actualmente no podrían acceder al sistema de educación superior vía PSU, brindando oportunidad y propiciando movilidad social. Durante el año 2013, se presenta una deserción general de un 47% de los jóvenes matriculados vía Propedéutico 2012, de los cuales el 72% lo hace por motivos no-académicos. La tasa de retención de propedéutas 2012 corresponde a un 53%, la tasa de aprobación de asignaturas anual fue de un 84% y el rendimiento académico (promedio ponderado de notas) fue de un 4,8 entre los jóvenes que continúan en la Universidad de Antofagasta. La siguiente tabla da cuenta de este hecho:

| | 2012 | 2013 | 2014 |
|-------------------------|------|-------|----------|
| N° Establecimientos | 5 | 8 | 8 |
| N° Alumnos impactados | 5069 | 10194 | 10194 |
| N° alumnos convocados | 42 | 60 | 78 |
| N° Alumnos matriculados | 23 | 39 | en curso |

Al realizar una comparación entre la retención durante ambos procesos Propedéutico, se incrementó la retención de estudiantes, desde un 53,8 % a un 65%, mostrando un mayor interés en ingresar a la Universidad.

3.4 Propedéutico Universidad de Valparaíso (PPUV)⁵³

En la primera versión del PPUV participan 31 estudiantes; al finalizar el proceso 24 jóvenes se certifican satisfactoriamente en el Programa. Durante el primer semestre de carrera del 2013, un 35% presenta postergación de estudios por motivos no académicos y vocacionales. Se mantiene avanzando al segundo semestre un 65% con distintas tasas de aprobación que van desde estudiantes que se eximieron en todas las asignaturas, hasta un estudiantes que sólo logro aprobar un 50% de ellas. (35% mas 65%=1 100%)

Del 35 % de estudiantes un 57 % fueron por motivos no académicos y un 43% de índole vocacional. Del 65 % un 92 % finalizó el primer semestre y un 8 % se mantiene en curso por causas internas a la carrera. Del 92 % un 58 % ha tenido una tasa de aprobación del 100% de sus ramos cursados y el 42 % se disgregan desde una tasa de aprobación del 83% al 50 %.

En la primera etapa aprueba el 77% de los estudiantes, quienes se disponen a realizar un ciclo intensivo. Esta fase se realiza en enero, en la cual 4 estudiantes desertan del programa, las razones se

⁵² Nelson Véliz S., Asesor Centro de Nivelacion Académica, Dirección de Docencia, nelson.veliz@uantof.cl, Universidad de Antofagasta.

⁵³ Suyen Quezada Len , Directora de Programa Propedéutico Universidad de Valparaíso; suyen.quezada@uv.cl



deben a la dificultad presentada para compatibilizar las prácticas profesionales técnicas. Por lo tanto, se matriculan 20 propedéutas en la UV; correspondientes al 64.5% del total.

En lo que respecta a los motivos de deserción un 9,6 % lo hace por problemas vocacionales, optando por un proyecto de vida desde la educación técnica por sobre una universitaria o decide estudiar una carrera profesional en otra casa de estudio. Un 16,6% desertó por problemas familiares, entre ellos familias complejas en situación carcelaria, bajo apoyo familiar para sobrellevar la maternidad y conflictos familiares que no permiten la convivencia. Un 3,2 % lo hace por ser parte importante del sustento familiar y no es capaz de compatibilizar la vida universitaria con el trabajo. Un 3,2% por no poder financiar sus estudios universitarios y un 3,2 % por vivir un proceso de duelo psicológico.

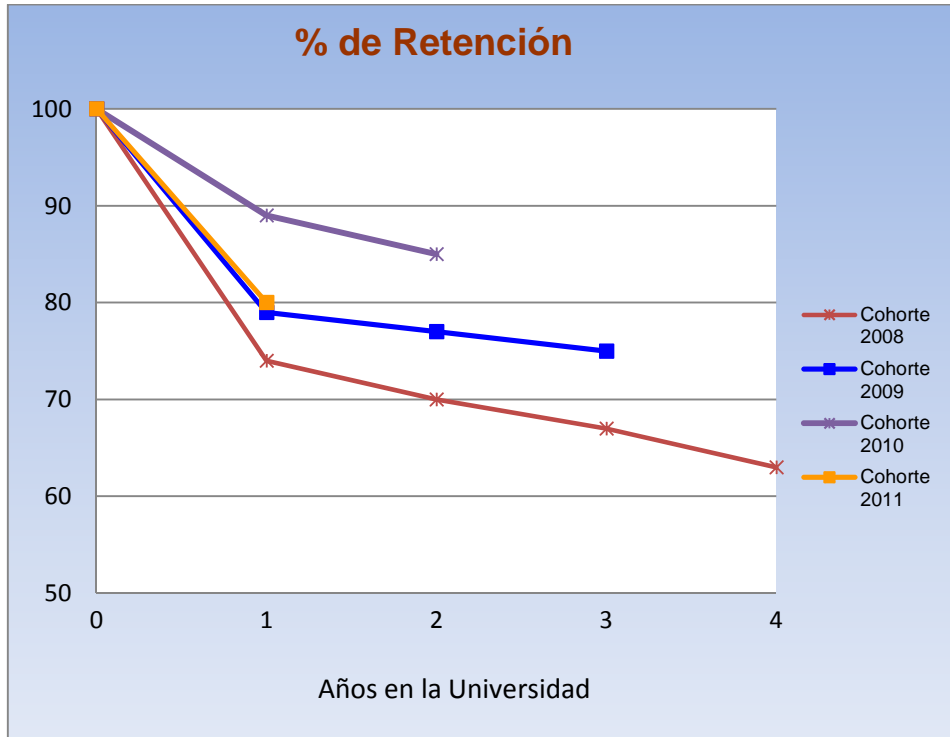
3.5 Propedéutico USACH-UNESCO “Nueva Esperanza, Mejor Futuro”⁵⁴

La Universidad de Santiago de Chile, USACH, en concordancia con su política de inclusión social de estudiantes con talento académico que, por razones ajenas a sus capacidades, no ingresaban a la universidad, creó en el año 2007 el Programa Propedéutico USACH-UNESCO “**Nueva Esperanza, Mejor Futuro**”, nombre elegido por los propios estudiantes que participaron de la primera versión, Figueroa y González (2013).

A través del programa han ingresado al Bachillerato de la USACH, 364 estudiantes que continúan estudios en alguna de las 63 carreras que imparte la Casa de Estudio.

El siguiente gráfico da cuenta de la retención y la permanencia de las y los estudiantes en la USACH. La tabla que sigue muestra la progresión por año y cohorte de la retención.

⁵⁴ Lorna Figueroa M., lorna.figueroa@usach.cl, Directora Ejecutiva Propedéutico USACH. Máximo González S., Director de Pregrado, Director Propedéutico USACH.



| Bachillerato – Matrícula / Retención | | | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Propedéutico | | | | | | | |
| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | |
| | Ret. | Ret. | Ret. | Ret. | Ret. | Ret. | Ret. |
| Bachillerato | 2008 | | | | | | |
| | 2009 | 74% | | | | | |
| | 2010 | 70% | 79% | | | | |
| | 2011 | 67% | 77% | 89% | | | |
| | 2012 | 63% | 74% | 85% | 86% | | |
| | 2013 | 61% | 74% | 83% | 85% | 84% | |
| | 2014 | 59% | 74% | 77% | 98% | 80% | 88% |

5 Conclusiones

Los resultados obtenidos hasta ahora muestran que la inserción y el rendimiento académico de las y los estudiantes han sido óptimos y son evidencias de que la inteligencia está democráticamente distribuida en la población. El Programa Propedéutico favorece la igualdad de oportunidades tanto en el ingreso a la educación superior como en la permanencia, contribuyendo a un modelo educativo más justo e inclusivo para todos.

Es una posibilidad concreta de ingresar a la universidad y generar medidas de contención emocional para disminuir las tasas de deserción en los primeros años de la educación superior, en las y los estudiantes que presentan mayores índices de vulnerabilidad. Se configura como un medio eficaz para generar movilidad social, ya que si se logra que estos estudiantes permanezcan y se transformen en profesionales, la distribución social del conocimiento y el acceso al mismo será más equitativo.

El desafío pendiente es lograr que este modelo se convierta en Política de Pública y no sea sólo un programa implementado en algunos centros Universitarios del país (Figuroa y González, 2013). en este sentido, los Programas Propedéuticos pertenecientes a la Red de Propedéuticos, han sentado las bases para una de las medidas principales de la Reforma Educacional planteada por el gobierno de Chile, a través del Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), esfuerzo tendiente asegurar el acceso efectivo a la Educación Superior, que incluya la preparación, acceso, nivelación, permanencia y titulación de estudiantes de sectores vulnerados.

Los resultados individuales indican que a pesar de que el puntaje PSU de postulación es inferior en los estudiantes provenientes del Programa Propedéutico, su rendimiento académico es similar al de



sus compañeros, mostrando que su inclusión no es perjudicial para la institución, pero sí es muy beneficiosa para los estudiantes. Los resultados generales indican que los niveles de retención y aprobación son superiores en estos estudiantes, mostrando que las competencias no cognitivas relacionadas con el «saber ser» (técnicas de estudio, responsabilidad, disposición al aprendizaje) son mejores indicadores de rendimiento futuro que las competencias «duras» relacionadas con el «saber» y el «saber hacer» (conocimiento, entrenamiento condicionado).

Referencias

González L. y Uribe D. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior Chilena. Publicación del boletín electrónico de la IESALC/UNESCO. Chile.

Maureira, Román y Catrileo (2010). Maureira C., Óscar; Román P., Carola y Catrileo C., Caupolicán. "Inclusión social en la Universidad. Propedéuticos en Chile: "El Caso de la Universidad Católica Silva Henríquez". Universidad Católica Silva Henríquez". Santiago de Chile. 2010.

Canales, De los Ríos. (2009). Canales, Andrea y De los Ríos, Danae. "Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario". Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES), Universidad de Santiago de Chile. 2009.

L.Figueroa y M.González, "Propedéutico USACH-UNESCO, Nueva Esperanza, Mejor Futuro". USACH, 2013. http://propedeutico.usach.cl/?page_id=98



PROGRAMA DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO: “APOYO A ALUMNOS VULNERABLES QUE ASPIRAN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR”

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

Tipo de comunicación: Experiencia/Reporte de caso

GARRIDO GARRIDO, Gloria del Carmen⁵⁵
Universidad de Santiago de Chile – CHILE
Facultad Tecnológica
e-mail: gloria.garrido@usach.cl

Resumen: La misión organizacional de la Universidad de Santiago de Chile, consignada en el Plan Estratégico Institucional (PEI 2011-2015), considera como propósito “crear, preservar, difundir y aplicar conocimiento para el bienestar de la sociedad a través de la docencia, investigación y extensión”, estableciendo para ello objetivos de “Vinculación con el Medio”, que considera la generación de lazos o relaciones a través de iniciativas adicionales a las de docencia e investigación tales como: actividades de extensión socio cultural, transferencia tecnológica, de relaciones internacionales y de promoción del deporte. Esta “Vinculación”, está orientada hacia la comunidad interna y externa en cumplimiento a la política de responsabilidad social universitaria, de mejoramiento de la calidad y en función de potenciar el desempeño de la institución en una relación donde la sociedad y la Universidad generan y obtienen valor en un sentido recíproco. Es por ello, que la Facultad Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile aprueba Convenios de Colaboración y genera proyectos de coordinación entre la educación media de colegios y/o liceos industriales, con la educación superior. Las partes definen una política estratégica para la gestión colaborativa mutua, con el fin de producir un efecto en los estudiantes de los colegios, motivándoles a continuar estudios superiores y de esa manera hacer una contribución al desarrollo social del país, desde la comunidad misma.

Descriptorios o Palabras Clave: VíME (Vinculación con el Medio), PSU (Prueba de Selección Universitaria), Reciprocidad, Alumnos Vulnerables.

1. Introducción

La Facultad Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile, desarrolla actividades de “Vinculación con el Medio”, a fin de dar cumplimiento a los objetivos misionales sustentados bajo la Dimensión Universidad – Sociedad Civil.

Las actividades se realizan en colegios vulnerables, desarrollando programas de visitas y recibimientos, cuyos resultados generan la firma de Convenios de Colaboración entre establecimientos de Educación Media y esta casa de estudios superiores.

⁵⁵ Garrido, Gloria: Profesora de Estado para la ETP, Magister en Educación, Mención Gestión Educacional, Coordinadora de Vinculación con el Medio de la Facultad Tecnológica, Universidad de Santiago de Chile.



La tarea de la Facultad Tecnológica es hacerse co-responsable en la labor de superar las desigualdades en la educación, tomar como iniciativa un Programa de Apoyo al estudiante de cuarto medio de colegios vulnerables y que esa meta se mantenga en forma permanente. Este aporte fundamenta sus propósitos en un ordenamiento acabado de lo que la Facultad ofrece a la Sociedad, dejando en claro los aspectos sustanciales e irrenunciables para poder contribuir así con un aporte basado en calidad, diversidad y equidad en educación. El Decreto Supremo de Educación N° 254⁵⁶ de agosto de 2009 del Ministerio de Educación modificó el DSE N° 220/1998 y estableció los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. En este contexto, los Programas de Estudio presentan una organización didáctica de un ciclo de mejoramiento.

2. Problema y contexto

La falta de oportunidades para la continuidad de estudios superiores en alumnos provenientes de los quintiles más bajos de la sociedad y que cursan la enseñanza media en colegios vulnerables, ha sido recogida por la Facultad Tecnológica, toda vez que los valores institucionales de inclusión y responsabilidad social, diversidad, pluralismo y orientación a las nuevas generaciones, deben centrarse en la sociedad más desprotegida bajo el concepto de la bidireccionalidad (Universidad – Sociedad).

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Presentar iniciativas bajo la modalidad de enseñanza presencial y digital, para alumnos vulnerables de colegios industriales.

3.2 Objetivos Específicos

- Firmar convenios colaborativos con liceos y colegios de alta vulnerabilidad.
- Definir las políticas colaborativas mutua, con el fin de producir un efecto en los estudiantes de los colegios vulnerables.
- Motivar la continuidad de estudios superiores de los alumnos vulnerables.
- Favorecer la participación de profesionales y trabajadores de los diferentes establecimientos, así como también a docentes y estudiantes de la Facultad, en cursos, seminarios o congresos organizados, según lo previsto en los programas de colaboración.

4. Metodología

La Facultad Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile desarrolla el siguiente procedimiento:

- Realiza un catastro inicial de colegios vulnerables y ubicados en las comunas aledañas a la Región Metropolitana.

⁵⁶ Brunner y Uribe, (2007) Canales y de los Ríos.



- Crea un programa de visitas a los establecimientos vulnerables y de recibimiento en la Facultad Tecnológica.
- Promoción de firma de Convenios Colaborativos.
- Definición de una política estratégica para la gestión colaborativa mutua, con el fin de producir un efecto en los estudiantes motivándoles a continuar estudios superiores.

Es en este contexto donde las partes involucradas acuerdan diseñar, ejecutar y evaluar programas y acciones tendientes a la colaboración mutua en materias de publicidad, marketing, cooperación, desarrollo e intercambio de publicaciones, estudios y otros materiales académicos de interés para ambas partes.

Según lo previsto en los programas de colaboración que se implementen, estos consideran los siguientes aspectos:

- ✓ Propiciar la participación de ejecutivos y profesionales de la Universidad en las actividades que se desarrollan en ambas instituciones.
- ✓ Realizar aporte a los cursos regulares, a través de charlas y/o actividades docentes.
- ✓ Informar a la otra parte de los congresos, coloquios, reuniones científicas y seminarios que cada una organice.
- ✓ Intercambiar las publicaciones y documentos resultantes de estas actividades.
- ✓ Facilitar el acceso a la información disponible y pertinente, y brindar el apoyo técnico necesario a los estudiantes que desarrollen actividades en los diferentes establecimiento sujeto a nuestros convenio.
- ✓ Apoyar la participación conjunta de ambas entidades en programas de cooperación interinstitucional.
- ✓ Gestionar la obtención de recursos humanos necesarios para la operación de esa iniciativa.

Cualquiera de las partes podrá presentar ideas de programas y proyectos conjuntos que estimare convenientes, los que serán analizados coordinadamente por ambas instituciones y la materialización de las actividades se establecerán como derechos y obligaciones.

5. Resultados

Una vez iniciadas las instancias que desarrolla la Facultad Tecnológica para provocar la “Vinculación” de la enseñanza media y la superior, se da inicio a la implementación de un Programa de Apoyo a la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y de Seminarios de Charlas Tecnológicas, dirigido a los estudiantes que cursan enseñanza media y que están en su último año de estudios.

Programa de Apoyo a la Prueba de Selección Universitaria (PSU)

Considera un programa a distancia y uno presencial. El primero de ellos es un componente masivo que está orientado a poner a disposición de las comunidades estudiantiles de los establecimientos educacionales seleccionados, la plataforma e-learning en la que se implementan entornos virtuales con material y actividades para que los estudiantes desarrollen y preparen la prueba PSU.

El programa presencial: está sustentado por un proceso de preparación in situ, que contempla apoyos a través de la implementación de entornos virtuales en la plataforma e-learning. Este segundo componente está restringido a una población no superior a 100 estudiantes.



Desarrollo del Programa a Distancia: Preparatoria de la Prueba de Selección “PSU”. Se habilitan entornos virtuales para las pruebas PSU de Lenguaje y Matemática. En ellos, los estudiantes encontrarán una gran gama de instrumentos destinados a apoyar su preparación, los cuales estarán agrupados por temas, y en cada uno de ellos, encontrarán una serie de test que podrán desarrollar en la medida que cumplan con las exigencias establecidas. Inicialmente cada alumno tendrá acceso al primero de cada uno de ellos, mientras no cumplan con sus niveles de exigencia. Estos test, en la medida que los van liberando, tienen una mayor extensión, tanto en el número de preguntas, como en el tiempo disponible para rendirlo, y en el nivel de exigencia requerido para liberar el siguiente. De igual forma, esto se complementará con una sección que tendrá disponible una serie de ensayos completos PSU

Desarrollo del Programa presencial. Estudiantes en esta modalidad, y tal como se señala anteriormente, participará un máximo de 100 estudiantes.

Se contratan dos docentes externos que son los encargados de acompañar a los estudiantes en las clases presenciales. En los diferentes establecimientos quedan a cargo del programa los profesores asignados para ello.

El Encargado a cargo de la Plataforma es Ingeniero Civil en Informática.

Para las clases el programa considera 10 sesiones presenciales, que se desarrollan cada dos semanas, en horario de 9.00 a 10.30 hrs y de 10.45 a 12.15 hrs.

Se trabaja en base a clases expositivas teórico prácticas en las cuales el docente desarrolla una guía de ejercicios sobre algún tema o tópico particular. Durante la semana que no tienen clase presencial, los estudiantes deben desarrollar una actividad en la plataforma, cuyos resultados sirven de insumo para ser planteados y reforzados en la sesión presencial siguiente.

Seminarios de Charlas Tecnológicas La finalidad es mantener un programa sólido de acciones permanentes que permitan establecer un vínculo entre ambas instituciones con el objeto de generar conocimiento, motivar a los futuros profesionales del país y de fortalecer las relaciones de intercambio recíproco Facultad y Establecimiento Educativo. Detalles en Apéndice 3 Programa Seminarios de Charlas Tecnológicas.

Los resultados en términos estadísticos, luego de la implementación desde el año 2013 a la fecha, son incipientes, esperando que estos continúen evolucionando de manera ascendente.

El año 2013, el ingreso de alumnos vulnerables y que participaron en los programas de apoyo fue de un 5% y en el año 2014 aumentó a un 7%.

6. Conclusiones

De la implementación del Programa de Vinculación con el Medio: “Apoyo a alumnos vulnerables que aspiran a la educación superior”, se han logrado obtener experiencias enriquecedoras y perfectibles que auguran mayores oportunidades y desafíos como Facultad Tecnológica en su colaboración hacia la sociedad.

Las iniciativas determinadas y llevadas a la práctica permitieron alcanzar los objetivos específicos tales como:

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



- Firma de convenios colaborativos con seis colegios industriales.
- Actualización de las políticas colaborativas de la Facultad, introduciendo nuevas formas de accionar en la vinculación con el medio.
- El porcentaje de aumento de alumnos vulnerables en el ingreso a la educación superior, tiene una tendencia al alza.
- La incorporación de acciones participativas, ha producido un contacto mucho más cercano entre la Facultad y la comunidad educativa en el entorno a los colegios vulnerables, creando robustos lazos de participación.

Finalmente, se concluye que un programa inspirado en los valores institucionales, donde se incorpora la academia junto a la comunidad educativa de colegios vulnerables, es una instancia que favorece la inserción de alumnos que aspiran a la educación superior.

Referencias

Brunner, J. y Uribe, D. (2007). *Mercados Universitarios. El nuevo escenario de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

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

Link: <http://psufactec.usach.cl>

Link: <http://www.mineduc.cl/usuarios/media/doc/>.

Link: <http://www.enlaces.cl>. Ministerio de Educación Santiago de Chile.

Link: <http://www.factec.usach.cl/portada.php>

UdeSantiago al Día, (2013, 18 de abril). Facultad Tecnológica suscribió acuerdo con Liceo Técnico Profesional de Buin para apoyar a estudiantes y docentes.

APÉNDICE 1

Facultad Tecnológica suscribió acuerdo con Liceo Técnico Profesional de Buin para apoyar a estudiantes y docentes

Fecha de Publicación: Jue, 04/18/2013 - 16:03

El Convenio Marco de Colaboración Institucional busca promover la continuidad de estudios superiores de los alumnos del establecimiento y la capacitación de docentes, en base a una planificación estratégica de actividades.

Autoridades de la Facultad Tecnológica y del Liceo Técnico Profesional de Buin durante el acto de suscripción del acuerdo.

El acuerdo fue suscrito recientemente por el decano de la Facultad Tecnológica, Gumercindo Vilca, y el representante legal del Liceo Técnico Profesional de Buin (LTP), Ariel Gómez Muñoz, durante una ceremonia realizada en el establecimiento.



En el acto participaron el director del Liceo, Carlos Navarro, el alcalde de la comuna, Ángel Bozán, el secretario general de la Corporación de Desarrollo Social de Buin, Ariel Gómez, el secretario de la Facultad, Hernán Núñez, y la encargada de Vinculación con el Medio de la Facultad Tecnológica, Gloria Garrido.

La suscripción de este convenio marca el inicio de la gestión de la Facultad para el año 2013, y su propósito es propiciar un plan de acción en el que académicos de la Facultad potencien los aprendizajes de los estudiantes para su continuidad en la Educación Superior y promuevan el conocimiento de las carreras de tecnología que la Facultad imparte. También se trabajará en la capacitación integral de los docentes.

El decano Vilca recalcó que la educación debe abrir oportunidades a todo estudiante y que los alumnos del Liceo Técnico Profesional de Buin, gracias a este acuerdo suscrito con las autoridades del plantel, tendrán al alcance las herramientas para potenciar sus talentos y capacidades y optar a una educación superior de calidad.

En tanto, el director del Liceo, Carlos Navarro, reafirmó la importancia de la firma del convenio haciendo mención a las diferencias que presenta una malla curricular de los liceos técnicos profesionales en relación a la de los científicos humanistas, lo que se traduce en alumnos en desigualdad de condiciones ante el sistema de ingreso a la Educación Superior. Por esta razón, Navarro valoró el acuerdo con la U. de Santiago y su Facultad Tecnológica, pues a su juicio “esta forma de acercar a los alumnos a la enseñanza superior abre las puertas para avanzar en la tarea de educar con calidad”.

Asimismo, el secretario de la Corporación de Desarrollo Social de Buin, Ariel Gómez, tras agradecer la gestión y la voluntad para materializar este convenio de cooperación indicó que se trata de “un primer paso” que abre reales oportunidades para que los jóvenes crezcan profesionalmente.

El alcalde de la comuna Ángel Bozán, hizo una reseña de las distintas etapas y cambios que ha experimentado la enseñanza escolar en nuestro país y de la importancia de la toma de decisiones a lo largo de la historia para lograr avances, como por ejemplo que hoy sea obligatorio que todo niño y niña termine su enseñanza media. Agregó que un desafío de hoy es “velar por el desarrollo profesional como un derecho indiscutible”.



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD PARA TODOS

Apéndice 2 Acceso a la Plataforma

Instructivo de acceso a la plataforma

1.- Acceso a la Plataforma

El acceso a la plataforma y sus entornos virtuales se efectúa en la dirección <http://psufactec.usach.cl>

En esta dirección, el usuario debe proceder a autenticar, en el costado superior derecho (Botón Entrar) con su correspondiente nombre de usuario y contraseña.



Usuario y Contraseña de Ingreso

En esta oportunidad el nombre de usuario y contraseña estará basado en el Rut de cada alumno. De esta forma, si tu Rut es 10.608.450-3, debes autenticar con

Nombre de Usuario* 10608450-3
 Contraseña* 10608450-3

Si tu dígito verificador es k, esta debe ser minúscula. En el primer acceso, el sistema les solicitará personalizar la contraseña.

Luego de la autenticación, y si esta fue exitosa, el sistema desplegará el área personal del usuario en la cual aparecen los cursos de los cuales participa.

2.- Indicaciones para las actividades no presenciales

Todas las semanas, durante el programa de preparación de PSU, se desarrollarán actividades no presenciales a través de la plataforma.

Estas actividades estarán disponibles a contar del día sábado a las 12:00 horas y deberán ser desarrolladas a más tardar, antes de las 24:00 horas del día martes siguiente.

Las actividades tendrán, en general, una duración no superior a los 20 minutos, tiempo en el cual los estudiantes deberán estar conectados a la plataforma y seguir las indicaciones que se incorporarán en cada una de ellas.

Frente a problemas de ingreso o funcionalidades, deben tomar contacto con Christian Vergara Espinoza en el email christian.vergara@usach.cl



APÉNDICE 3 PROGRAMA DE VISITAS Y SEMINARIOS PROGRAMA DE VISITAS Y DIFUSIÓN DE OFERTA ACADÉMICA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES AÑO: 2013

Presentación

Con el propósito de dar a conocer la oferta académica de nuestra Facultad y de fidelizar a los estudiantes de colegios Industriales y de Enseñanza Técnico Profesional (ETP) con nuestra institución, la Facultad Tecnológica ha definido, como una instancia de acercamiento, visitar establecimientos educacionales con los cuales se pretende establecer lazos de trabajo conjunto.

Esta actividad tiene por finalidad mantener un programa sólido de acciones permanentes, que permitan establecer un vínculo entre ambas instituciones, con el objetivo de generar conocimiento, motivar a los futuros profesionales del país y fortalecer las relaciones de intercambio entre la Facultad y estos establecimientos educacionales.

Programa 2013

Al programa consta de visitas y recibimientos en el mes de agosto del año en curso.

Viernes 07 de Junio de 2013, 9:30 horas.

Colegio: Colegio Polivalente Moderno Cardenal Caro.

Área de Interés: Alimentos; Administración de Personal; Mantenimiento Industrial; Automatización Industrial; Control Industrial; Telecomunicaciones; Publicidad; Agronegocios.

Jueves 18 de Junio de 2013, 9:30 horas

Colegio: Liceo Industrial Chileno – Alemán

Área de Interés: Mantenimiento Industrial; Automatización Industrial; Control Industrial; Telecomunicaciones; Construcciones.

Martes 25 de Julio de 2013, 9:30 horas

Colegio: Colegio Polivalente Salesianos Alameda.

Área de Interés: Mantenimiento Industrial; Automatización Industrial; Control Industrial; Telecomunicaciones; Publicidad; Administración de Personal; Agronegocios; Alimentos.

Martes 06 de Agosto de 2013, 9:30 horas

Colegio: Colegio Polivalente Don Orione.

Área de Interés: Mantenimiento Industrial; Automatización Industrial; Control Industrial; Telecomunicaciones; Diseño Industrial; Publicidad; Administración de Personal; Agronegocios; Alimentos.

Martes 16 de Agosto de 2013, 9:30 horas

Colegio: Colegio Echaurren.

Área de Interés: Publicidad; Administración de Personal; Agronegocios; Alimentos.

Jueves 22 de Agosto de 2013, 9:30 horas

Colegio: Liceo Industrial Buín.



Área de Interés: Publicidad; Administración de Personal; Agronegocios; Alimentos.

Martes 29 de Agosto de 2013, 9:30 horas.

Colegio: Liceo Industrial Alberto Widmer.

Área de Interés: Administración de Personal; Alimentos.

Martes 3 de Septiembre de 2013, 9:30 horas

Área de Interés: Administración de Personal; Telecomunicaciones; Mantenimiento Industrial; Automatización Industrial; Control Industrial; Telecomunicaciones.

Jueves 10 de Octubre de 2013, 9:30 horas

Colegio: Colegio Santa María.

Área de Interés: Mantenimiento Industrial; Agronegocios; Publicidad; Administración de Personal; Alimentos; Agronegocios.



UN MODELO DE RETENCIÓN UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES MAPUCHES

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

Tipo de comunicación: experiencia reporte de caso

PEÑA-CORTÉS, Fernando

MUÑOZ VERA, Francisco

BARRIOS MADRID, Paulina

Universidad Católica de Temuco, Chile

pbarrios@uct.cl

Resumen. La región de La Araucanía presenta un retraso de más de 20 años en indicadores educativos, como nivel de analfabetismo (6,9% frente a 3,5% nacional) y años de escolaridad respecto del resto de las regiones del país, siendo el territorio donde se registran los mayores porcentajes de pobreza e indigencia a nivel nacional. 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. La Universidad Católica de Temuco actualmente posee 7.484 estudiantes, el 82,4% pertenece a los tres primeros quintiles más desfavorecidos, el promedio ponderado de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) es de 550,4 puntos, las notas de enseñanza media corresponde a 5,63 y el ranking de notas corresponde a 568,9 puntos. El 52,5% proviene de comunas de alta ruralidad y el 24% de los estudiantes declara adscripción al pueblo Mapuche. En este contexto, el modelo de acceso inclusivo ofrece a estudiantes que han aprovechado al máximo las escasas posibilidades de aprendizaje en sectores sociales desfavorecidos, una primera etapa de selección y preparación a la vida universitaria denominada Propedéutico durante el último semestre de la educación secundaria y una segunda etapa de un año de acompañamiento para la nivelación académica, basándose en las potencialidades demostradas por ello, tales como: facilidad y gusto por el estudio e interés propio por la lectura. Después de cuatro años de implementación del modelo se muestran promisorios resultados. La buena noticia es que los estudiantes superan la estigmatización social y étnica que afecta en general a Chile y de un modo especial en la región de la Araucanía, mostrando como resultados de desempeño académico igualdad de rendimiento entre Mapuches y no Mapuches.

Descriptor o Palabras Clave: educación superior inclusiva, talento académico, pobreza, mapuches

La Universidad Católica de Temuco (UC Temuco), como institución de Educación Superior, ha contribuido por más de cincuenta años al desarrollo de La Araucanía y la macro región sur de Chile. Como Universidad Católica, trabajamos bajo un modelo educativo humanista y cristiano, asumiendo el importante compromiso en la formación de jóvenes que, en su quehacer profesional, puedan construir cada día una sociedad más justa y solidaria, para así fortalecer la igualdad de oportunidades, el desarrollo de las personas y de toda nuestra sociedad.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Parafraseando a don Enrique Molina Garmendia, importante abogado y educador chileno del siglo XX:

“Formar profesionales es una tarea de la que no se puede prescindir; cabe criticarla cuando la universidad limita a ella el campo de su acción, pero no cuando la practica en armonía con las demás funciones que le son propias.

Para la formación del futuro profesional la universidad ofrece por un lado la enseñanza teórica que se toma de los libros y se da en las clases y conferencias; y por otro cuida de la práctica y del adiestramiento técnico que se obtiene con el trabajo del estudiante mismo, sus observaciones y experiencias en los diversos laboratorios y gabinetes, en los seminarios, en las bibliotecas, terrenos y trabajos de campo.

Sin la agudeza de los sentidos, sin la destreza de la mano, sin la perspicacia y rapidez de la observación que desarrolla el propio manejo de las cosas que van a ser la materia de la profesión, no se pueden ofrecer a la sociedad ni ingenieros, ni abogados, ni científicos sociales, ni profesionales de la salud, ni profesionales de los recursos naturales, ni profesores, entre otros, que sean dignos de confianza.

En lo dicho anteriormente, se ve que el graduado universitario no debe salir de las aulas armado con la simple o mañosa habilidad de un rábula o de un curandero y que la preparación profesional de la que ha sido objeto envuelve una verdadera forma de cultura. Sería ésta incompleta si además el graduado no saliera impregnado de un sentido profundo de la ética de su profesión. Armado así. Debe entrar a abrirse paso por los, en un principio, difíciles y siempre tortuosos caminos del mundo”

Por lo tanto, creemos en la **Universidad como un espacio de conocimiento**, intercambio y reflexión entre profesores, investigadores, estudiantes y toda su comunidad. De esta manera, no podemos pensar la Universidad sin ese rol preponderante en el desarrollo de los jóvenes que aquí se forman, como así también, en el desarrollo de la Región y el País. Es por ello, que mantenemos un importante compromiso Regional, nos vinculamos con la realidad y el desarrollo de La Araucanía, Región con un fuerte sello intercultural y rica en recursos naturales, pero también con altos indicadores de pobreza y vulnerabilidad social.

Ante un escenario de estas características, sin duda que como universidad socialmente responsable, se nos impone un gran desafío en nuestra forma de hacer docencia. Resulta claro que mientras el sistema educativo no mejore, deberemos continuar asumiendo los costos derivados de una educación básica y media muchas veces deficitaria. Parte importante de los estudiantes que entran a nuestra universidad, lo hacen con un importante déficit de competencias básicas que son primordiales para la educación superior. Sin duda que la responsabilidad no recae exclusivamente en ellos, sino más bien en un modelo educativo que no ha sabido enfrentar el principal problema de nuestra sociedad, la desigualdad. Es por ello que necesitamos hacer de manera conjunta importantes esfuerzos para nivelar competencias básicas y así mismo, entregar buenas herramientas propias de la formación disciplinaria, contribuyendo así al desarrollo de una formación profesional de calidad.

Sabemos que Chile crece con estándares económicos envidiables para el contexto latinoamericano, crecimiento que se mantiene en torno al 3,5% anual y que sin duda nos entrega un escenario económico de estabilidad. Sin embargo, como sociedad no hemos sabido resolver uno de los problemas centrales de nuestro país: la desigualdad existente entre los sectores de mayores y menores

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



ingresos, lo que se traduce en la falta de oportunidades para el desarrollo de la población más vulnerable. Es por esto que la educación en general, y específicamente la educación superior, se transforma en uno de los principales factores que inciden en la movilidad social, permitiendo así que muchas familias sean menos vulnerables o que tengan la posibilidad de salir de la pobreza.

La UC Temuco ha realizado importantes acciones que permitirán fortalecer nuestro rol de universidad socialmente responsable y comprometida con nuestra Araucanía. Esto se traduce en el escalamiento del **Programa Propedéutico**, en la creación la **Escuela de Talentos Pedagógicos**, la **Escuela de Talentos Técnicos** y la implementación del **Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior**. Con estos cuatro importantes programas buscamos reconocer los talentos y fortalecer las oportunidades de acceso a la educación superior en estudiantes de enseñanza media de entornos vulnerables, con menos oportunidades pero con un importante potencial académico. Es necesario hacer hincapié una vez más en que estas iniciativas fundamentan su trabajo en el reconocimiento de que los talentos se distribuyen equitativamente en los diferentes sectores de nuestra sociedad; entre ricos y pobres en todas las etnias y culturas.

El **Programa Propedéutico** se ha consolidado a nivel institucional como un programa que busca la integración y la generación de oportunidades para los jóvenes estudiantes de La Araucanía. Como un mecanismo de acceso alternativo a la Educación Superior, destinado a jóvenes con talento académico y que no cuentan con las oportunidades para ingresar a una carrera de pregrado, seleccionamos a los estudiantes que se encuentran dentro del 7,5% superior del ranking de notas de su liceo y que por un período de 17 semanas fortalecen competencias básicas en Matemáticas, Lenguaje y Gestión Personal. El Propedéutico UC Temuco nació el año 2011 con 30 estudiantes aproximadamente en dos comunas de la región y hemos logrado escalar al 2013 a 287 estudiantes de 42 liceos, logrando una cobertura de 19 comunas de la región de La Araucanía y este año cuenta con 581 matriculados con miras de incorporar por esta vía a más 400 estudiantes para al año 2015. Asimismo, de 287 estudiantes que han cursado el Programa Propedéutico correspondientes a la cohorte 2013, se han graduado exitosamente 158 estudiantes y a partir de marzo de 2014, ya cursan una carrera de pregrado ya sea en el Bachillerato en Ciencias y Humanidades u otra disciplina en nuestra universidad.

La tasa de retención de los estudiantes ingresados a la universidad vía propedéutico ha sido superior a la media de la universidad en cerca de 10%. Esta diferencia decreció en el último año porque la universidad profundizó las medidas orientadas a que los estudiantes seleccionados por las vías ordinarias tengan también antecedentes escolares muy altos.

La adscripción Mapuche de los estudiantes ingresados a la universidad vía propedéutico ha crecido entre los años 2011, 2012 y 2013 desde 43%, 46% y 53% respectivamente, superando con creces los porcentajes de ingreso vía regular que no supera el 24% en su globalidad. El rendimiento académico de los estudiantes mapuches ingresados vía propedéutico es equivalente que el de los estudiantes no mapuches ingresados por esta vía. Mapuches y *huincas* (no mapuches) muestran comportamientos académicos "**indistinguibles**"

Para garantizar la adecuada trayectoria académica de los estudiantes que ingresan por estas vías de acceso inclusivo, la UC Temuco ha diseñado programas de acompañamiento que tienen misión brindar las condiciones de excelencia académica, social y emocional para que aquellos estudiantes que han demostrado en su trayectoria de enseñanza media haber aprovechado al máximo sus



oportunidades de aprendizaje, culminando en el 10% ranking superior de desempeño en su contexto, puedan continuar con dicha trayectoria durante la enseñanza superior

El programa de Nivelación de Excelencia se basa en el modelos de retención propuesto por Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2008) en que principalmente se centra en el análisis de variables Académicas, Individuales, Socioeconómicas y Vocacionales, complementado con la mirada de Bean y Vesper (1990), que otorga un mayor realce a las variables no cognitivas en el proceso de deserción universitaria, en particular en el de deserción voluntaria.

La estrategia global de la presente propuesta es la generación de aprendizajes profundos bajo la metodología activa en donde el estudiante será quien elabore y relacione los datos en función de sus propias características, Ossandón y Castillo (2006) relaciona lo anterior con la teoría de Kolb, en la cual los aprendizajes pueden darse a partir de experiencias concretas hasta conceptualización abstracta y desde experimentación activa a observación reflexiva, como proceso continuo y recurrente donde los estudiantes integran modos adaptativos para percibir, pensar actuar y sentir las que constituyen formas básicas de adaptación social, la presente propuesta lo materializa en ambientes de aprendizaje, específicamente laboratorio integrado de ciencias, que propicien actividades bajo estos lineamientos.

Lo anterior, permitirá al estudiante abordar las tareas académicas de manera adecuada y significativa seleccionando las habilidades cognitivas y meta – cognitivas más pertinentes. Beltrán (2003) relaciona las estrategias de aprendizaje con la calidad de éste, considerando que los estudiantes que conocen como utilizar las habilidades anteriormente planteadas y, poseen un motivación hacia el logro tienden a desarrollar un aprendizaje autónomo y profundo. Así mismo Zimmerman (1994) en Salas; Morales ; Arévalo; Assael (2010) expone que el uso de estas habilidades implica, por parte del estudiante, un proceso de autorregulación en el que será fundamental el fortalecimiento de las competencias sociales y emocionales, Ossandón y Castillo (2005) releva las importancia de estas competencias desde la teoría de sociocultural de Vygotsky considerando que la enseñanza debe permitir al estudiante manipular los objetos de su ambiente, transformándolos, encontrándoles sentido, hasta estar en condiciones de hacer inferencias lógicas y desarrollar nuevos esquemas y nuevas estructuras mentales, estableciendo que para el cambio cognitivo se requieren integrar elementos personales y sociales .

De esta forma se desea implementar un programa focalizado a una intervención cognitiva mediada desde la perspectiva de Fűrstein, para que los estudiantes sean más efectivo en el uso de sus estrategias de aprendizaje, considerando tres aspectos: estudiante – docente y el diseño de la enseñanza. Estos dos últimos involucran al docente; donde se considerará lo expuesto por Biggs (2005) sobre una docencia basada en la reflexión y un diseño de enseñanza centrado en lo que hace el estudiante en el progreso de su aprendizaje.

Las principales estrategias para garantizar el avance curricular de los estudiantes son:

1. Fortalecer competencias disciplinares en ciencias básicas y comunicación, a través de la implementación de un laboratorio integrado de ciencias y aulas virtuales con foco en el aprendizaje por experimentación y razonamiento reflexivo.
2. Desarrollar las funciones cognitivas y meta cognitivas de los estudiantes, a través de un programa de enriquecimiento instrumental del pensamiento y estrategias para el aprendizaje que permitan su avance curricular.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



3. Mejorar de manera notable las competencias no cognitivas de los estudiantes, mediante un programa de acompañamiento centrado en la resolución de problemas sociales y autorregulación emocional, que asegure su permanencia en la educación superior.

Tabla 1: Indicadores de Retención Comparada

| COHORTE | % RET.PROP | % RET. UCT |
|---------|------------|------------|
| 2012 | 90% | 81% |
| 2013 | 83% | 82% |

RET.PROP: Retención Programa Propedéutico.

RET. UCT: Retención universidad Católica de Temuco.

Tabla 2: Indicadores de Promedio Ponderado Acumulado Comparado (Primer Año)

| COHORTE | PPA PROP. | PPA UCT |
|---------|-----------|---------|
| 2012 | 4.49 | 4.66 |
| 2013 | 4.95 | 4.72 |

PPA PROP: Promedio Ponderado Acumulado Propedéutico.

PPA UCT: Promedio Ponderado Acumulado Universidad Católica de Temuco..

3 Conclusiones

Es a partir del Programa Propedéutico que como universidad hemos avanzado en diversificar las vías acceso e inclusión a la educación superior, realizando un acto de justicia social que devuelve a los jóvenes la educación como un derecho. Un derecho que además no posee costos para ellos, ya que su educación está co-financiada por becas entregadas tanto por el Ministerio de Educación, por nuestra universidad y el importante apoyo generan los propios municipios a los que pertenecen. Con iniciativas como estas, la UC Temuco se hace cargo las demandas de nuestros estudiantes y de la sociedad en general en aspectos tales como: el financiamiento de la educación, la equidad y por sobre todo la calidad de la formación y del servicio a los estudiantes.

Lo anterior sumado a un sistema de acompañamiento académico y socioemocional produce un impacto positivo en las tasas de retención y aprobación de los estudiantes que ingresan a la UC Temuco, con resultados indistinguibles entre estudiantes mapuches y no mapuches.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Agradecimientos

Ministerio de Educación, MECESUP UCT1314 y UCT1203 Beca de Nivelación Academia, Programa de Nivelación de Excelencia.

Ministerio de Educación de Chile, FDI UCT1202, Convenio de Desempeño de Armonización Curricular.

Ministerio de Educación de Chile, FDI UCT1312, Convenio de Desempeño Formación Inicial de Profesores.

Francisco Javier Gil Director de la Cátedra Unesco Sobre Inclusión a la Educación Superior Universitaria.

Cámara Chilena de la Construcción.

Arzobispado de Temuco.

Referencias

Ossadón, Y. y Castillo, P. (2006). Propuesta para el diseño de objetivos de aprendizaje. Rev. Fac. Ing., Vol 14 N°1

Beltran, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de educación, Universidad Complutense de Madrid, 332, 55 – 73.

Salas, N., Morales, A., Arévalo, R. y Assael, C. (2010). Estrategias para el mejoramiento de las habilidades cognitivas en universitarios: resultados de una intervención mediada. Boletín de investigación Educativa, 25 (1), 63 – 78.

Beyer, H. (2009). Igualdad de oportunidades y selección a las universidades. Puntos de Referencia, 303. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Bralic, S. & Romagnoli, C. (2000). Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para todos. Santiago: Dolmen Ediciones.

Comisión Equidad e Inclusión (2011). Hacia una política de equidad e inclusión en la Universidad de Chile. Santiago: Universidad de Chile.

De la Fuente, L., Hernández, M. & Raczynski, D. (2011). Seguimiento y evaluación de la estrategia de apoyo a liceos prioritarios. Santiago: Asesorías para el Desarrollo.

Díaz, L., Flores, M., Gil, F., Gamsch, E., Grez, N., Guzmán, H. Lobos, H. y Recabaren, E. (1996) Oportunidades para alumnos destacados. Revista Mensaje: 41.

Gil, F. (2000). Características educacionales de estudiantes de enseñanza media chilenos con alto rendimiento escolar. En Bralic, S. y Romagnoli, C. Niños y Jóvenes con talento (pp:329-347). Chile: Dolmes.

Gil, F. (2002) La experiencia de la Universidad de Santiago de Chile. Seminario: “Quiénes deben entrar a la Universidad” organizado por la Vicaría Pastoral Universitaria, Arzobispado de Santiago.

Gil, F. (2003) Selección y mantención de estudiantes basados en criterios de calidad y equidad. Seminario “La universidad en su función docente” organizado por la Fundación Participa, Universidad Construye País, Concepción.



- Gil, F. y Ureta M. (2004) La evaluación del mérito académico en la admisión a las universidades. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile: Pensamiento Educativo: 32.
- Gil, F. (2004) La PSU y el Crédito Universitario. Revista Mensaje: N° 527.
- Gil, F. (2004). El Ingreso a las Universidades y la Eliminación de las Bonificaciones. Revista Mensaje: N° 530.
- Gil, F. (2006) Acceso a las Universidades. Una propuesta. Cuadernos del Foro Nacional del foro de la Calidad Para Todos Chile, Con el Auspicio de UNESCO.
- Catrileo, C., Gonzáles, M. y Gil, F. (2008) Nueva Esperanza. Mejor Futuro. Encuentro de Universidades Latinoamericanas, 11-12-13 de abril del 2008, Mar del Plata Argentina.
- Gil, F. (2009). Romper Con La Desesperanza Aprendida. Cátedra UNESCO sobre inclusión en Educación Superior. Universidad de Santiago de Chile, Revista Mensaje.
- Gil, F. y Del Canto, C. (2012) The Case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). Conferencia sobre Admisión a la Educación Superior: Mediciones Complementarias. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, Vol. 49, N° 2.
- Ossadón y Castillo (2006). Propuesta para el diseño de objetivos de aprendizaje. Rev. Fac. Ing., Vol 14 N°1.
- Beltran, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 332, 55 – 73.



COLABORANDO EN LA TRANSICIÓN ENSEÑANZA MEDIA-UNIVERSIDAD

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con las Enseñanza Medias.

Tipo de comunicación: investigación

MÍGUEZ, Marina
BLASINA, Lucía
ALESSANDRINI, Daniel
PICÓ, Mauro

Unidad de Enseñanza- Facultad de Ingeniería-Universidad de la República-URUGUAY
e-mail: mmiguez@fing.edu.uy

Resumen. El acceso a la Educación Superior es un problema apremiante en Uruguay y en América Latina, pero también lo es la permanencia y las posibilidades de egreso para aquellos estudiantes que provienen de los niveles socio-económicos inferiores. En este trabajo se presentan resultados de la investigación longitudinal, desarrollada desde 2012, relacionados con la población de estudiantes que ingresaron a la Facultad de Ingeniería (FIng) en 2013 y que han participado de una experiencia de articulación que integra la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República con 5 instituciones de Bachillerato. Esta experiencia, coordinada por Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ingeniería, se orienta a colaborar en la disminución de las divisorias de aprendizaje, acercando a los actores reales de ambos sub-sistemas, habilitando profundizar en el conocimiento del problema y en las variables que inciden, construyendo acciones concretas. La propuesta considera trabajar con los estudiantes en sus orientaciones motivacionales y estrategias de aprendizaje, y apoyarlos en la comprensión de conceptos disciplinares básicos previo al ingreso a la universidad. Estas acciones colaboran en la transición Enseñanza Media-Educación Superior, integrando docentes y estudiantes de ambos subsistemas educativos. Se espera incidir en la toma de decisiones y en las atribuciones que hagan sobre su desempeño curricular, mejorando su tránsito en el primer año de las carreras. En la sub-población que ingresó a la FIng se evidenció, en comparación con la generación en su conjunto, una mejora de sus competencias al ingreso así como un mejor rendimiento en primer año con una elección de carrera mejor informada. Se ha contribuido, además, al desarrollo de estrategias didácticas conjuntas entre docentes universitarios y docentes de Enseñanza Media que apuntan a la mejora de los aprendizajes efectivos de los estudiantes, y a la disminución del fracaso y deserción.

Descriptores o Palabras Clave: Educación Media-Universidad, Estrategias de Aprendizaje, Deserción, Motivación

1 Introducción

1.1 Problemática y contexto

La Facultad de Ingeniería (FIng) de la Universidad de la República (UdelaR) integra el Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat. La UdelaR es una institución gratuita de libre acceso, pueden ingresar a sus distintas Facultades aquellos estudiantes que hayan completado el nivel educativo previo -Enseñanza Media- (EM). La UdelaR presenta una baja eficacia de titulación y un

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



elevado porcentaje de repetición, rezago y deserción. El estudio “Aprendizaje, Enseñanza y desempeño curricular en la Facultad de Ingeniería” (Míguez, Loureiro y Otegui, 2005) ha mostrado que la velocidad de avance de los estudiantes es muy inferior a lo previsto por el Plan de Estudios ‘97: “...luego de 5 años dentro de la Facultad, más de dos tercios de los estudiantes que permanecen activos aún no han conseguido aprobar los créditos correspondientes a la mitad de la carrera...”⁵⁷ El acceso a la Educación Superior (ES) es un problema apremiante en Uruguay y en América Latina, pero también lo es la permanencia y las posibilidades de egreso, especialmente para aquellos estudiantes que provienen de los niveles socio-económicos inferiores. Resulta central establecer mecanismos de inclusión social que logren desactivar los filtros selectivos que operan y que no hacen posible que el libre acceso a los estudios universitarios sea suficiente para romper con los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales. El proceso de escolarización en América Latina ha estado marcado por lo que Gentili ha denominado “exclusión incluyente”, “...esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisionomías, en el marco de las dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas.” (2009) Estudios centrados en el proceso educativo de América Latina señalan “lo peculiar del proceso pedagógico vigente en América Latina no ha sido su efectividad sino su fracaso: porcentajes muy altos de alumnos no logran obtener el acceso al dominio de los códigos culturales básicos, y los que permanecen en el sistema educativo obtienen un aprendizaje cada vez menos representativo de los aspectos más dinámicos de la cultura contemporánea” (Tedesco, 1987). Como han señalado Arocena y Sutz (2004) la incidencia aceleradamente creciente del conocimiento genera nuevas divisorias sociales; en las condiciones de vida de los distintos grupos y regiones pesan cada vez más las posibilidades tanto de acceder a capacidades avanzadas como las oportunidades ocupacionales para poner en juego esa capacitación y mejorarla permanentemente mediante el desempeño de una labor creativa. Las desigualdades en materia de capacidades y oportunidades configuran las *divisorias del aprendizaje*, que cada día inciden más en la polarización social.

La Unidad de Enseñanza de FIng (UEFI) desarrolla una línea de investigación de diagnóstico de la población que ingresa. Desde 2005 se aplica una Herramienta Diagnóstica al Ingreso (HDI) con carácter obligatorio buscando mejorar la comprensión del complejo fenómeno de la transición EM–universidad. La Herramienta Diagnóstica al Ingreso tiene como objetivo principal realizar un diagnóstico global de cada generación, permitiendo a su vez a cada estudiante una autoevaluación y a los docentes de los primeros cursos un acercamiento inicial a competencias de sus estudiantes. La Herramienta Diagnóstica al Ingreso está integrada por componentes que valoran competencias en las áreas que se entienden pertinentes para iniciar la Facultad: Física, Matemática, Química, Comprensión Lectora, Motivación y Estrategias de Aprendizaje. Un ingresante debe tener formación en las áreas específicas de conocimiento así como en el dominio de competencias relacionadas para seleccionar información, resolver problemas y tomar decisiones que faciliten el rendimiento cognitivo requerido. Los factores explicativos del difícil tránsito del estudiantado por la FIng son multidimensionales. Entre ellos, las carencias conceptuales con que ingresan los alumnos, la masividad, variables socio-económicas, pedagógicas, institucionales. Con relación a las Estrategias de Aprendizaje la situación no parece ser muy favorable para el aprendizaje profundo y autorregulado.

⁵⁷ Idem cita1, pp. 24.



Resulta preocupante que un 40% de los estudiantes que ingresa afirme no consultar en clase al profesor cuando tiene una duda. Más de la mitad de los ingresantes se caracterizan por tomar apuntes de *todo* lo que dice el docente, sin que opere un filtro crítico de su parte, estudiando en mayor medida lo que preguntan siempre. Esto evidencia un alto porcentaje de estudiantes que no presenta conductas estratégicas. Otro factor es el alto porcentaje de estudiantes que manifiestan estudiar solos (53%), considerando las ventajas del aprendizaje en contextos de colaboración, y la importancia que el trabajo en equipo tiene en el perfil del futuro ingeniero. Otro elemento a considerar refiere al empleo de la memoria, 22% afirma que durante la preparación del examen intenta memorizar mecánicamente todos los temas; se agrava durante la preparación del examen, intentando memorizar aquellos temas que no comprende bien, contestando afirmativamente el 44%. Esta investigación de la Unidad de Enseñanza ha confirmado que muchos de los alumnos que ingresan, en particular a FIng, lo hacen con un desarrollo de estrategias cognitivas no adecuado a los requerimientos del primer año universitario, una deficitaria o distorsionada formación específica, e insuficiente desarrollo de Estrategias de Aprendizaje, pero con una orientación motivacional intrínseca inicial que debería ser capitalizada por las Instituciones.

A nivel global la eficacia de titulación en UdelaR ronda el 28%, el 70% restante se compone de rezago, deserción y repetición⁵⁸. El marcado sesgo socio-económico de la población que avanza al ritmo previsto por el plan de estudios, hace necesario desarrollar políticas educativas que apunten a generar condiciones de equidad que claramente van mucho más allá del libre acceso. La entrada a la Universidad supone un cambio sustancial en uno de los ecosistemas habituales del individuo, el académico, que conlleva una serie de variaciones. A partir de la tesis de doctorado de Míguez (2008) se inició una línea de investigación y colaboración con Instituciones de Enseñanza Media. Durante los años 2008-2011 se realizó una microexperiencia piloto. Estos primeros resultados dieron indicios de ser potencialmente valiosos para entender mejor la transición Enseñanza Media-Facultad de Ingeniería en particular, y Universidad en general y diseñar acciones para contribuir a su mejora. En función de estos hallazgos preliminares se desarrolla actualmente una investigación longitudinal con 5 liceos (2012-2015). Además, se trabaja en la articulación cooperativa y productiva entre docentes de la Facultad de Ingeniería (principalmente Física y Matemática) y docentes de 6° Físico Matemático y 6° Matemática Diseño (Bachillerato), incluyendo a las Inspecciones. La presente es una 2ª etapa de experiencia piloto, la cual, en el caso de obtener resultados que indiquen tendencias positivas podría sugerirse su expansión a mayor número de instituciones educativas y medir el impacto de las acciones en plazo razonable.

1.2 Marco Teórico

Diversas investigaciones (Pintrich y De Groot, 1990; Huertas, 1997; Pozo Muñoz y Hernández López, 1997; Alonso Tapia, 2001; 2003; Míguez, 2008) llevadas adelante en el ámbito universitario internacional y regional han mostrado que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje. Numerosos estudios (Murphy y Alexander, 2000; Schunk, 2000; Seifert, 2004, Elliot y Dweck, 2005; Pintrich y Schunk, 2006) han demostrado las relaciones entre motivación, Estrategias de Aprendizaje y rendimiento en diferentes niveles académicos. La determinación de variables tales como orientaciones motivacionales y estrategias de aprendizaje brinda información significativa para los

⁵⁸ Boado, M., Caracterización y perspectivas de la deserción estudiantil universitaria en Uruguay, 2005. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve



docentes y para los propios estudiantes. En particular muestra facetas complementarias y fundamentales a la hora de comprender las dificultades en el tránsito Enseñanza Media-Universidad y el alto nivel de fracaso y rezago de los estudiantes universitarios.

La motivación intrínseca permite una cierta estabilidad, perseverancia, que en general se asocia a rendimientos elevados, siempre y cuando se desarrollen en paralelos estrategias de aprendizaje y metacognitivas adecuadas a las exigencias educativas. (Zeman, 2009). Se ha mostrado que la motivación intrínseca suele disminuir progresivamente con la escolarización (Lieury y Fenouillet, 2006), si a esto sumamos las estrategias poco adecuadas con las que ingresan, la resultante será una enorme dificultad para la permanencia y superación del primer año universitario, lo que puede transferirse a la transición educativa en cualquier etapa. Esto estaría alineado con la propuesta de Huertas y Agudo (2003) quienes plantean que existirían repertorios motivacionales que se actualizarían, se concretarían y se definirían en cada escenario específico institucional, enfatizando su carácter situado.

Si bien existe una selectividad previa al ingreso a la Universidad, igualmente existe una alta heterogeneidad en el universo de ingresantes. Se llama la atención sobre el hecho de que el libre acceso no es suficiente para garantizar condiciones de igualdad en lo que refiere a la posibilidad de avance real, efectivo, aún en el primer año.

2 Objetivo general

La experiencia coordinada por UEFI se orienta a colaborar en la disminución de las divisorias de aprendizaje, acercando a los actores reales de ambos sub-sistemas, habilitando profundizar en el conocimiento del problema y en las variables que inciden.

Se pretende mejorar la interrelación entre ambos sistemas educativos e instaurar prácticas de colaboración para fomentar el tránsito de estudiantes autónomos, capaces de dirigir, organizar y estructurar sus propios procesos de aprendizaje. Se espera fortalecer el tránsito por los últimos años de Bachillerato y a un mayor nivel de ingreso a los estudios superiores en condiciones igualitarias para todos los estratos socio-culturales; mejorar las competencias de los estudiantes de Bachillerato así como las competencias de los ingresantes a la Facultad de Ingeniería en particular, y a la Universidad en general. El impacto de las acciones desarrolladas es directo en las poblaciones involucradas en este estudio, previendo un *impacto en cascada*.

En este trabajo se presentan resultados de investigación relacionados con la población de estudiantes que participaron de la experiencia de articulación en el año 2012 e ingresaron a FIng en 2013. Se analiza sus resultados en el diagnóstico al ingreso, global y por componente de la prueba, y el avance académico en su primer año en Facultad, comparando con el resto de su generación.

3 Metodología

La investigación se desarrolla en el marco de un estudio longitudinal 2012-2015 acompañando a estudiantes de los 3 años de Bachillerato. Se trabaja en 5 Liceos (instituciones⁵⁹ considerando las

⁵⁹Instituciones de las que provienen grupos mayoritarios de estudiantes ingresantes a Fing en los últimos años



variables Público - Privado, Capital – Interior) en un eje de trabajo con estudiantes y otro eje de trabajo con docentes, presentando aquí resultados y análisis del eje con estudiantes. Para el trabajo de campo se diseñó una metodología integrada, fomentando por medio del dispositivo de taller la participación activa y comprometida de los estudiantes y docentes en un ambiente de prácticas de colaboración. Estos talleres son desarrollados por docentes de la Unidad de Enseñanza. A partir de cuestionarios se realizó el seguimiento de variables de base, motivacionales, Estrategias de aprendizaje, estudiando su relación con rendimiento y toma de decisiones académicas. A la luz de estos datos se ha diseñado y puesto en marcha un módulo de apoyo (MOEBIUS) que atiende específicamente las dificultades encontradas para fomentar la permanencia en el sistema educativo. Se utilizan técnicas de recogida de información variadas, procedentes de fuentes y perspectivas diversas: notas de campo, registros fotográficos, entrevistas, cuestionarios, técnicas sociométricas. El abordaje de análisis de los datos presentó una estrategia reflexiva. El empleo de diferentes técnicas permite iluminar distintos aspectos del mismo fenómeno, y los resultados que se obtienen con unas sustentan y dan mayor plausibilidad a los resultados que surgen de las otras. Se analizan datos, se aplican técnicas estadísticas y triangula realizando diferentes estudios.

En este trabajo presentamos resultados de la población estudiantil proveniente de esta experiencia que ingresó a la Fac. de Ingeniería.

4 Resultados

4.1 Perfil de la gen'2013

En 2013, 1172 estudiantes rindieron la Herramienta Diagnóstica al Ingreso⁶⁰ a FIng. Algunas características de esta generación, similares a anteriores generaciones, son las siguientes: 77% varones; 51.4% proviene de la capital del país; 66,5% tiene 18 años o menos; y 57,6% realizó 6º año de Liceo en una Institución de Enseñanza pública. Durante el año 2012 esta experiencia involucró a 586 estudiantes de los 3 niveles de Bachillerato de los 5 Liceos, de los cuales 63 cursaban 6º FísicoMatemático, ingresando a la FIng en 2013, un subgrupo de 36 estudiantes

4.2 Resultados en la Herramienta Diagnóstica al Ingreso

4.2.1 Globales

Sólo 7,4% de los estudiantes de la generación 2013 alcanzó el nivel de suficiencia global en la Herramienta Diagnóstica, si se considera la suficiencia simultánea en las 4 componentes, sólo 2% la obtuvo. Para subgrupo de 36 estudiantes, 16,7% obtuvo la suficiencia global en Herramienta Diagnóstica al Ingreso, y un 6% la suficiencia simultánea.

4.2.2 Por componentes

Si se analiza la suficiencia en cada componente también hay diferencias a favor del subgrupo de 36 estudiantes, utilizando pruebas de suma de rangos de Wilcoxon para detectar si las distribuciones de los valores presentan efectivamente diferencias significativas. De acuerdo a lo observado (Fig. 1, 2, y 3), tanto para Matemática, como para Física y Química, los estudiantes que formaron parte de la

⁶⁰Alfa de Cronbach 0,76



experiencia en 2012 durante su último año en secundaria obtuvieron en promedio mejores resultados que aquellos estudiantes que no formaron parte de la misma.

4.2.3 Cuestionario de Motivación y Estrategias de aprendizaje.

En Herramienta Diagnóstica al Ingreso se integra un cuestionario de auto-reporte que releva perfiles motivacionales y Estrategias de Aprendizaje. Tanto los perfiles motivacionales como las Estrategias de Aprendizaje son características relativamente estables para las poblaciones ingresantes a FIng. En la Fig. 4 se muestra el perfil de respuestas obtenidas para 2 generaciones de ingresantes y para subgrupo de 36 estudiantes, donde puede verse el grado de similitud en las respuestas. Se comparó el perfil de respuestas de subgrupo de 36 estudiantes con una muestra equivalente de la gen'2013 (Fig.5) encontrando diferencias significativas en la pregunta M16 “Si alcanzo una meta, me propongo enseguida lograr otra más difícil”. Al estudiar las diferencias con relación a los otros estudiantes que provienen de estas 5 instituciones pero que no participaron de la experiencia, se encontraron diferencias en otras 2 preguntas que remiten a la afiliación y al esfuerzo por ser el mejor (Fig. 6).

4.3 Avance académico en FIng

Se estudió el avance académico luego de 1 año del ingreso operativizado a través de los créditos logrados al día de la consulta a las bases de datos de Bedelía. El Plan de Estudios determina, en promedio, 45 créditos por semestre. Como se evidencia a partir de los datos presentados en la Tabla 1, un mayor número de estudiantes de subgrupo de 36 estudiantes alcanzó el rango 80-90 créditos al término de su primer año de estudios universitarios (22,2%) al comparar con su generación (4,1%). Asimismo, también es superior a la distribución porcentual con relación a sus compañeros de los mismos liceos (5%). Acompañando esta tendencia, el grupo de estudiantes que se ubica en el rango inferior (0 a 25 créditos) es menor para el grupo de estudiantes subgrupo de 36 estudiantes.

5 Conclusiones y contribuciones

A partir del análisis de resultados de Herramienta Diagnóstica al Ingreso durante varios años se pudo fundamentar y desarrollar esta línea de trabajo. El punto fuerte de un diagnóstico es que brinde la posibilidad de realizar acciones acordes a las diferentes condiciones iniciales de nuestros estudiantes, capitalizando los recursos de los que dispone la Institución y optimizando el tiempo del que disponen los estudiantes.

La propuesta de trabajo con los estudiantes de EM considera trabajar con los estudiantes en sus perfiles motivacionales, Estrategias de Aprendizaje, y apoyarlos en la comprensión de conceptos disciplinares básicos, durante su último año de estudios secundarios, previo al ingreso a la universidad. Estas acciones colaboran en la transición EM-ES, integrando docentes y estudiantes de ambos subsistemas educativos.

Al analizar las respuestas al cuestionario, se observaron pocas diferencias significativas al comparar con su generación y con una muestra de referencia. Entendemos que para este grupo de estudiantes el trabajo realizado no ha tenido el impacto suficiente ya que se realizaron pocas intervenciones en este sentido, y sólo durante 1 año. Se espera que para los estudiantes que participarán los 3 años en esta experiencia (estudiantes que cursaban 4º año en 2012) se perciban al término de la misma (2015) un mayor impacto en estos perfiles. Sin embargo, si se observó impacto en las otras variables



analizadas. Los estudiantes del grupo subgrupo de 36 estudiantes obtuvieron mejores resultados en Herramienta Diagnóstica al Ingreso al comparar tanto con su generación de ingreso en conjunto como al comparar con una población equivalente de estudiantes. Como se mostró tanto el rendimiento global en la prueba como los resultados por componente (Matemática, Física y Química) fueron mejores para este grupo de estudiantes. Aún más, el porcentaje de estudiantes con suficiencia simultánea fue también mayor con relación a sus pares de la misma generación de ingreso. En esta misma línea, al estudiar el avance académico de los estudiantes (créditos al término del primer año) se encontraron diferencias sustanciales a favor del grupo subgrupo de 36 estudiantes como se presentó en la Tabla 1. Se aprecia, por tanto, una tendencia hacia mejor rendimiento en este grupo de estudiantes que ha participado de la experiencia. En este sentido, creemos que los mensajes transmitidos y el trabajo realizado con los estudiantes en las instancias de talleres en sus liceos operaron en sentido positivo hacia su desempeño. Parecería entonces que existen dificultades para transmitir adecuadamente el mensaje desde las propias instituciones donde asiste el estudiante, siendo favorable tanto la presencia de docentes provenientes de su futura casa de estudios como la modalidad de trabajo desarrollada. Equipar a los estudiantes con nuevas formas de aprender ante los desafíos de un aprendizaje autónomo es uno de los objetivos a cumplir en las acciones que estamos desarrollando e investigando. De esta manera, en particular, se mejoran las condiciones de inclusión y permanencia en la Educación Terciaria. Mejorando la percepción de variables personales se incide sobre su proceso motivacional y autoconcepto. Esta experiencia se espera incida en la toma de decisiones y en las atribuciones que hagan sobre su desempeño curricular.

En la sub-población que ingresó a la Facultad de Ingeniería se evidenció, en comparación con la generación en su conjunto, una mejora de sus competencias al ingreso así como un mejor rendimiento en primer año, en términos descriptivos, con una elección los talleres con los estudiantes durante 2012.

En una línea de acción simultánea de este mismo proyecto de trabajo e investigación coordinado por Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ingeniería, un equipo de docentes universitarios y docentes de Enseñanza Media hemos diseñado y puesta en marcha un módulo de enseñanza bachillerato integrado a la universidad (MOEBIUS) que inició en setiembre, por lo que se presentarán resultados e impacto. El diseño de estrategias didácticas conjuntas entre docentes de ambos subsistemas educativos que apuntan a la mejora de los aprendizajes efectivos de los estudiantes, y a la disminución del fracaso y deserción es una solución novedosa en nuestro medio. El estrechamiento de los vínculos alcanzado entre docentes universitarios, de Bachillerato y las Inspecciones correspondientes impactan positivamente en estas acciones y en el futuro de nuestros estudiantes.

Agradecimientos

Al Lic. R. Caraballo por las consultas a las bases de datos estudiantiles. A los Lic. L. Chiavone, T. Gutiérrez y M. Alborés por su participación activa en la experiencia 2012-2014.

A todos los estudiantes y docentes participantes de esta investigación.

Referencias

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



- Arocena, R. y Sutz, J. "Sistemas de Innovación e Inclusión Social" Pensamiento Iberoamericano N°5, 2010
- Alonso Tapia, J. (2001) Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios; en García, A.; Muñoz-Repiso, V. (coord.) Didáctica Universitaria Ed. La Muralla.
- Elliot, E. y Dweck, C. (1988). Goals: An Approach To Motivation And Achievement. Journal Of Personality And Social Psychology, 54, 5-12
- Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente En América Latina (A sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos) Revista Iberoamericana De Educación. N.º 49 (2009), Pp. 19-57
- Huertas, J.A. (1997) "Motivación: querer aprender" Ed AIQUE, Argentina.
- Jolis, M.D., comp.. (2000) Los adolescentes en la escuela y en la universidad. Qué se dice y qué se hace. Grupo editorial Lumen, México-Buenos Aires.
- Míguez, M.; Crisci, C; Curione, K.; Loureiro, S.; Otegui, X. "Herramienta Diagnóstica al Ingreso a Facultad de Ingeniería: motivación, estrategias de aprendizaje y conocimientos disciplinares" Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería, 14(8), 2007, 29 – 37.
- Míguez, M.; Loureiro, S.; Otegui, X. (2005). Aprendizaje, enseñanza y desempeño curricular en la Facultad de Ingeniería. Análisis cuantitativos y cualitativos. Serie Análisis de Datos. Facultad de Ingeniería. Universidad de la República. Uruguay.
- Marrero, A., Del Bachillerato a la Universidad. Rupturas y Continuidades. Éxitos y Fracazos. Papeles de Trabajo de Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación, UDELAR, 1996.
- Míguez, M. Investigación de una estrategia didáctica alternativa: prácticos de Inmunología de la Facultad de Química. Tesis MSc en Química or. Educación, Universidad de la República. 2001
- Míguez, M. (2008) Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del área Científico-Tecnológica de la Universidad de la República. Tesis Doctoral. Uruguay.
- Murphy, P.K. y Alexander, P.A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. Contemporary Educational Psychology, 25, 3–53.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos, Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. y De Groot, e.v. (1990) "Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance", Journal of Educational Psychology, Vol. 82, No. 1, p 33-40.
- Pozo Muñoz, C. y Hernández López, J. "El fracaso académico en la universidad: propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva." En Calidad en la Universidad: orientación y evaluación. Apodaca, P. Y Lobato, C. (Eds.). Laertes_Psicopedagogía, Barcelona. 1997
- Ruiz, M. & Malanga, A. Diagnóstico de la situación de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Química: el colectivo estudiantil. Facultad de Química, Uruguay, 1998.
- Schunk, D.H. (2000) Coming to terms with motivation constructs. Contemporary Educational Psychology 25, 116-119.
- Seifert, T.L. (2004) Understanding student motivation. Educational Research, vol.46, N°2.
- Tedesco, J.C. Modelo pedagógico y fracaso escolar. Crítica, Nos. 32-33. México. U. A. de Puebla. 1987.
- Tedesco, J.C. El desafío Educativo. Buenos Aires. Grupo editor latinoamericano. 1987.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Apéndice I

Tablas y Gráficos

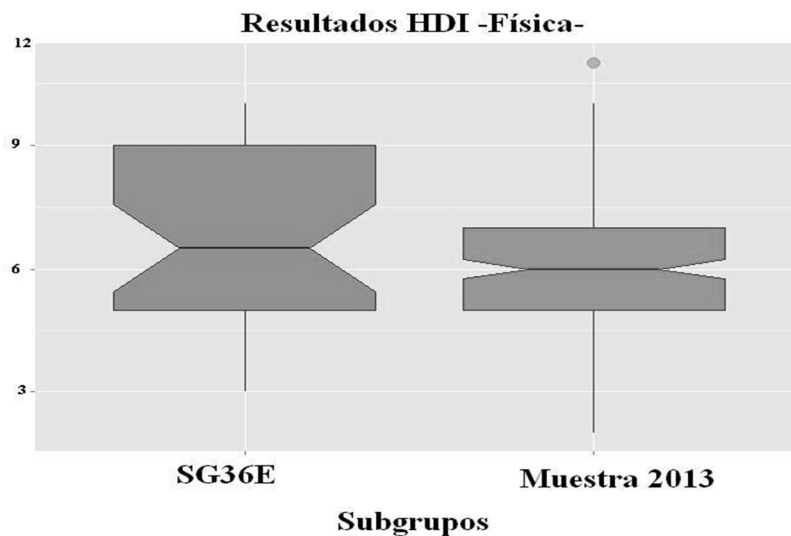


Fig. 1- Comparación de la calificación obtenida en física (0-12) para el subgrupo de 36 estudiantes y una muestra equivalente .

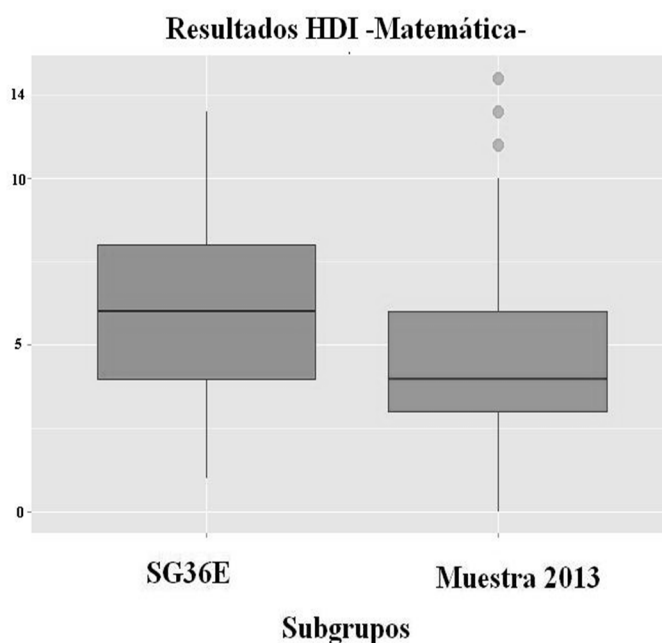


Fig. 2- Comparación de la calificación obtenida en matemática (0-14) para el subgrupo de 36 estudiantes y una muestra equivalente

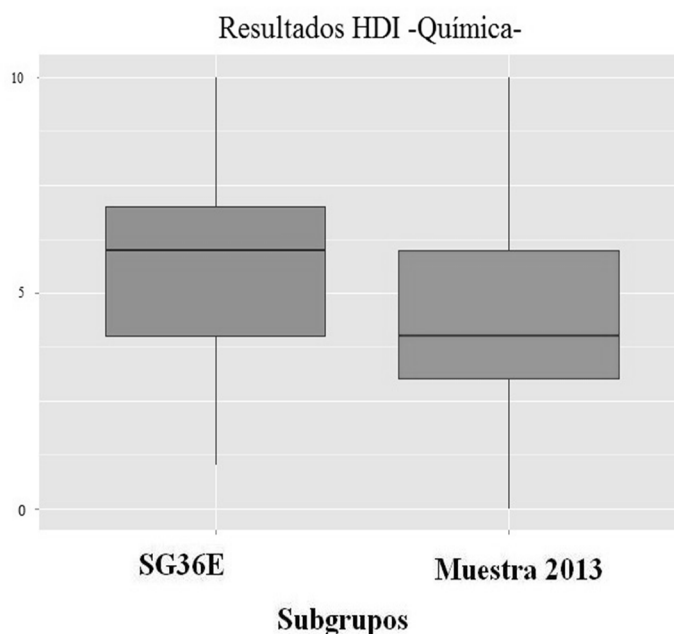


Fig. 3- Comparación de la calificación obtenida en química (0-10) para el subgrupo de 36 estudiantes y una muestra equivalente .

Tabla 1- Comparación de los créditos obtenidos por la generación 2013 en su total, una muestra equivalente de los 5 liceos y el grupo de 36 estudiantes en estudio, se muestra el porcentaje de estudiantes que alcanza determinada franja de créditos.

| Créditos | Gen 2013 % | Estudiantes 5 liceos % | Subgrupo 36 estudiantes % |
|----------|------------|------------------------|---------------------------|
| 0-25 | 49.3 | 74,0 | 41.7 |
| 26-44 | 20.4 | 10,4 | 30.6 |
| 45-69 | 13.5 | 5,0 | 0 |
| 70-79 | 10.3 | 5,6 | 5.6 |
| 80-90 | 4.1 | 5 | 22.2 |

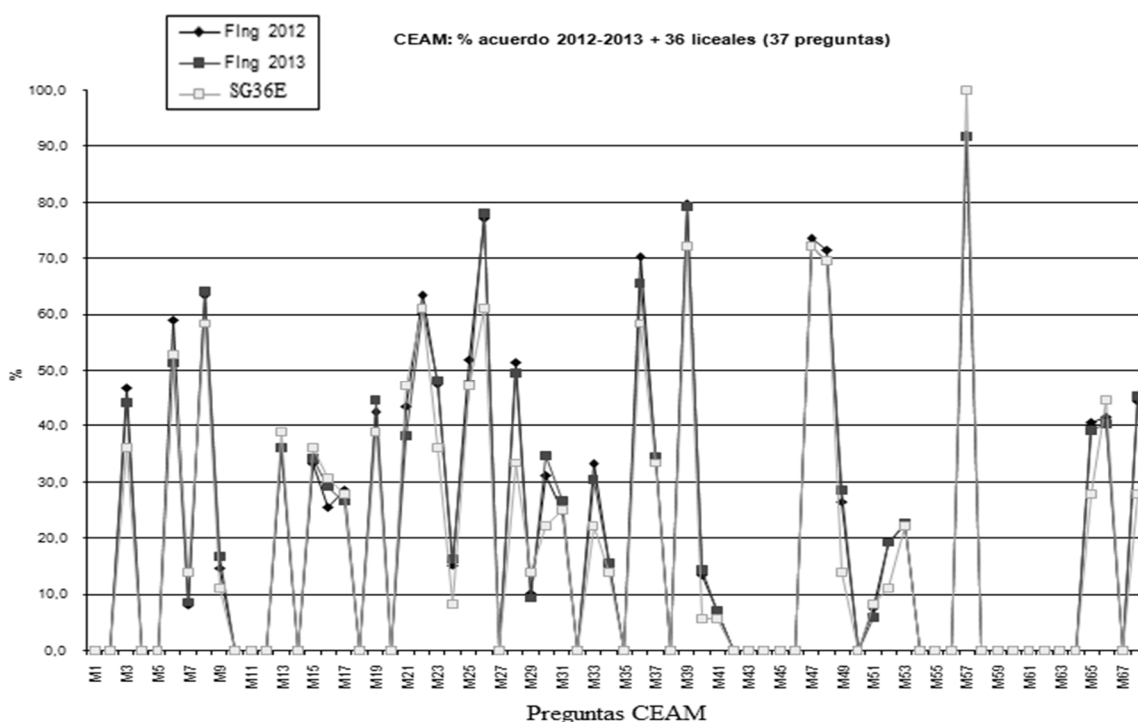


Fig.4- Perfiles de respuesta respuestas obtenidas para 2 generaciones de ingresantes a Fing (2012-2013) y para subgrupo de 36 estudiantes, donde puede verse el grado de similitud en las respuestas

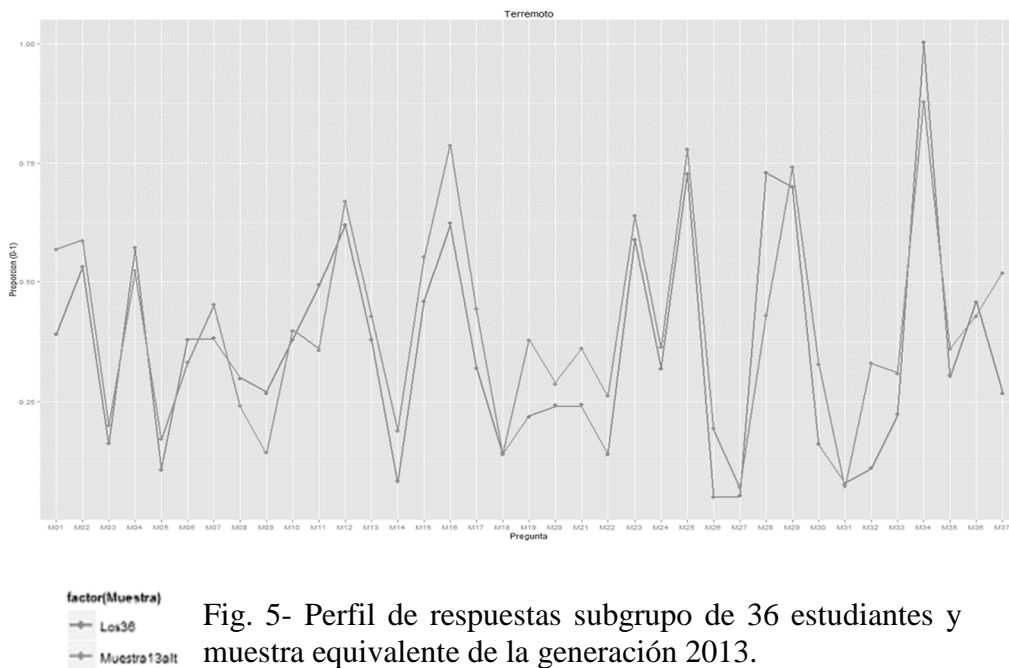


Fig. 5- Perfil de respuestas subgrupo de 36 estudiantes y muestra equivalente de la generación 2013.



ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN LINEAL DE ESTUDIOS TÉCNICOS

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

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

Hernández de Jiménez, Evelyn Lissette
Universidad Don Bosco – EL SALVADOR
e-mail: Evelyn.hernandez@udb.edu.sv

Resumen. La Universidad Don Bosco, “es una Institución apolítica, de inspiración cristiana, no lucrativa creada con carácter permanente que pertenece y patrocina la Institución Salesiana, por fundación y carisma”¹, siempre comprometida con el legado de Don Bosco, de formar buenos cristianos y honrados ciudadanos, desarrolla el Proyecto de Integración Lineal de Educación Técnica (PILET) con una modalidad innovadora de educación, que permite articular la enseñanza media técnica con estudios técnicos superiores y de ingeniería. El fin de este proyecto es desarrollar un currículo continuo de los niveles educativos mencionados, y para lograrlo la Universidad Don Bosco (UDB) e Instituciones Salesianas Educativas Medias (ISEM), incorporan programas de estudio que permiten la integración de estudios universitarios con la formación media técnica y desarrollo de competencia en los estudiantes. La Universidad tiene el cometido de autorizar y acreditar los estudios Técnicos Superiores; y las ISEM, implementar los Programas de la UDB dentro de sus instalaciones; y el Ministerio de Educación de El Salvador (MINED) es el ente encargado de garantizar la legalidad del proyecto.

Descriptorios o Palabras Clave: Integración Lineal, Institución Salesiana, Enseñanza media técnica, Formación, Ministerio de Educación.

1 Introducción

La estrategia del Proyecto de Integración Lineal de Educación Técnica (PILET) surge para dar respuesta a la necesidad que existe de vincular la educación media técnica con los estudios técnicos superiores y la educación superior de ingeniería.

Este proyecto busca desarrollar una modalidad de currículo continuo de los niveles educativos mencionados para garantizar la calidad profesional y competitividad en los estudiantes.

Desde el año 2001 la Universidad Don Bosco (UDB), tuvo la idea de emprender un proyecto que integrara la educación media técnica y superior, para favorecer a los jóvenes bachilleres con una oferta de educación continua que les permitiera fortalecer sus competencias y desarrollar nuevas, garantizándoles la calidad académica y obtener reconocimientos a nivel superior.

La estrategia PILET se implementó a partir del año 2005 con dos especialidades técnicas, Técnico en Ingeniería en Electrónica y el Técnico en Ingeniería en Computación y solamente con una Institución Salesiana de Educación Media (ISEM), Instituto Técnico Ricaldone (ITR), a partir del 2008, el programa PILET se extiende al Colegio Don Bosco y el Centro de Educación e Instrucción

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Militar Aeronáutico (CIMA), actualmente también se trabaja con el ITR el Técnico en Diseño Gráfico.

2 Objetivos del Programa PILET

2.1 General

Plantear una alternativa educativa innovadora que permita la articulación entre la educación media técnica con los estudios técnicos superiores y la educación superior de ingeniería.

3.2 Específicos

- Responder a necesidades de mayor vinculación entre los niveles de formación técnica establecidos por el MINED.
- Desarrollar una modalidad de currículo continuo que contribuya a mejorar el desarrollo profesional de los jóvenes.
- Validar los conocimientos, destrezas y habilidades alcanzadas por los (las) estudiantes desde los inicios de sus estudios técnicos, optimizando el tiempo invertido por dichos estudiantes y las instituciones.

3 Descripción

El PILET da una respuesta a la necesidad que existe a nivel de país (El Salvador) de vincular la educación media técnica con los estudios técnicos superiores y la educación superior de ingeniería, buscando ofrecer a los jóvenes una oportunidad de integrarse a un nuevo modelo educativo continuo que les permita fortalecer las competencias técnicas del bachillerato y desarrollar nuevas, bajo un programa integrado entre Universidad e ISEM que faculta una titulación a nivel superior en un tiempo más corto que si lo hicieren de forma tradicional, con esto generar motivación en el (la) estudiante de nivel medio a continuar con sus estudios universitarios.

Este proyecto fue elaborado de forma conjunta por la Universidad Don Bosco y el Instituto Técnico Ricaldone. El trámite de aprobación que se presentó ante el Ministerio de Educación fue realizado por ambas instituciones, no obstante la titularidad del proyecto ante el MINED correspondía a la UDB.

Los destinatarios principales de este proyecto son los estudiantes de las ISEM. La población estudiantil que busca acceder al programa es identificado desde el inicio de su bachillerato técnico.

El PILET fue tomado como base por el MINED, para emprender un proyecto similar llamado Modelo Educativo Gradual de Aprendizaje Técnico y Tecnológico (MEGATEC), en el cual se ha incluido la participación de las instituciones de educación media públicos y privados, así como los institutos de educación tecnológica y las instituciones de nivel universitario, dichas instituciones tienen la opción de participar en el proyecto, ya que no es obligatorio, igual que en el PILET las ISEM, tienen la libertad de decidir si se incorporan o no al proyecto.

MEGATEC es un sistema articulado de educación media y superior, orientado a la formación de capital humano en áreas técnicas y tecnológicas vinculadas al desarrollo productivo nacional y regional. Busca integrar verticalmente la formación técnica y tecnológica. Por esto, da prioridad a los jóvenes que estudian y se gradúan del bachillerato técnico.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



El programa se estructura con salidas laterales al mercado laboral a partir del nivel de educación media dando la oportunidad de avanzar a niveles y grados académicos superiores: ingeniero, tecnólogo, técnico, bachiller. Tiene capacidad de normar y certificar competencias adquiridas en el sistema no formal para facilitar la continuidad de estudios formales y mejorar la calidad de la inserción laboral. Contribuye a la competitividad de país, con la formación y el desarrollo tecnológico de capital humano.

Se estructura a partir del tercer año de bachillerato técnico en cualquiera de las especialidades que se imparten. Las opciones curriculares se integran para asegurar la consistencia y la continuidad de estudios hasta niveles superiores. Los estudiantes que egresan de bachillerato general también tienen opción de continuar estudios técnicos: pueden inscribirse en el primer año de educación técnica superior.

La oferta contiene opciones como las siguientes: sistema de redes informáticas, logística y aduanas, operación portuaria, mecánica naval, electrónica naval, acuicultura, pesquería y estudios de marina mercante, mantenimiento y reparación de computadoras y otras que se consideran con proyección en las principales zonas de desarrollo económico.

4 Organización del PILET

Las instituciones involucradas en el Programa PILET son: La Universidad Don Bosco quién faculta y avala los estudios técnicos superiores; las ISEM quienes implementan los programas de estudio de la UDB dentro de sus instalaciones; y el Ministerio de Educación (MINED), quién es el garante de la legalidad de este proyecto.

4.1 Etapas del proyecto

El programa incluye tres etapas, la primera de ellas hace referencia al bachillerato técnico, en el cual sus dos primeros años de estudio desarrolla su bachillerato general y simultáneamente la complementación de los bachilleratos técnicos. En la segunda etapa se concluye con el bachillerato técnico y se da inicio al estudio técnico superior en la misma especialidad del bachillerato, paralelamente estos programas son parcialmente equivalentes, en las asignaturas más importantes a los programas de estudios de ingeniería. En esta etapa es donde se articulan tres procesos educativos: bachillerato técnico, técnico superior e ingeniería. Finalmente cuando el estudiante ha superado las dos etapas anteriores y ya cuenta con una titulación de técnico a nivel superior puede incorporarse completamente a la carrera de Ingeniería de la UDB, desarrollando los programas de ingeniería con la plataforma formada en las etapas anteriores. En la figura 1 y 2 muestra de forma esquemática cómo funciona el programa.

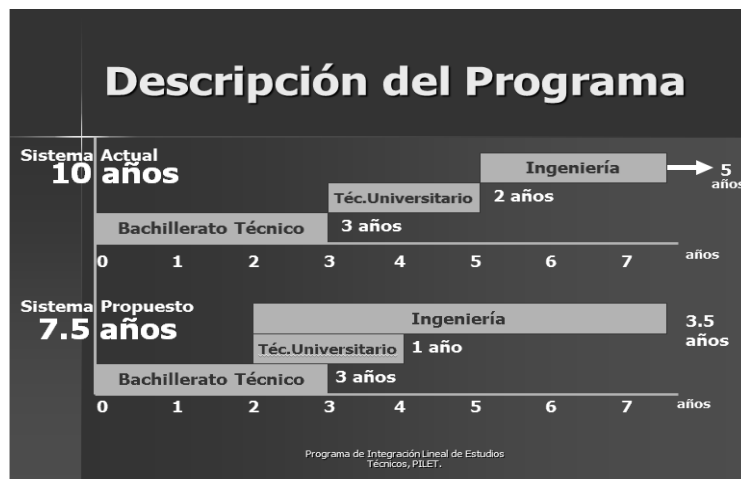


Figura 1. Duración en el tiempo del Programa PILET.

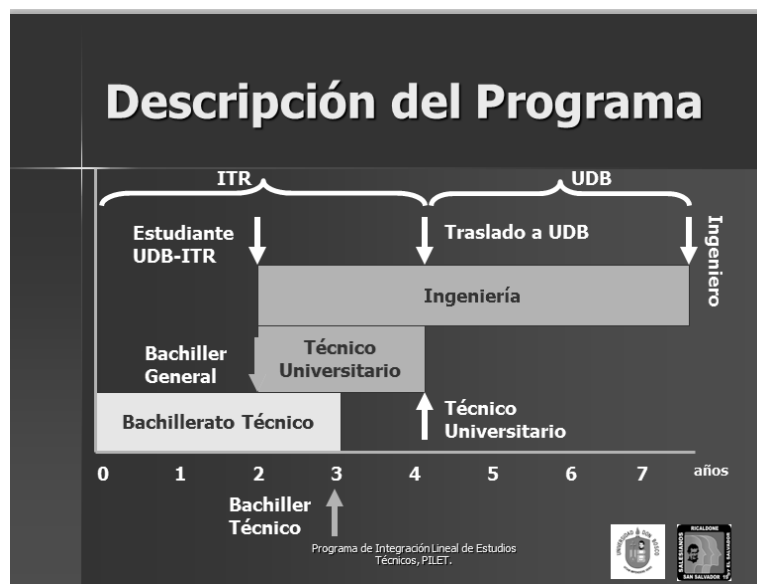


Figura 2. Etapas del programa PILET

4.2 Área pedagógico-curricular

Los planes de estudio están diseñados en concordancia con la ley de educación superior, la UDB y las ISEM son garantes de la calidad de los servicios académicos en cuanto a recursos didácticos, tecnológicos, bibliográficos, personal académico, entre otros. La exigencia académica del proyecto responde al desarrollo emocional de los estudiantes, ya que la Universidad y los Institutos Salesianos los inducen al ámbito universitario, los planes de estudio están diseñados conforme al perfil de entrada del nivel superior; La evaluación del aprendizaje se rige de acuerdo al reglamento de evaluación de cada nivel, existe un plan de equivalencias a los programas de ingeniería que respaldan la legalidad de los estudios.



4.3 Área operativo-organizacional

En cuanto a espacios, las instalaciones de las ISEM donde se desarrolla el programa PILET, deben de cumplir con los requisitos cualitativos y cuantitativos establecidos por la Ley de Educación Superior (LES); Los tiempos lectivos a cumplir por las ISEM están determinados por lo establecido en la LES y concordancia de calendarización de la UDB.

Además las ISEM están obligadas acatar las disposiciones del Consejo Directivo y Consejo Académico de la UDB. También se adecuan a la reglamentación en cuanto a sistemas, procedimientos y reglamentos.

Los estudiantes que se encuentran dentro del programa PILET, pertenecen a la UDB a partir del tercer año de bachillerato técnico, ya que en esta etapa ellos cumplen el prerrequisito para poder incorporarse a los estudios superiores.

5 Alcances

Con el programa PILET, se busca elevar el nivel de calidad y exigencia de las instituciones de educación media, fortalecer la articulación de la educación técnica media con la técnica superior y la ingeniería, inducir a los estudiantes en el ámbito universitario, de tal forma que el cambio de estatus de estudiantes de bachillerato a estudiantes universitarios se realice de forma gradual y favorezca a su madurez personal.

6 Conclusiones

El programa PILET es una metodología innovadora que vincula al estudiante desde sus inicios con la educación técnica y acorta la transición de la educación media a la superior, certificando los conocimientos y competencias adquiridas por los estudiantes desde los primeros períodos, facilitando la articulación entre los niveles y maximizando el tiempo invertido en la formación y disminuyendo los costos de inversión.

El proyecto PILET fue uno de los primeros programas que emergieron en El Salvador, que permite vincular la educación técnica media con los estudios universitarios, dicho proyecto fue tomado por el MINED como base para lanzar el proyecto de los MEGATEC Educación técnica, tecnológica y superior.

La articulación de la educación técnica media con los estudios universitarios ha favorecido el acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes de bachillerato entre la educación media y la universitaria y la oferta académica existentes, además se han obtenido beneficios como:

a) Para los estudiantes

Actualmente se ha observado que la mayoría de los estudiantes que han pertenecido al programa PILET, termina sus estudios a nivel superior y muchos logran obtener tres titulaciones en un tiempo relativamente corto comparado si estos hubiesen seguido el modelo de educación tradicional.



También ha ayudado a que los estudiantes reafirmen su vocación profesional en una de las especialidades técnicas cursadas; ya que se ha logrado identificar que no todos los estudiantes que cursan dentro del PILET una carrera técnica universitaria en las especialidades de electrónica y computación, siguen su ingeniería en esa misma rama, en algunos casos se han movido a otras especialidades como: Licenciatura en Diseño Gráfico, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Mecatrónica, Ingeniería en Telecomunicaciones, entre otras. También se ha identificado que un grupo pequeño no termina la ingeniería, sino llega hasta el nivel de Técnico Universitario en las especialidades que son ofertadas en el Programa PILET, esto debido a problemas de índole social, económica y otros intereses personales. A pesar de lo anterior se ha logrado que un número mayor de estudiantes continúe sus estudios superiores, disminuyendo así la deserción estudiantil en este nivel.

Sobre el rendimiento académico y desarrollo de competencias en las áreas principales del plan de estudio, se tiene una percepción positiva; según los comentarios que hacen los docentes que imparten asignaturas a estos estudiantes, tanto del técnico como la ingeniería, es mayor que el de un estudiante de educación media que no participa en este tipo de programa.

b) Para las instituciones educativas

Este tipo de proyecto ha permitido trabajar de forma coordinada y articulada a las instituciones salesianas de educación media, el CIMA y Universidad Don Bosco, con el objetivo de mejorar y diversificar la oferta educativa.

También se logró incrementar la permanencia de los estudiantes en la continuidad de sus estudios superiores, esto conlleva a disminuir la deserción a este nivel.

Se ha optimizado el uso de los recursos tanto de materiales y herramientas didácticas, como de infraestructura física y tecnológica. Así mismo se ha mejorado en la selección de la planta docente, buscando que esta sea la más idónea en cuanto a sus competencias, profesionales, técnicas y humanas.

Se han definido procesos de seguimientos para validar la calidad del desarrollo de programa tomando en cuenta los lineamientos institucionales de cada una de las instituciones involucradas en el programa.

c) Para el país

Responder a necesidades de mayor vinculación entre los niveles de formación técnica establecidos por el MINED.

Contribuye a la competitividad de país, con la formación y el desarrollo tecnológico de capital humano.

Referencia

Meza, D. (s.f.). MEGATEC. Educación especializada para la producción y competitividad.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



MEGATEC. (s.d.) Recuperado: 2009, 1 de Septiembre, disponible en: <http://www.redetis.org.ar/node.php?i=d139&elementid=7028>.

Universidad Don Bosco (2011). San Salvador: Autor.

Universidad Don Bosco (2005). Manual del Programa de Integración Lineal de Estudios Técnicos (PILET). San Salvador: Autor.



ESPERANZA DIGITAL PARA JÓVENES VULNERABLES

Línea Temática 2: Articulación de la educación superior con la enseñanza media.

Tipo de comunicación: Reporte de caso

AMPUERONILLO, Leandro Andrés⁶¹

RIVERA MÉNDEZ, Luis Alberto⁶²

Universidad de Santiago de Chile - CHILE

e-mail: luis.rivera@usach.cl

Resumen. Actualmente son evidentes las diferencias que existen en el área de manejo de tecnologías entre las distintas clases sociales de nuestro país. Conforme a esto los jóvenes de enseñanza media de colegios vulnerables son los principales afectados. Chile se ubica al año 2013 en el último lugar de “Índices para una vida mejor” dentro de los miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) teniendo como factores fundamentales la brecha entre ricos y pobres, además de la paupérrima calidad educativa. [1] Este proyecto se enfoca en la disminución de la brecha digital con fines de desarrollo y progreso para jóvenes vulnerables, siendo ésta una de las bases para la superación de la pobreza, mejorando su calidad de vida y la de su grupo familiar. Debido a que el mundo laboral se está orientando hacia la digitalización, tener una sociedad analfabeta tecnológicamente implica problemas en el mercado laboral, ya que en todas las empresas, sean pequeñas, medianas y grandes, necesitan de conocimientos tecnológicos.[2] Las expectativas y la tendencia de los jóvenes de colegios vulnerables de enseñanza media no es obtener una profesión universitaria, sino más bien poder trabajar lo antes posible para solventar los gastos propios y de su familia, es decir, este proyecto además de ser una instancia de aprendizaje para los estudiantes, les muestra una realidad Universitaria que para ellos es lejana, siendo además un factor de motivación, inclusión, vinculación y cuestionamientos para lograr acceder a la educación superior. Con la ejecución del proyecto se logró el acceso de un 25% más de estudiantes secundarios a la educación superior en relación al año anterior, 12 alumnos que entraron en carreras tecnológicas, aumento en la asistencia de los colegios de un 40% reduciendo el abandono y más de 1000 personas en vinculación social y se identificaron finalmente los factores asociados al abandono donde la pobreza fue el principal influyente.

Palabras Clave: Vulnerabilidad, Inclusión, Superación de la pobreza, Brecha digital, Calidad de vida.

⁶¹Ampuero, Leandro. Tecnólogo en Telecomunicaciones, Estudiante de Ingeniería Ejecución en Telecomunicaciones y Profesor ayudante en diversas asignaturas.

⁶²Rivera, Luis. Ingeniero Civil Eléctrico. Magister en Administración y Dirección de Empresas. Académico e Investigador de la Facultad Tecnológica. Jefe de la Carrera Tecnólogo en Telecomunicaciones. Facultad Tecnológica. USACH



1 Introducción

El proyecto “Esperanza digital para jóvenes vulnerables” se desarrolló en convenio entre la Universidad de Santiago de Chile y el Mineduc (Ministerio de Educación), responde a los fondos “Fomento de la participación estudiantil 2012”. Los responsables de la ejecución fueron estudiantes y profesores de la carrera de Tecnólogo en Telecomunicaciones de la Facultad Tecnológica.

Fue realizado el año 2013, comenzando el 06 de abril y finalizando el 31 de Agosto. Durante 24 semanas se realizaron actividades con los estudiantes y 12 semanas para la rendición de cuentas al Mineduc. Los estudiantes fueron seleccionados de 4 colegios de la comuna con más altos índices de vulnerabilidad y más bajo ingreso a la educación superior, además de ser las más críticas en niveles de delincuencia [3]. Se realizaron 2 ciclos de 10 semanas cada uno, las clases fueron presenciales los días sábados desde 9:00 a 13:00 horas. Existió una primera parte de conceptos teóricos introductorios, luego un recreo de 30 minutos con colación incluida y una segunda parte con un taller práctico. Como complemento tenían un usuario para ingresar a la plataforma web de la Universidad. Se trabajó con 3 grupos en cada ciclo completando 6 grupos totales, cada grupo tenía 20 alumnos siendo la participación de 120 estudiantes totales entre segundo y cuarto medio. Es importante recalcar que a todos los alumnos se les costeo el transporte escolar de ida y vuelta a la Universidad, y se les entregó útiles escolares para el desarrollo del curso.

Finalizando el proceso de cada ciclo se culmina con una convivencia y actividades deportivas como juegos de taca-taca, ping-pong, fútbol, grabaciones de videos por medio de los alumnos y un pequeño coctel en los patios de la Facultad, logrando que el estudiante se sienta como un Universitario y potenciando los aspectos positivos de una carrera profesional.

2 Objetivos

2.1 General

- Otorgar conocimientos en el área de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC'S) e introducir a los asistentes el amplio espectro que abarcan las telecomunicaciones con el fin de disminuir la brecha digital e incluirlos en el mundo de la enseñanza superior.

2.2 Específicos

- Realizar una evaluación inicial para ver el nivel de conocimiento de los participantes.
- Generar una Plataforma Online que permita dictar cursos por internet.
- Realizar transmisiones de los cursos a través del canal comunitario UmbralesTV.
- Realizar cursos de Tic's, Telecomunicaciones e Informática.
- Generar videos didácticos para facilitar la comprensión de las materias dictadas.
- Confeccionar guías de estudio.
- Realizar evaluaciones periódicas para medir estados de avance de los alumnos y realizar una evaluación final para medir el logro del aprendizaje.
- Medir y comparar resultados de acceso a la educación superior

-

3 Actividades

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



1° Una vez inscritos, los estudiantes rindieron una Prueba de Nivelación (PDN) para medir su nivel de conocimientos.

2° De acuerdo al resultado del diagnóstico se les niveló durante la primera semana.

3° Estudiantes de Telecomunicaciones confeccionaron una plataforma en internet con la cual se entregó a cada alumno un nombre de usuario y contraseña donde pudieron acceder al material de sus cursos en forma gratuita.

4° Los alumnos recibieron correos con información, tuvieron acceso a guías y videos, y pudieron realizar cualquier tipo de consulta. Esto complementario a las clases presenciales que se les impartió.

Los módulos impartidos fueron:

1° Introducción a las Telecomunicaciones

Semana 1: Introducción al curso y Nivelación (PDN)

Semana 2: ¿Qué son las Telecomunicaciones?, Taller de radioaficionados.

Semana 3: Modelo OSI, Taller de cable UTP y prueba de evaluación formativa (PEF)

2° Hardware y Software

Semana 4: ¿Que es Hardware y Software? Taller de armado y desarmado de un PC.

Semana 5: Sistemas operativos, ¿Cómo formatear un PC: Linux y Windows?

Semana 6: Diseño de Página Web. Taller de Videostreaming

3° Ofimática

Semana 7: Word, Excel, Power Point y visita grupo 1 al canal comunitario Umbrales TV

Semana 8: Word, Excel, Power Point y visita grupo 2 al canal comunitario Umbrales TV

Semana 9: Word, Excel, Power Point y visita grupo 3 al canal comunitario Umbrales TV

Semana 10: Proyecto ofimática y PDN

4° Entrega de Resultados

Semana 11: Análisis de Resultados

Semana 12: Informe de Desarrollo del proyecto.

La realización de una ceremonia final el 31 de agosto del 2013 tuvo por objetivo entregar un diploma a los alumnos participantes firmado por la Universidad acreditando la participación del alumno en el proyecto y sintiendo que hubo resultados positivos al finalizar el proceso, complementado con un coctel para la interrelación con los alumnos del otro ciclo y de otros colegios.

Talleres TIC's para Jóvenes de Enseñanza Media (Taller 1)

Área personal » Mis cursos » Taller - 01

Diagrama de temas



Fig. 1 “Plataforma Web Universitaria”

4. Metodología

La primera clase fue una Prueba de Nivelación (PDN) la cual buscó identificar el estado de conocimientos de los participantes. En la segunda clase se les dio a conocer la plataforma y su modo de uso, también se comenzó a impartir el módulo de “Introducción a las Telecomunicaciones” para finalmente realizarles una evaluación y análisis de los conocimientos adquiridos. Esta Evaluación es Formativa (PEF), es decir, se hizo con fines de avanzar al módulo siguiente. **El primer día se realizó un recorrido por el interior de la Universidad donde los alumnos se vincularon y preguntaron por carreras de su interés compartiendo y evidenciando el mundo universitario, como una acción de orientación vocacional.**

En la cuarta semana se inició el módulo de conocimientos “Hardware y Software” mediante un taller en equipos, donde se les enseñó como formatear un computador y una introducción a otros sistemas operativos, con conceptos básicos en Internet y diseño de páginas web. Se debe recalcar el taller de videostreaming, ya que tuvo por finalidad tener habilidades para lograr una transmisión en tiempo real en un canal comunitario cercano. Al finalizar este módulo el taller también llevó una evaluación PEF que midió lo aprendido por los participantes.

El último módulo, de “Ofimática”, apuntó a desarrollar conocimientos del programa Microsoft Office y se les dio a conocer sus herramientas básicas, generando actividades evaluativas para cada semana de este módulo. Se les hizo desarrollar un proyecto que se adaptó a la sociedad y en donde tuvieron que utilizar estos programas para resolver una problemática planteada, este proyecto fue desarrollado en forma individual y tuvo un puntaje que determinó cuanto lograron aprender.

Todo lo anterior estuvo complementado con la plataforma online que aparece en la Fig.1, la cual permitió el acceso a libros, foros de consulta, video llamadas online, guías informativas, actividades



y videos didácticos para facilitar la comprensión por parte de los estudiantes y sumado a esto se integró la transmisión de los talleres mediante la televisión comunitaria UmbralesTV, logrando eficientemente la transmisión de un programa que debatió “La educación en Chile” “Las drogas” “el Aborto” y “El maltrato animal” con la participación de estudiantes, comunidad y profesores, tuvo un impacto social importante ya que cerca de 300 personas de la comuna vieron los programas. Una vez finalizado todos los módulos se les volvió a aplicar la Prueba de Nivelación (PDN) comparando los resultados iniciales con los finales y evaluando los logros de aprendizaje del alumno. Se realizó un informe que se entregó al MINEDUC en el cual se representaron todos los nombres de participantes, evaluaciones, asistencias, gráficos y conclusiones que se obtuvieron al finalizar todo el proyecto.

A los estudiantes que lograron aprobar con nota superior a 4.0 en el desarrollo de las actividades y un mínimo de 50% de asistencia se les hizo entrega de un diploma, que demostró su aprobación, compromiso y participación de los talleres impartidos.

4.1 Gastos

El Mineduc aportó US\$ 8.670 para la ejecución del proyecto. Los mayores gastos se produjeron en alimentación que implicó la compra de almuerzos y colaciones para todos los alumnos y profesores que participaron y para los dos ciclos. En relación con el ítem Transporte se realizó una carga de US\$ 3,5 en su pase escolar cada mes de asistencia, respaldados por las boletas de cargas. Los gastos de publicidad fueron para la realización de dípticos y diplomas entregados en la ceremonia y tarjetas de invitación y pendones.

Entre los materiales de ejecución entregados a los alumnos encontramos: lápices pasta (azules, rojos, negros, verdes), carpetas, cuadernos, resmas para impresión de guías, cintas de cámara grabadora y plumones de colores para los docentes.

La USACH apoyó con las salas de estudio, laboratorios, proyectores, espacios e infraestructura de la Facultad de Tecnológica, además del canal Umbrales en donde los alumnos tuvieron la oportunidad de grabar su propio programa y entrevistar a la gente de la comunidad.

Los gastos se destinaron a los 120 alumnos aproximadamente, y la ceremonia final tuvo una asistencia de aproximadamente 300 personas, ya que incluyó a estudiantes, padres, profesores y administrativos de la Facultad.

Tabla 1 “Gastos Operacionales”

| | |
|-------------------------|------------|
| Alimentación | US\$ 3.747 |
| Transporte | US\$2.496 |
| Publicidad | US\$693 |
| Materiales de ejecución | US\$ 867 |
| Docentes | US\$ 867 |
| Total | US\$ 8.670 |

5 Resultados

Al finalizar se realizó el análisis de la participación estudiantil, como un indicador de motivación e inclusión en el mundo Universitario. Este parámetro fue sumamente importante, ya que la asistencia

en los establecimientos educacionales era baja, además se debió considerar que los días de clases fueron sábados en la mañana, lo que implica un esfuerzo mayor produciendo factores que generan una tendencia a desertar. Los resultados están representados en la siguiente gráfica:



Gráfico 1 “Asistencia durante el curso”

Se muestran 20 puntos medidos en asistencia, ya que cada semana se consideró 2 veces entre el periodo teórico y el práctico, de esta forma se midió además la cantidad de abandono a media jornada, en total fueron 10 semanas de clases y medido para un universo del primer ciclo de 70 alumnos, logrando un peak de asistencia de 62 estudiantes y un peak de inasistencias de 24 estudiantes, para el segundo ciclo existió una tendencia similar.

Por otra parte la visita al canal comunitario Umbrales TV, generó una experiencia donde los estudiantes pudieron controlar la infraestructura del canal, logrando armar su propio programa y demostrando la capacidad de trabajo en equipo, además de la capacitación de monitores que tuvieron como tarea llevar lo aprendido a sus colegios, los programas fueron **vistos por 300 personas** en la comuna y transmitidos por internet alcanzando las **500 visitas** en portales como youtube.

Como lo señala el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2010, “las desigualdades, la estigmatización y las discriminaciones emanadas del nivel de ingresos, la desigualdad entre los sexos, la etnia, el idioma, el lugar de domiciliación y la discapacidad están retrasando los progresos hacia la Educación para Todos”^[4]

5.1 Inclusión Universitaria

El escenario en Latinoamérica es crítico. Es inminente que hay que mejorar el acceso a la educación superior. El siguiente Gráfico 2 muestra la relación al año 2011. Estamos muy alejados de los continentes desarrollados, la diferencia está en la innovación en las clases y la motivación hacia los

estudiantes. Nuestro proyecto abarcó estos dos focos como método inclusivo demostrando ser efectivos.

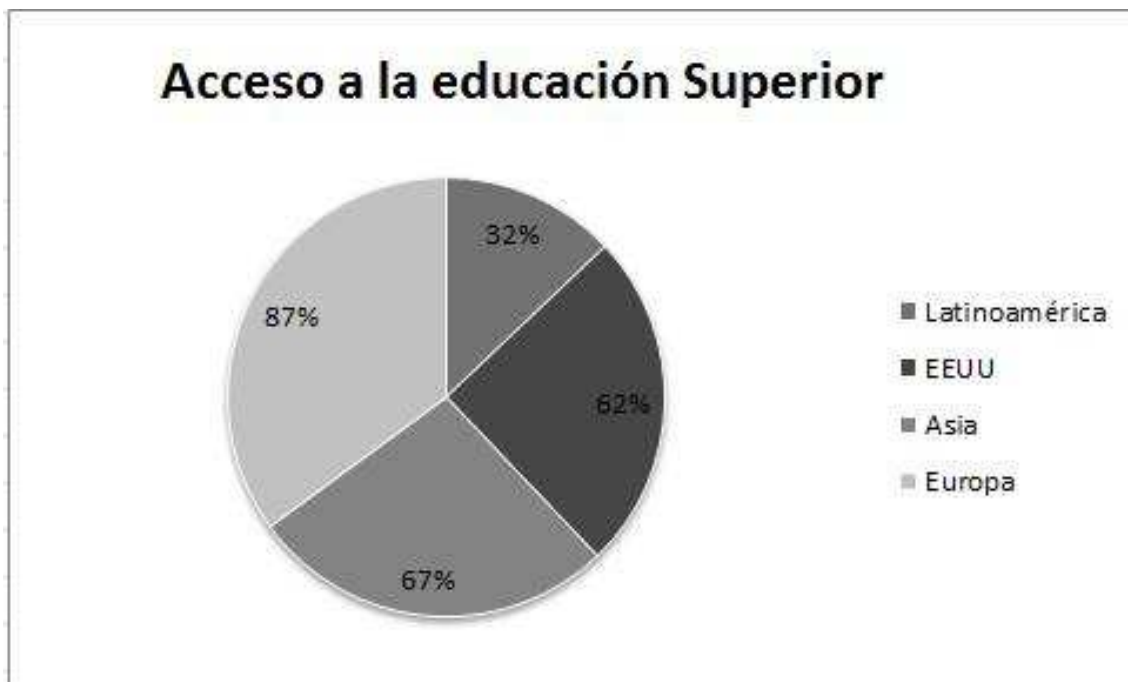


Gráfico 2 “Acceso a la educación superior en el mundo”

En la siguiente Tabla 2 se entregan los resultados de la comparación de la cantidad de alumnos que accedieron a la educación superior en relación a la cantidad de alumnos totales de los años 2012 cuando no hubo ningún mecanismo de acción y el año 2013 luego de haber sido ejecutado el proyecto con los cuatro colegios. Se puede observar que en el colegio 1 hubo un aumento de un 20% más que logra acceder a la educación superior. En el colegio 2 la cifra mejoró al año 2012 en un 24%, respecto al colegio 3 hubo una subida de 19% y finalmente en el colegio 4 el ingreso mejoró en un 20%. Complementando a la tabla 2 se aumenta la asistencia en un 40% en su ciclo escolar de enseñanza media.

Tabla 2 “Comparación ingreso a la educación superior”

| | 2012 | | 2013 | |
|-----------|---------------|----------------------|------------------|----------------------|
| | Total alumnos | Ingreso Ed. Superior | Total de Alumnos | Ingreso Ed. Superior |
| Colegio 1 | 11 | 3 | 28 | 14 |
| Colegio 2 | 43 | 12 | 54 | 28 |
| Colegio 3 | 14 | 2 | 18 | 6 |



Colegio 4

97

27

95

46

Por otra parte y como resultado final se obtuvo una mejora subiendo de rango básico a rango intermedio en 2 de los 4 colegios en el Simce TIC 2013 que mide las habilidades de conocimientos en programas básicos como Word, Excel, powerpoint y manejo de un PC.

Los resultados del SIMCE TIC 2011 demuestran que un 46,2% de los estudiantes se encuentran en el nivel inicial, es decir sólo logran realizar tareas básicas en el computador. En tanto el 53,8% de los estudiantes presenta un desempeño Intermedio [5]

6 Conclusiones

La Carrera de Tecnólogo en Telecomunicaciones, gestores y ejecutores del proyecto, lograron a través de éste aplicar mecanismos inclusivos y motivacionales para jóvenes vulnerables. Los resultados esperados en cuanto a participación superaron con creces las expectativas, y la tendencia de los colegios del universo de alumnos fue el ingreso de un mayor número de alumnos a la educación superior. En la actualidad existe el vínculo generado con los colegios y hay una participación conjunta de la carrera en ferias tecnológicas y eventos, ya sean en la Universidad o en los establecimientos educacionales. El trabajar con jóvenes donde los monitores sean los mismos alumnos de una carrera de enseñanza superior genera un nexo mayor entre profesor y estudiante, logrando objetivos paralelos como el aprendizaje continuo y compartir experiencias de vidas.

Es por ello que concordamos con el análisis del Mineduc que plantea que “Las TIC’s impactan y enriquecen el proceso educativo”, “si hay integración de TIC’s en el sistema escolar se logra el mejoramiento de aprendizaje y desarrollo de competencias digitales de los diferentes actores” [5].

Chile y Latinoamérica están atrasados respecto a la brecha digital, es por ello que el estado debe tener un rol más activo para incrementar el acceso en lugares públicos y escuelas públicas a través de la plataforma enlaces. [6]

Con este proyecto se logra la reducción de la deserción escolar de alumnos en la enseñanza media, mejorando los niveles de asistencia y aumentando el porcentaje de ingreso a la educación superior, influyó en el aspecto motivacional e inclusivo, hay efectos en los estudiantes de querer lograr mayores desafíos.

6.1 Efectos

Mediante la inquietud de los alumnos surgió la idea de generar clases en nuevas tecnologías una vez finalizado el proyecto, es así como nace el grupo de robótica de la Facultad Tecnológica. Como primera instancia se fijó un programa para alumnos de enseñanza media, con metodologías innovadoras y didácticas para un tema complejo generando el interés de los estudiantes que nunca habían interactuado con dichas tecnologías. De esta forma se participó además en los colegios donde alumnos incluso menores a la enseñanza media pudieron interactuar conociendo algunos conceptos de robótica.



Fig. 2 “Visita colegio Hernando de Magallanes”

12 alumnos ingresaron a la educación superior a estudiar el tema de tecnologías lo que se vincula con los efectos del proyecto sobre los estudiantes.

Con este proyecto concordamos con la información de la UNESCO que el acceso a la educación de calidad es un derecho fundamental de todos y que está sufriendo cambios paradigmático por la introducción de las TIC's [2]

Finalmente se asocia a los sectores vulnerables como los entornos con mayores índices de abandono donde la pobreza es la más influyente, ya que es vinculante con acceso a la delincuencia, drogadicción y narcotráfico, generando que gran parte de los estudiantes estén expuestos a diario a verse vinculados y atraídos por estos subsistemas, donde la prioridad es obtener dinero en el menor tiempo posible. Un factor menor es la falta de motivación y la maternidad, el mecanismo es desvincular a los estudiantes de entornos vulnerables y atraerlos hacia las universidades.

Tabla 3 “Factores Asociados al abandono”

| |
|-------------------------------|
| Pobreza |
| Delincuencia |
| Drogadicción y Narcotráfico |
| Falta de motivación e interés |
| Maternidad |

Referencias

[1] OCDE (2013, November). Better life Index of Chile. Extraído el 10 de Agosto del 2014 desde: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/chile-es/>

[2] Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2014) Enfoque estratégico sobre las Tic's en educación en América Latina y el Caribe. Extraído el 07 de Agosto del 2014 desde:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>

[3] Paz Ciudadana (2012) Sistematización de la gestión municipal en seguridad ciudadana en barrios vulnerables Extraído el 14 de agosto del 2014 desde:



<http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2012/03/informe-ana-cualit-estcentral.pdf>

[4] Bokova I. Directora Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2014) Enseñanza y aprendizaje: Lograr calidad para todos. Extraído el 05 de Julio del 2014 desde:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

[5] Mineduc (Ministerio de Educación de Chile) (2013 Julio) Censo Nacional de Informática educativa, principales resultados. Extraído el 14 de agosto del 2014 desde:

http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/2013/doc/censo/Presentacion_Resultados_CENIE_2012.pdf

[6] Agostini, A. C., Willington, M. (2010) Radiografía de la brecha digital en Chile: ¿Se justifica la Intervención del Estado? CEP. (Centro de estudios Públicos)

Apéndice I “Invitación a Ceremonia de Graduación y Tríptico”

The banner has a textured, parchment-like background. At the top, there are three logos: 'Esperanza Digital' in a blue, blocky font; the UdeSantiago crest with a red lion and the motto 'LABORI LETITIA MERITO'; and the 'UMBRALES televisión popular' logo which includes a camera lens graphic. Below the logos, the text reads: 'El Jefe de la carrera de Tecnólogo en Telecomunicaciones de la Universidad de Santiago de Chile, don Luis Rivera Méndez, junto al Centro de Estudiantes, invitan a Ud. a la Ceremonia de Graduación en honor a los estudiantes participantes de:'. The event title 'ESPERANZA DIGITAL PARA JÓVENES VULNERABLES' is in large, bold, black letters, followed by the subtitle 'Proyecto de la Facultad Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile, financiado por el Ministerio de Educación'. At the bottom, it states: 'El evento se realizará el día sábado 31 de agosto de 2013, a las 10:00 horas, en el Aula Magna de la Universidad de Santiago de Chile, ubicada en Av. Ecuador #3659, comuna de Estación Central.' The 'telecousach' logo is in the bottom right corner.



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>

Eventos Próximos

Taller de Robótica
Fecha de inicio: 12 de octubre 2013

Feria Tecnológica
24 y 25 de octubre 2013
Participan todas las carreras de la Facultad

<http://www.telecousach.cl>

Contacto
luis.rivera@usach.cl
cee@telecousach.cl
i.castillo@telecousach.cl



<http://www.umbralestv.cl>

**NO DERRUMBES TUS SUEÑOS,
DERRUMBA LAS BARRERAS QUE TE
IMPIDEN CUMPLIRLOS.**



Periodo de Ejecución del Proyecto

Fecha de Inicio:
6 de abril 2013

Fecha de Término:
6 de septiembre 2013



Proyecto de la Facultad Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile, financiado por el Ministerio de Educación.



Finalidad del Proyecto

Este proyecto está orientado en la participación y aprendizaje de jóvenes de enseñanza media de la comuna de Estación Central, enfocado en la disminución de la brecha digital con fines de desarrollo y progreso para los jóvenes, siendo una de las bases para la superación.

Este proyecto fue realizado en conjunto de 4 colegios de la comuna de Estación Central siendo estos:

Colegio Hernando de Magallanes
Colegio Echaurren
Liceo Amador Neghme A-70
Liceo Técnico Guillermo Fellu Cruz A-71

Los alumnos fueron capaces de adquirir conocimiento en: Informática, Telecomunicaciones, ofimática, TIC'S teniendo el siguiente programa:

Módulo Introducción a las Telecomunicaciones:

Introducción y Prueba de Nivelación
Qué son las Telecomunicaciones - Taller de Radioaficionados
Modelo OSI, cable UTP, Prueba de Evaluación Formativa

Módulo Hardware y Software:

Qué es Hardware y Software - Arme y desarme de un PC
Sistemas Operativos - Taller de Formateo Linux y Windows
Diseño de un servidor Web - Fundamentos de programación

Módulo Ofimática:

Visita Canal de TV Popular Umbrales TV
Curso de Word, Excel y Powerpoint
Proyecto de Ofimática
Prueba de Nivelación

Programa del Evento

APERTURA
10:30 hrs.

DISCURSOS
10:40 a 11:30 hrs.

- 1.- Guercindo Vilca Cáceres
Decano
- 2.- Leandro Ampuero Nilo
Presidente del CCEE
- 3.- Luis Rivera Méndez
Jefe de Carrera TELECOMUNICACIONES
- 4.- Ignacio Castillo Álvarez
Monitor
- 5.- Alumnos
- 6.- Directores

GRUPOS MUSICALES DEL BALLET FOLCLÓRICO

11:30 hrs.

- Socorama
- La Fiesta de la Tirana
- Viva Jujuy
- Deja la vida volar, de Victor Jara

ENTREGA DE DIPLOMAS

11:50 hrs.

MÚSICO INVITADO

12:00 hrs.

CIERRE

12:30 hrs.

CÓCTEL

12:40 hrs.

CONCLUSIONES

La asistencia superó las expectativas, los alumnos se mostraron inquietos por aprender nuevas tecnologías y se cumple con los objetivos del programa. El punto de partida del progreso son valores que se intentan predicar dentro de la carrera: la responsabilidad, el compromiso, la perseverancia y el trabajo en equipo.

Total de participantes:
150 Estudiantes

Total de monitores:
15 Monitores

**NO DERRUMBES TUS SUEÑOS,
DERRUMBA LAS BARRERAS QUE TE
IMPIDEN CUMPLIRLOS.**

Apéndice II "Diploma entregado en Ceremonia de Graduación"

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



Mir Educación

PROSPERIDAD PARA TODOS





COMPROMISO EDUCATIVO 2014: SÍNTESIS DEL ABORDAJE TERRITORIAL DESDE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con las enseñanzas medias.

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso.

BELLO, Gabriela⁶³
PEGORARO, Joaquín⁶⁴
SANTIVIAGO, Carina⁶⁵
VARIN, Adriana⁶⁶

Programa de Respaldo al Aprendizaje/UdelaR - Uruguay
e-mail: lic.gabrielabello@hotmail.com

Resumen. El presente trabajo intenta resumir la experiencia de acompañamiento del Programa Compromiso Educativo (PCE) que realiza la Universidad de la República (UdelaR), a través del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) perteneciente a la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Se entiende el trabajo de acompañamiento realizado por los docentes universitarios como la implementación, planificación y evaluación del programa y sus respectivos componentes en los centros educativos, al igual que el trabajo con los actores que conforman el mismo. Compromiso Educativo es una apuesta interinstitucional cuyo objetivo es potenciar a las trayectorias educativas de estudiantes de Educación Media Superior, estrato en el que se detectan los mayores problemas en relación al abandono, ya que sólo el 36.5% de los jóvenes uruguayos ha finalizado la EMS en los últimos años. La UdelaR y en particular el PROGRESA, es un programa que surge con la propuesta de fortalecer el tránsito de los estudiantes, desplegando diferentes estrategias de orientación que permitan contrarrestar el abandono en la Universidad. Asimismo, ha apostado a participar del PCE, aportando a la coordinación entre Educación Media Superior (EMS) y Educación Superior (ES). Se pretende dar cuenta del acompañamiento del equipo docente en diversos centros educativos del área metropolitana. Se hará énfasis en lo que implica acompañar un programa en el marco de una práctica educativa. También en los espacios de tutorías entre pares, en adelante Espacios de Referencia entre Pares (ERP). Éstos tienen como protagonistas a los estudiantes de ES que participarán como Referentes Pares (RP) y a los estudiantes de EMS. Se entiende a las tutorías entre pares como una modalidad de aprendizaje basada en la interacción entre los estudiantes que remite a un proceso vincular, interpersonal y social. Esta síntesis intenta clarificar la práctica docente, desde el PROGRESA, contribuyendo a intercambiar sobre estas iniciativas a nivel latinoamericano.

⁶³ Docente de PROGRESA- UdelaR. Licenciada en Psicología. Maestranda en Psicología Clínica – Facultad de Psicología, Universidad de la República (Uruguay).

⁶⁴ Docente de PROGRESA-UdelaR. Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Maestrando en Ciencias Humanas, opción “Cultura, Lenguaje y Sociedad” – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Uruguay).

⁶⁵ Coordinadora del PROGRESA-UdelaR. Coordinadora de la Pasantía de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología, Universidad de la República. Psicóloga.

⁶⁶ Docente de PROGRESA-UdelaR. Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Maestranda en Educación Corporal – Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Palabras clave. Abandono, Políticas Educativas, Acompañamiento, Referentes Pares, Espacio de Referencia entre Pares.

Introducción

El presente documento tiene como objetivo enmarcar y conceptualizar el trabajo en el Programa Compromiso Educativo (PCE) a nivel territorial, desde el acompañamiento realizado por docentes de la UdelaR a estudiantes de EMS en diversos liceos y UTUs (Universidades del Trabajo del Uruguay) de las ciudades de Montevideo y Canelones. Se intentará describir en palabras el accionar docente, como nueva forma de concebir este rol dentro de la Universidad, para así dar una dimensión general de lo que implica concebir el acompañamiento territorial desde el PROGRESA-UdelaR.

El PCE es una apuesta interinstitucional en la que participan la UdelaR, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Desarrollo Social (MiDeS) y el Instituto Nacional del Adolescente del Uruguay (INAU). Como detalla el documento de rediseño del PCE (2012):

“El Uruguay ha realizado grandes esfuerzos, especialmente durante los últimos años, en lo que a programas de apoyo a la permanencia, sostenimiento y re-vinculación educativa refiere. Aun así, se evidencia una situación de preocupación, en particular en educación media superior (EMS): sólo el 36.5% de los jóvenes de entre 20 y 29 años finalizó la Educación Media en alguna de sus modalidades.

El Programa Compromiso Educativo es una política educativa pública que busca incidir sobre esta realidad, reconociéndola compleja, multidimensional y multicausal. Se trata de una propuesta que se incorpora a las estrategias llevadas adelante por los entes autónomos integrantes del Sistema Nacional de Educación Pública y por el Gobierno Nacional en las áreas de educación, juventud y desarrollo social.” (Documento de rediseño del Programa Compromiso Educativo, 2012:1).

Premiado como una de las veinte mejores prácticas educativas a nivel latinoamericano, Compromiso Educativo se pone en marcha en el año 2011 en 39 centros educativos. Actualmente cubre a nivel nacional 96 centros educativos, lo que da cuenta de su crecimiento como política pública educativa en tan sólo tres años.

En cuanto al papel esencial que desempeña la UdelaR, no sólo se aporta sistemáticamente a la constante re-conceptualización del programa para su continua re-elaboración, sino que además se acompaña a los estudiantes universitarios en 17 centros educativos en el área metropolitana y 5 al interior del país; también se integra la Unidad de Gestión y el equipo de formación. Unidad que se integra desde la implementación del PCE por técnicos de las instituciones participantes, encargada de la gestión de los componentes y sus respectivos procesos. El equipo de formación es el encargado de procurar -mediante diversos dispositivos- instancias de formación a los actores del programa, las cuales se realizan durante el transcurso del año.

1. Acompañamiento del PCE

El PCE despliega una tríada de componentes para la consecución de sus objetivos: el acuerdo educativo, un sistema de becas y los Espacios de Referencia entre Pares.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Si bien el acompañamiento a nivel territorial, esto es, en primera instancia, el seguimiento a la implementación del programa en los centros educativos asignados, tiene que ver con la articulación de los tres componentes, los docentes universitarios han puesto mayor énfasis en los Espacios de Referencia entre Pares. Esto se explica por varias razones, pero podríamos decir que los ERP son el componente vincular y diferencial del PCE, e involucran la participación de estudiantes de Enseñanza Terciaria y Secundaria, una dimensión que no había sido abordada por ningún programa anteriormente, al menos no desde una concepción horizontal de un espacio de estudiantes para estudiantes: *“Los Espacios de Referencia entre Pares (ERP) son instancias en donde estudiantes de nivel terciario o universitario, o estudiantes de 3er. Año de EMS -los Referentes Pares- apoyan y acompañan a los jóvenes de Educación Media Superior en su trayectoria educativa. Se constituyen en instancias de encuentro y aprendizaje, donde un grupo de estudiantes avanzados, acompañan y apuntalan a estudiantes nóveles, estableciéndose un proceso de aprendizaje conjunto, que promueve procesos motivacionales y relacionales, que influyen positivamente en los aprendizajes individuales de quienes participan.”* (Documento de rediseño del PCE, 2012:6)

De esta forma, los Referentes Pares (RP) son estudiantes de nivel terciario (o estudiantes que se encuentran culminando el nivel secundario) que participarán del PCE integrando los Espacios de Referencia entre Pares. Estos estudiantes llegan a Compromiso Educativo inscribiéndose anualmente por la web del programa, para participar voluntariamente de los ERP, o bien por medio de pasantías o cursos terciarios que prevén una práctica en el marco del programa. Al momento se trabaja con una población de 234 referentes pares, de los cuales 178 se encuentran en régimen de creditización. Actualmente, 7 de los 25 Servicios Universitarios de la UdeLaR cuentan con un curso creditizable, que prevé una práctica de campo en el marco de Compromiso Educativo. Esto evidencia el crecimiento respecto al reconocimiento de esta práctica en la formación de estudiantes de diversas trayectorias académicas.

Para estimular la inscripción de estudiantes terciarios al PCE, el PROGRESA también lleva adelante actividades en los distintos servicios universitarios. Se trabaja entonces para la facilitación del encuentro entre estudiantes del centro educativo y los estudiantes terciarios que serán Referentes Pares. Las primeras tareas consisten en el conocimiento del centro educativo y la generación de un equipo de RP que comience a trabajar en conjunto para el establecimiento anual del ERP: *“El trabajo entre pares promueve procesos de aprendizaje en el colectivo que participa, aportando a sus propios itinerarios educativos. En este vínculo, caracterizado por la cercanía y la condición de ser estudiantes, se establecen similares estrategias de comunicación las que habilitan un intercambio fluido, que enriquecen y potencian la relación. La vivencia, de aquellos que participan, de sentir que pueden brindar algo a quien refieren, posibilita el establecimiento de un vínculo distinto con los procesos de aprendizaje; pues la posibilidad de ir pensando conjuntamente, promueve el análisis y la re significación de los itinerarios educativos.”* (Documento de rediseño PCE, 2012: 7)

Esto implica un trabajo conjunto, sostenido en el tiempo. Supone un acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los propios Referentes Pares, siempre en estrecha relación con lo que acontece en la práctica. Se trabaja con el objetivo de promover la continuidad de los estudios y la inclusión de los mismos en el proyecto de vida de los/as jóvenes. Se promueve así la reflexión sobre el futuro, ya que esto implica organizar y darle sentido al presente, pudiendo construir un proyecto en relación a estrategias que permitan a los/as jóvenes sentirse incluidos y proyectarse socialmente.



Al tiempo que se comienza el trabajo en el marco de los ERP, acontecen procesos formativos de los propios estudiantes, pertenecientes a distintos servicios universitarios, con trayectorias académicas y personales bien diversas, y con diferentes expectativas que también se ponen en juego. Se trata de un trabajo que apuesta a no desconocer la diversidad que aportan los estudiantes desde distintos perfiles y trayectorias. Asimismo, se hace énfasis en la importancia que tiene la “condición de estudiante” para el desarrollo de la tarea de Referente Par. Además de poner en juego aprendizajes y saberes diversos, es fundamental partir de ese rasgo común que comparten estudiantes de enseñanza terciaria y secundaria. Esto obliga a repensarse como estudiante: es una oportunidad para desentrañar valores, visiones y experiencias que se producen en intercambios con otros; aspectos que contribuyen a disminuir el abandono estudiantil.

1.1 La “paridad”

El concepto de “paridad” es de alguna manera, resignificado por el programa. Es así que se apunta a una noción de paridad que está estrechamente ligada a la condición de ser estudiante. Este rasgo común permite hablar de un estudiante terciario que asume un rol de Referente Par, rol que se caracteriza por ser asimétrico, pero no jerárquico.

En los Espacios de Referencia se busca dinamizar la participación activa de los estudiantes de EMS, facilitando la apropiación de iniciativas y propuestas. También ha habido casos de estudiantes de 3° de EMS que ya han participado de los espacios como “referidos” y luego se incorporan a una labor más cercana a la del Referente Par.

2. El acompañamiento territorial como herramienta educativa

El acompañamiento territorial refiere a la construcción y seguimiento de la implementación del PCE en los diferentes centros educativos, con la salvedad de que éstos se visualizan como parte de un territorio en el que se tejen redes que exceden lo institucional. Agregarle el término “territorial” a la palabra acompañamiento, supone ya mirar la realidad de cierta forma, así como revalorizar espacios que pueden ser educativos y que no se encuentran pura y exclusivamente en las instituciones formales de educación. No obstante, se considera fundamental partir de los centros educativos, que son los lugares en los que el PCE se desarrolla directamente, para crear y/o fortalecer las redes a nivel zonal desde allí.

2.1 Docentes que conforman el equipo de acompañamiento

Actualmente a nivel metropolitano hay 5 docentes universitarios del PROGRESA que abordan el trabajo del PCE a nivel territorial. Son docentes de formaciones académicas diferentes (psicología, comunicación, artes), aspecto que también enriquece el trabajo. Los mismos trabajan a nivel de los centros educativos con el/la Articulador/a Pedagógico/a (AP). El/la AP es un docente o adscripto de Enseñanza Media que participa del PCE como nexo institucional entre el programa y el centro educativo; los otros actores directos del programa son los ya mencionados Referentes Pares. Todos ellos conforman un equipo de trabajo. Desde allí, interactúan con los estudiantes de EMS como destinatarios fundamentales del programa, así como con otros docentes, adscriptos, directores y demás actores institucionales que puedan y quieran aportar a la consolidación del programa como herramienta del centro educativo.

2.2 Dónde y cómo se trabaja

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Siempre se intenta buscar un espacio físico propicio para hacer los Espacios de Referencia. Pero no necesariamente éstos se llevan adelante en salones. Muchas veces ocurren en patios o pasillos. La idea subyacente es no cerrarse a que el ERP sea un espacio que necesariamente tenga que desarrollarse en un aula, encarando el trabajo de los ERP como un despliegue en el centro educativo, potencialmente para todos/as los/as estudiantes de EMS que quieran integrarse. Desde esta perspectiva, también se trabaja con la idea de espacio no estructurado, siendo estos aquellos que “*se encuentran en el “entre”, en los inter-espacios, es decir, escenarios conformados por la sola presencia de los sujetos y no delimitados por las paredes de un salón*” (PROGRESA, 2011:15)

El trabajo en el marco de Compromiso Educativo requiere tanto de cierta estructuración como de un importante nivel de flexibilidad.

A grandes rasgos, la modalidad de trabajo implica convocar y luego contactar a los RP inscriptos, tener primeras reuniones para preparar la primera ida al centro educativo, al tiempo que se los va introduciendo al programa, al rol del RP y a la concepción de ERP. Se acompaña a los RP en la primera visita al centro educativo, se les presenta a los actores institucionales con los que también van a trabajar, se recorre el centro educativo y en la primera reunión se les presenta al AP. Se intercambia sobre qué se ha hecho en el marco de Compromiso Educativo en años anteriores, así como también si existe alguna línea de trabajo ya planteada por el centro educativo para ese año.

En las siguientes instancias y concomitantemente al comienzo del trabajo en el centro educativo, se prevén actividades de integración entre los RP, así como propuestas que vayan allanando el camino planteado desde el trabajo en equipo.

2.3 El acompañamiento y lo educativo

Dado que consolidar los procesos formativos de estudiantes de Enseñanza Superior es lo fundamental, es necesario tener en cuenta por un lado, qué aprendizajes se busca impulsar y por otro, qué es lo que efectivamente se ha aprendido hasta ahora, qué intenciones se tienen, qué líneas temáticas son las más propicias para lograrlo. Este apartado se focaliza en los aprendizajes que se pretenden promover en los trayectos de los estudiantes de Enseñanza Superior que se desempeñan en el programa como Referentes Pares (RP). En futuros trabajos se profundizará sobre el mismo punto para el caso de los estudiantes de EMS.

2.3.1 ¿Qué es “acompañar” en este marco?

Si se piensa en una formación paulatina y progresiva del proceso del RP, en el marco estático y dinámico de una institución educativa, se desprende que sí es necesaria una participación regular de un docente que garantice un acompañamiento periódico y regular en el marco de los espacios. Es necesario considerar que el RP, al participar del programa a través de los Espacios de Referencia entre pares (ERP) potencia singularmente su proceso de aprendizaje y por tanto su propia trayectoria educativa y la de sus compañeros. El aprendizaje se da en diferentes dimensiones y niveles. La conformación de espacios educativos con una propuesta novedosa no sólo ofrece la posibilidad de una estructura más laxa, facilitadora de otro tipo de comunicación entre estudiantes, sino que además facilita el encuentro y el aprendizaje en conjunto. Reúne a estudiantes de distintos servicios e instituciones, con trayectorias educativas y aprendizajes diversos.

En ese marco y tomando de manera más flexible la perspectiva vigotskiana, cada estudiante cuenta con una “zona de desarrollo real”, concebida como un conjunto de aprendizajes reales y



“conquistados” desde los que concibe el mundo, y una “zona de desarrollo próximo” en la que está todo lo posible de ser aprendido y posteriormente introducido en la primera: *“Según Vigotsky (Vigotsky, 1995) la zona de desarrollo próximo se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el educando y lo que puede llegar a aprender (...) El nivel de desarrollo potencial es el nivel de competencia que un educando puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona”* (PROGRESA, 2012:157)

En ese sentido, el docente de acompañamiento es un facilitador en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ofreciéndoles una alteridad distinta a la que ofrecen sus compañeros estudiantes (ya que se agrega el rol docente) y posibilitando un encuadre que traiga aparejada la instalación de una zona de desarrollo próximo a nivel grupal. Todo ello favorece la generación de un proceso colectivo que redundará finalmente en aprendizajes reales para cada estudiante. Se trabaja para instaurar una atmósfera grupal, un lugar común desde el que concebir y re-concebir la práctica educativa de la que se está formando parte. Desde el acompañamiento, el concepto de “aprendizaje” se amplía, se relaciona con el “aprehender” desde la vivencia de una práctica que tiene como punto neurálgico la conformación de un equipo de trabajo. De esa manera, se puede hablar de un aprendizaje en situación: *“Se parte de las conceptualizaciones de (Charlot, 2008) respecto al aprendizaje, quien considera que aprender es desplegar una actividad en situación, en un lugar, en un momento de la historia de un sujeto y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender. (...) El espacio de aprendizaje, es un espacio-tiempo compartido con “otros”.* (Santiviago, C. y Mosca, A. en PROGRESA, 2012: 18)

Así, el estudiante se enfrenta a una situación que desestabiliza algunos de los saberes obtenidos, poniéndolos en juego con otros y generando un espacio de aprendizaje común. En ese proceso, el docente de acompañamiento es una referencia fundamental que contribuye a orientar y dinamizar esa nueva instancia grupal de interpelación del saber.

2.3.2 ¿Qué aprendizajes se pretende promover?

Hasta el momento, los aprendizajes considerados como fundamentales para transmitir a los estudiantes, están relacionados a aquellos aspectos que son esenciales en cualquier trayectoria formativa, tanto a nivel académico como profesional. Esto ayuda a concebir aprendizajes más o menos generales e igualmente fundamentales, para cualquier disciplina o área de conocimiento. También hay que tener en cuenta que el PROGRESA ha logrado extender la creditización de esta práctica a distintos servicios universitarios de la UdeLaR, conformando Espacios de Formación Integral (EFI) entorno a la práctica en Compromiso Educativo. Un segundo paso que surge como desafío durante la práctica es la importancia de que cada estudiante logre vincular estos aprendizajes generales con su propio proceso individual.

A continuación enumeramos algunos aprendizajes que se promueven en el marco del trabajo con los estudiantes. Nos interesa que el estudiante aprenda:

- a) Que toda práctica involucra el trabajo con otros, así como un cierto grado de compromiso y responsabilidad, además del accionar en el proceso.
- b) Que accionar implica en primer lugar una presencialidad periódica en el centro de práctica, pero que no puede reducirse meramente a ello.



- c) Que toda práctica requiere desde lo previo una actitud de apertura ante lo que pueda acontecer, así como también de una concientización (reflexión) sobre la alteridad (somos porque otros son y otros son con nosotros).
- d) Que la conformación de un grupo para el trabajo en territorio es fundamental y se produce en paralelo al proceso de trabajo.
- e) Que el trabajo en equipo y la división de roles/tareas es central si buscamos aprovechar el tiempo en territorio de la mejor manera posible.
- f) Que las dimensiones de grupo y equipo se materializan en diferentes tareas como por ejemplo, llevar un acta de lo ocurrido en cada instancia de práctica, para así poder difundirla al resto de los compañeros y actores que intervienen en cada proceso de trabajo.
- g) Que a la hora de planificar actividades y propuestas es necesario tener en cuenta a los destinatarios de esa actividad, desde la etapa de elaboración misma y no sólo en su ejecución. Que toda planificación tiene que ser el resultado de un equilibrio entre flexibilidad y estructuración.
- h) Que ser universitario es parte del ser en sociedad y que el conocimiento se halla repartido en cada uno de sus rincones.
- i) Que la formación universitaria es un plus a favor de los estudiantes que operan en el centro educativo como Referentes Pares, pero que la práctica en sí misma es parte del proceso formativo. En ese sentido, es conveniente hacer un esfuerzo por desaprender lo aprendido, de forma de practicar la apertura hacia nuevos aprendizajes o a la reformulación de los viejos: *“Participar de procesos de Tutorías Entre Pares, implica grandes desafíos para sus protagonistas, uno de ellos lo constituye la ruptura o quiebre con modelos de aprendizaje previos. Esta acción no es inmediata, ni se produce espontáneamente, sino que requiere de un acompañamiento y reflexión permanente. Requiere de un proceso de deconstrucción (Derrida, 1989) de los imaginarios presentes, realizando y estableciéndose modificaciones subjetivas”* (De León en PROGRESA, 2012: 65)

Estos son los aprendizajes fundamentales que hemos incorporado incluso desde nuestra experiencia como estudiantes de la UdelaR y que ahora intentamos poner en juego desde nuestro rol docente, compartiéndolos con los estudiantes que pasan por Compromiso Educativo. De esta forma, también buscamos posicionarnos desde un rol de referencia para los estudiantes universitarios que serán asimismo Referentes Pares.

Conclusiones

En un contexto nacional de cambios políticos y electorales, se vuelve necesario construir y reforzar caminos por los que vale el esfuerzo seguir recorriendo en pro de la democratización del conocimiento y el acceso a mayores niveles educativos por parte de los/as jóvenes.

El Programa de Respaldo al Aprendizaje ha apostado a integrar el Programa Compromiso Educativo. Ello impone una concepción de Universidad como parte de un Sistema de Enseñanza, es decir, supone un trabajo con la sociedad que va más allá de los confines institucionales universitarios. Desde esta participación se ha podido crear una concepción de trabajo con los estudiantes que entiende a éstos como sujetos activos; protagonistas de sus propias trayectorias educativas. A eso apostamos diariamente como docentes universitarios, desde el trabajo en territorio, que implica también una visión de la labor docente que trasciende los dispositivos aularios y la docencia directa más tradicional, pero que lejos de oponerse a dichas estructuras, busca interactuar con ellas, entendiendo que cada una de estas formas tiene un sinnúmero de aportes desde diferentes roles y niveles.



Agradecimientos

A todo el equipo docente del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la UdelaR. A los que integran la Comisión Sectorial de Enseñanza. A los integrantes del Programa Compromiso Educativo.

Referencias

De León, F. (2012, abril). Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre Pares; la experiencia de la Universidad. Montevideo, Uruguay: PROGRESA (CSE) – Universidad de la República.

PROGRESA (2011) Tutorías de estudiantes; Tutorías entre pares. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Santiviago, C. (2012, abril). Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre Pares; la experiencia de la Universidad. Montevideo, Uruguay: PROGRESA (CSE) – Universidad de la República.

PCE (2012). Programa Compromiso Educativo; documento de rediseño 2012. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República (UdelaR), Ministerio de Desarrollo social (MiDes), Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Instituto del Adolescente del Uruguay (INAU).



EL MODELO DE ARTICULACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA Y LA EDUCACIÓN MEDIA

Línea Temática 2: Articulación de la Educación superior con enseñanzas medias

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

CANTOR, Fernando

Vicerrectoría de Investigaciones/Universidad Militar Nueva Granada - COLOMBIA

e-mail: fernando.cantor@unimilitar.edu.co

Resumen. Con el fin de responder a necesidades sociales de los municipios de la Sabana-Centro en Cundinamarca, la Universidad Militar Nueva Granada – UMNG, ha formulado y viene desarrollando el “Modelo de articulación entre la Universidad Militar Nueva Granada y la educación media”. Es una estrategia pedagógica que brinda oportunidades a estudiantes de décimo y undécimo, para el mejoramiento de 1) competencias cognitivas en matemática, física, química y lecto-escritura, y/o 2) competencias laborales en sistemas de producción limpia desde la horticultura. En el primer caso se busca fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la didáctica, para que se adquieran conocimientos y destrezas que les permita no sólo ingresar al sistema universitario sino que también les permita mantenerse. Con ello se busca, disminuir los índices de mortalidad académica y de deserción estudiantil en estudiantes universitarios que cursan matemáticas, física y química en sus primeros semestres de formación profesional. En el segundo caso, para aquellos estudiantes de áreas rurales que no consideran el ingreso a la universidad como su primera opción, sino el ingreso al mercado laboral en el sector agrícola después de culminar su bachillerato, se brinda un ciclo de formación en técnicas de producción agrícola limpia, dentro y fuera de invernaderos. Para cada enfoque: 1) desarrollo de competencias cognitivas, y, 2) desarrollo de competencias laborales, se ha propuesto el desarrollo de contenidos que se abordan en dos años en instalaciones de la UMNG, durante su formación del décimo y del undécimo de formación en educación media. Para ello se cuenta con el apoyo de las Rectorías de Instituciones de Educación Media – IEM, que se han vinculado al programa, con recursos de las alcaldías municipales, e incluso, con recursos de la empresa privada. A la fecha se ha desarrollado durante seis años el enfoque en desarrollo de competencias laborales, en el cual han participado aproximadamente 100 estudiantes bachilleres, una alcaldía municipal, una empresa privada, y tres IEM. El desarrollo de competencias cognitivas está próximo a iniciarse.

Descriptorios o Palabras Clave: Competencias cognitivas, Competencias laborales.

Este documento presenta una propuesta acerca de por qué, para qué y cómo se debe desarrollar una estrategia de articulación entre la educación media y la educación superior desde el enfoque de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG).

La propuesta, denominada «Modelo de articulación entre la Universidad Militar Nueva Granada y la educación media», está basada en las experiencias y las perspectivas de la Universidad y se fundamenta en el desarrollo de competencias, como sello institucional en la formación temprana de futuros estudiantes neogranadinos.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias





Sin querer excluir otras de igual importancia, las competencias que se identificaron y que se pretende atender mediante el presente modelo son las siguientes:

1. El desarrollo de competencias para resolver problemas a partir de la comprensión del entorno y con base en la lectura y el pensamiento crítico.
2. El desarrollo de competencias para el trabajo en los aspectos técnico y tecnológico.

Los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han señalado que ambas competencias son necesarias para el progreso de las naciones en el Congreso Internacional sobre las Competencias del Siglo XXI, realizado en Bruselas en septiembre de 2009, en el contexto de un proyecto de la OCDE y el Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI, por sus siglas en inglés) sobre los Aprendices del Nuevo Milenio (NML). En dicho evento se hizo énfasis en el hecho de que el desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias a los jóvenes estudiantes, de tal forma que les permitan beneficiarse de las nuevas formas emergentes de socialización y contribuir activamente al desarrollo económico en un sistema cuya principal fuente es el conocimiento.

La experiencia de muchos países que en pocos años han logrado significativos avances en sus niveles de desarrollo ha evidenciado la relación educación-competitividad y, más específicamente, los aportes de una educación técnica a un proyecto de construcción de un modelo de desarrollo basado en la capacidad de agregar valor a partir del trabajo.

La competitividad de una nación se apoya, en gran medida, en el grado de aporte que sus habitantes le imprimen a la capacidad de transformación de procesos de los diferentes sectores de la economía nacional. Sin embargo, esto solo se logra en la medida que las naciones logran conformar un número de personas calificadas lo suficientemente grande para influir en dichos procesos productivos.

Sin poblaciones con altos niveles de educación, las naciones no podrán competir en la nueva era del conocimiento. Hoy en día, los países más avanzados del mundo son los que apoyaron la educación, la ciencia y la tecnología, ya que mediante la combinación de esos procesos pudieron innovar y producir bienes y servicios de mayor valor agregado. Esto solo es factible en la medida que aumenta la calidad de la educación en los niveles medio y superior.

Por lo anterior, y con el ánimo de alinearse con las instituciones de educación superior (IES) que propugnan la calidad de la educación, la UMNG propone el «Modelo de articulación entre la Universidad Militar Nueva Granada y la educación media», de tal forma que contribuya, en los estudiantes de educación media articulados con la Universidad, al desarrollo de competencias cognitivas (en fundamentación básica y pensamiento crítico) y laborales (en el área de la horticultura) como medio de aseguramiento de profesionales más competentes en un mundo globalizado altamente exigente.

Modelo de articulación entre la Universidad Militar Nueva Granada y la educación media para el desarrollo de competencias cognitivas en lectoescritura y asignaturas básicas (Matemáticas, Física y Química)

Con el ánimo de atender las necesidades que en cuanto a la lectoescritura y el dominio de asignaturas básicas tienen los jóvenes bachilleres que requiere el país, tanto en el contexto nacional como en el internacional, se propone el «Modelo de articulación entre la Universidad Militar Nueva Granada y la educación media».

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Se plantea, desde la UMNG hacia instituciones educativas de educación media, la oferta de asignaturas del nivel básico pero con estándares internacionales que permitan el desarrollo de competencias en lectoescritura, matemáticas, física y química que conduzcan al cumplimiento de los objetivos evaluados en las pruebas de evaluación internacional PISA. Para ello se propone la oferta de contenidos de estándar internacional para la evaluación de competencias de estándares internacionales, con el fin de que los estudiantes:

- a. Entiendan el lenguaje escrito y natural del entorno que los rodea
- b. Demuestren que comprenden los hechos y los conceptos técnicos, las técnicas y métodos científicos, la terminología científica y los métodos de presentación de la información científica.
- c. Apliquen y empleen los hechos y los conceptos científicos, las técnicas, y métodos científicos, la terminología científica diseñada para comunicar información de forma eficaz y los métodos apropiados de presentación de la información científica.
- d. Elaboren, analicen y evalúen hipótesis, problemas de investigación y predicciones, técnicas y métodos científicos, y explicaciones científicas.
- e. Demuestren poseer aptitudes personales de cooperación, perseverancia y responsabilidad que les permita resolver problemas y realizar investigaciones científicas de forma eficaz
- f. Demuestren dominio de las técnicas de manipulación necesarias para llevar a cabo las investigaciones científicas con precisión y en condiciones de seguridad

Modelo de articulación entre la Universidad Militar Nueva Granada y la educación media para el desarrollo de competencias laborales en horticultura

La visión del país concebida por el Gobierno actual está centrada en la puesta en marcha de ambiciosas metas de desarrollo, bienestar y prosperidad que apoyan el crecimiento económico y la generación de empleo para combatir la pobreza. Para ponderar a estos lineamientos y a las exigencias de un sistema globalizado, se hace necesario proveer al sector empresarial de un recurso humano capacitado que contribuya a dinamizar, innovar y competir en ámbitos con una mayor complejidad tecnológica y una orientación hacia los bienes y servicios.

En los últimos años, el país ha propuesto importantes iniciativas tendientes a reconocer, desde el sector educativo, tanto las demandas de un sector productivo más competitivo como la demanda que la sociedad hace de un acceso más amplio de los jóvenes a la educación superior. Ello se refleja en la transformación de la reforma de la educación media, la cual busca que, antes de terminar su educación media, todos los jóvenes cuenten con una formación en competencias laborales, tanto generales como específicas, que les permita vincularse con eficiencia al mundo productivo o continuar sus estudios de formación.

Según lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional, los programas de educación superior del nivel profesional universitario no son suficientes para cubrir el número de bachilleres que se gradúan año tras año, razón por la que todas las instituciones de educación superior, el Gobierno Nacional y los gobiernos regionales hacen un llamado para obtener, desde la educación superior, una respuesta que ofrezca diferentes estrategias que satisfagan de forma más rápida y eficiente las demandas tanto de los jóvenes, que exigen programas que no solo les permitan acceder rápidamente al mercado laboral, sino que, al mismo tiempo, les den la oportunidad de continuar su formación en el futuro, como de los mismos sectores productivos.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



El «Modelo de articulación entre la Universidad Militar Nueva Granada y la educación media» surge como una alternativa que puede contribuir a solucionar en parte los desafíos actuales de la educación superior, en la que se debe promover el arraigo por la tierra, sus costumbres y sus tradiciones, pero con elementos tecnológicos que le den a este aspecto un mayor valor agregado y, por tanto, mayor competitividad en la economía nacional e internacional.

El modelo contribuye a mitigar la tendencia, que se viene registrando en los últimos años, de abandono del campo por parte de los jóvenes para ubicarse en los centros urbanos. La educación media puede, mediante ejercicios de articulación, ofrecer un valor agregado a sus estudiantes y situarse en un lugar estratégico respecto al desarrollo económico y productivo local y regional, como se demuestra en los estudios del Departamento Nacional de Planeación (proyecto Visión Colombia 2019) y del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, con la Apuesta Exportadora Agropecuaria, el Plan Hortícola Nacional, las Cadenas Productivas y, recientemente, con el tratado de libre comercio firmado con los Estados Unidos, que han definido la horticultura como un sector prioritario para el desarrollo del país.

La filosofía del modelo se enmarca en el compromiso social, incorporando los avances tecnológicos pero sin dejar de valorar la tradición campesina de nuestras comunidades rurales ni los conceptos empíricos que consideran la importancia de la utilización racional de los recursos de la naturaleza, la protección del medioambiente y la transformación de residuos en productos, respetando los ecosistemas naturales y teniendo en cuenta que los cultivos son ecosistemas simplificados, que también deben incluirse en el concepto de conservación expresado en la conceptualización de los agroecosistemas.

De esta manera, el modelo prepara a los estudiantes para que puedan atender la demanda alimentaria, cada vez más creciente en términos de cantidad y calidad. Este es un esfuerzo significativo orientado a mantener a la población joven campesina en el campo y a aprovechar los distintos elementos de la cultura campesina como base para implementar programas técnicos que, por una parte, garanticen niveles y calidades para los mercados y, por otra, aseguren el éxito profesional y altos niveles de vida para la población dedicada al campo.

Agradecimientos

El modelo de articulación entre la Universidad Militar Nueva Granada y la educación media recoge la iniciativa, el conocimiento y la experiencia de un gran número de personas que de una u otra manera participaron con sus aportes, a quienes la UMNG desea extender un especial agradecimiento:

- **Barrios, Hernando**, actual docente del programa de Derecho de la UMNG, quien en calidad de decano de la Facultad de Educación y Humanidades (2012-2013) contribuyó a fortalecer el documento, principalmente en lo correspondiente a la propuesta de Lectoescritura como parte de una estrategia de articulación entre la educación media y la educación superior.
- **Becerra, William**, docente del Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas, quien en calidad de vicedecano de la misma facultad (2012-2013) presentó referencias bibliográficas que contribuyeron al fortalecimiento del documento.
- **Cantor, Fernando**, actual vicerrector de Investigaciones de la UMNG, quien como decano de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas (2009-2013) planteó por primera vez en la Universidad la



necesidad institucional de iniciar un proceso de articulación entre la educación media y la educación superior, con asignaturas básicas (Matemáticas, Física, Química y Lectoescritura).

- **Coy, Carlos Andrés**, actual director del Departamento de Química de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas, quien contribuyó a fortalecer el documento, principalmente en lo relativo a la propuesta de Química como parte de una estrategia de articulación entre la educación media y la educación superior.
- **Cure, José Ricardo**, docente del Programa de Biología Aplicada (PBA), quien en calidad de decano de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas (1997-2009), y junto con el profesor Germán Vargas de la institución educativa departamental (IED) Fagua, del municipio de Chía (Cundinamarca), planteó por primera vez en la UMNG la necesidad de iniciar un proceso de articulación entre la educación media y la educación superior, con programas tecnológicos y, en particular, con el programa de Tecnología en Horticultura.
- **Corredor, Carlos**, director ejecutivo de la Asociación Colombiana de Facultades de Ciencias (Acofacien), quien contribuyó a fortalecer el documento en su estructura general, en discusiones en las que se reconoció la sentida necesidad de todas las facultades de Ciencias del país.
- **Díaz, Nelson**, actual coordinador del programa de articulación de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas, quien orienta la operatividad técnica del proceso que alumnos de colegios rurales y estudiantes universitarios llevan a cabo en lo que corresponde al curso técnico-tecnológico que propone en este programa la UMNG.
- **Guerrero, Gustavo**, quien como asesor de la Decanatura de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas contribuyó a la conceptualización de la estructura inicial del programa de articulación entre la educación media y la educación superior, con programas tecnológicos y, en particular, con el programa de Tecnología en Horticultura.
- **Lozano, José**, secretario ejecutivo de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (ACCEFYN), quien contribuyó a fortalecer el documento en su estructura general, en discusiones en las que se reconoció la sentida necesidad de todas las facultades de Ciencias del país.
- **Mojica, Daniel**, gerente de Grupo Chía, empresa exportadora de flores que presta a alumnos de colegios rurales del municipio de Chía apoyo financiero para que puedan ser beneficiarios del proceso de articulación de estudiantes a nivel técnico-tecnológico.
- **Pacateque, Sandra**, directora del Consultorio de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas, quien tiene a su cargo la operatividad administrativa del proceso de articulación entre las instituciones educativas departamentales de educación media y la UMNG.
- **Parra, Omar**, director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de la UMNG, quien contribuyó a fortalecer el documento en su estructura general, en discusiones en las que se reconoció la sentida necesidad de mejorar los procesos de lectoescritura en los estudiantes de bachillerato que están próximos a ingresar al nivel universitario.
- **Pérez, María Mercedes**, directora del programa de Tecnología en Horticultura de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas, quien estructuró, junto con los doctores José Ricardo Cure, Gustavo Guerrero, Germán Vargas y Silvia Rubio, y el Sr. Nelson Díaz, los contenidos de la propuesta de articulación con la educación media en lo que corresponde al curso técnico de la UMNG.
- **Rubio, Silvia**, docente del programa de Tecnología en Horticultura de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas de la UMNG, quien contribuyó a la estructuración del documento y el contenido de los módulos, en lo que corresponde al curso técnico de la Universidad Militar Nueva Granada.



• **Vargas, Germán**, rector de la IED Fagua (2007-2013), quien tuvo la iniciativa de empezar un proceso de articulación de la educación media con la educación superior y, junto con el Dr. José Ricardo Cure, generó el primer documento y propuesta de articulación entre la IED Fagua, la UMNG, la Secretaría de Educación del municipio de Chía y el Grupo Chía.

Asimismo, los responsables de la preparación del “Modelo de articulación entre la Universidad Militar Nueva Granada y la educación media” expresan su gratitud a la administración de la UMNG y, muy especialmente, al Sr. rector Eduardo Antonio Herrera Berbel, quien ha alentado, apoyado y proyectado el programa de articulación que la Universidad propone como respuesta a las necesidades sociales que en materia de educación presentan las regiones, necesidades a las que la universidad colombiana debe soluciones; a la Secretaría de Educación del municipio de Chía, que ha dispuesto recursos para cofinanciar los estudios de alumnos de colegios rurales del municipio, con el propósito de que se vinculen al programa de articulación que la UMNG plantea; a los rectores, docentes y coordinadores académicos de las

instituciones educativas departamentales El Cerro, Fagua (Chía), Bojacá (Chía) y Río Frío (Zipaquirá) que se han vinculado al proceso; a todos los más de cien estudiantes de educación media de los colegios anteriormente mencionados que han participado en la propuesta de articulación presentada por la UMNG; a todos los alumnos del PBA de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas de la UMNG, y de la Universidad Minuto de Dios (Zipaquirá) que han tomado la decisión de actuar como pasantes del programa de articulación que el PBA ofrece como opción de grado, y, finalmente, a los docentes y los funcionarios del programa de Tecnología en Horticultura y el PBA de la Facultad de Ciencias Básicas y Aplicadas que se han vinculado al proceso.

Referencias

Cantor F. (2014). El modelo de articulación entre la Universidad Militar Nueva Granada y la educación media. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá.



PASO DE LA ENSEÑANZA MEDIA A LA EDUCACION SUPERIOR

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias.

Tipo de comunicación: Experiencia/Reporte de caso

ARRIETA, Manuel

GARRIDO, Sergio

Universidad de Santiago de Chile - CHILE

e-mail: manuel.arrieta@usach.cl

luis.garrido@usach.cl

Resumen. Sin lugar a dudas, el estudiante de Enseñanza Media generalmente tiene sentido de pertenencia respecto del colegio al cual asiste, pues le es cercano y familiar. Él puede ser reconocido en su medio, lo siente como propio. Lo mismo sucede con la percepción que tienen los padres respecto del colegio, ellos pueden asistir al liceo para realizar diversas consultas concernientes a sus hijos. Por lo tanto, el sistema de Enseñanza Media, es un método muy protegido para el estudiante. Entre el egreso del último año de Enseñanza Media y el ingreso a la educación superior, transcurren alrededor de tres meses. Por otra parte, el estudiante que ingresa a la universidad, debe enfrentar una nueva realidad en la que los padres y apoderados juegan un rol secundario. De improviso, debe enfrentar una nueva realidad para la cual, generalmente, no está preparado. Debe asumir una responsabilidad total que antes no tenía. Es un escenario complejo, pues debe hacerse cargo de sí mismo, de sus estudios, de sus horarios de estudios, etc. Ante esta nueva realidad, la institución universitaria debe promover y dar las facilidades para que el estudiante, vaya desarrollando su autonomía en la toma de decisiones, para que sienta pertenencia a la nueva institución y así evitar la posibilidad de abandono por no acostumbramiento a la institución. La Universidad de Santiago de Chile, consciente de la situación de los estudiantes que ingresan a ella, ha creado una serie de programas, tales como, a) Programa Propedéutico: proyecto ayuda insertar en la universidad a quienes pese a su situación vulnerable han tenido las mejores notas durante su educación media. b) Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia: Cuyo objetivo es nivelar las competencias académicas de estudiantes de primer año, entregar una orientación psicosocial para favorecer la inserción y retención de los estudiantes de primer año, c) Programa Desarrolla Tus Talentos (DTT): Este programa acompaña a los estudiantes en tres modalidades, asignación de tutores, talleres de reforzamientos y Clases Express de Matemáticas. d) La Facultad de Ingeniería, en una nueva malla curricular, las asignatura de Taller de Desarrollo Personal y Métodos de Estudios, con la finalidad de fomentar el autoconocimiento y conocer el propio estilo de aprendizaje, cuyo objetivo principal, es que el estudiante pueda descubrir su estilo de aprendizaje, para el mejor aprovechamiento del tiempo. e) La Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante, ha publicado “Guía de Apoyo Psicológico para Universitarios. Formación Integral y Autonomía” y el cuadernillo “Lecturas para reflexionar lo cotidiano”.

Descriptores o Palabras Clave: Pertenencia, Autonomía, Abandono, Inserción.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Antecedentes Generales:

El método de administración de la Enseñanza Media, es un sistema donde la responsabilidad está centrada fundamentalmente en los padres y apoderados y en el colegio, el estudiante sólo debe dedicarse a cumplir las condiciones impuestas por el sistema escolar y a estudiar. Es muy poca la injerencia que tiene en otros aspectos, a manera de ejemplo:

- El Colegio, informa a los padres y apoderados, en general, las calificaciones, el comportamiento, atrasos y actividades.
- Los padres y apoderados pueden ir al colegio las veces que sean necesarias, para conocer la evolución del estudiante, en rendimiento académico, comportamiento, etc.
- El sistema escolar tiene una estructura muy simple en la administración, formación y funcionamiento en general, lo cual facilita a los padres y apoderados la integración al sistema, cuando requieren algo de este.
- El estudiante tiene sentido de pertenencia en el colegio, lo siente como propio, muchas veces, como la prolongación de su casa.
- En el Colegio, el estudiante puede tener redes de apoyo y amistades, puesto que durante los años que dura la enseñanza media, mantendrá a la gran mayoría de sus compañeros de curso.
- En el colegio, el estudiante, generalmente, será identificado por su nombre y/o apellido, por parte de sus profesores y compañeros de curso.
- Los padres, generalmente, en el colegio, saben la hora de entrada, de salida y horarios.
- Los horarios de estudios de los estudiantes de enseñanza media son de corto tiempo.
- Comúnmente, en la enseñanza media, los padres, pueden seguir de cerca el proceso formativo de sus hijos.
- Generalmente, el colegio representa para el estudiante, un espacio cercano, familiar y de trato más personal.

Cuando un estudiante de enseñanza media ingresa a la educación superior, debe enfrentar una serie de elementos a los cuales no estaba acostumbrado, por ejemplo:

- La Institución de Educación Superior, informa las calificaciones y actividades al estudiante, y muchas veces el profesor, sólo toma medidas relativas al comportamiento y atrasos.
- En la Educación Superior, el principal interlocutor es el estudiante y los padres y apoderados pasan a cumplir un rol secundario, muy distinto al que ejercían cuando el estudiante estaba en enseñanza media. Esto implica que los padres deben confiar en sus hijos y en lo que ellos expresen.
- Los sistemas de Educación Superior, generalmente, tienen una estructura más compleja en la administración, formación y funcionamiento, lo cual no facilita a los padres y apoderados la integración al sistema, cuando requieren algo de éste.
- El estudiante en la Educación Superior, muchas veces, no tiene sentido de pertenencia e identidad, respecto de su institución, no la sienten como propia, la sienten más bien lejana.
- En la Educación Superior, el estudiante, generalmente se hace de pocos amigos y generalmente no tiene muchas redes de apoyo, ya que muchas veces no existe la noción de cursos, puesto que puede tener distintos compañeros en las distintas asignaturas y esto cambia todos los semestres.
- En la educación Superior, en general, el estudiante no es identificado por su nombre y/o apellido por parte de sus profesores y compañeros de asignaturas.
- En la Educación Superior, los padres y apoderados, sólo deben confiar en el estudiante para saber las horas de entradas, de salidas y horarios.



- Los horarios de estudios de los estudiantes de enseñanza superior, no son comparables con los de estudios en enseñanza media, ni en cantidad ni en calidad.
- En la Enseñanza Superior, los estudiantes deben organizar mejor su tiempo, pueden hacer las mismas cosas que hacían en Enseñanza Media, pero con una distribución de tiempo distinta.
- En general, en la Enseñanza Superior, los padres y apoderados, sólo pueden seguir de cerca el proceso formativo de sus hijos, si estos les confían sus vivencias.
- En la Enseñanza Superior, muchos estudiantes abandonan sus estudios, pues no logran adaptarse a las nuevas condiciones.

En resumen, el paso de la Enseñanza Media a la Enseñanza Superior, puede ser traumático en sus comienzos, pues exige al estudiante, asumir responsabilidades que antes no tenía, es decir, entre que egresa de Enseñanza Media e ingresa a la Enseñanza Superior, transcurren aproximadamente tres meses, es decir, en tres meses debe asumir la responsabilidad de sí mismo, de sus horarios de estudios, de llegar a tiempo a las clases, de cumplir con sus obligaciones estudiantiles, etc.

Por otro lado, el estudiante debe enfrentar la forma de estudiar y si no cambia el sistema que tenía en enseñanza media, seguramente no tendrá un buen rendimiento en sus primeras pruebas. Esto hará que deba enfrentar sus primeros fracasos, lo que le provocará una fuerte carga emocional, donde dudará si ha escogido la carrera adecuada a sus intereses y habilidades. Esto lo hará sentirse sólo, pues fue el quién eligió la carrera, probablemente, entre otras posibilidades, tampoco cuenta con redes de estudios, pues está viviendo la etapa de ambientación al nuevo sistema educativo. Podrán recibir el apoyo de sus padres y apoderados, pero son los propios estudiantes quienes deben afrontar y hacerse su propio camino. Tendrán que superar las frustraciones y superar los fracasos, pero sin lugar a dudas, lograrán mayor madurez.

Además de las situaciones anteriormente descritas, los estudiantes al ingresar a la enseñanza superior, se sienten más adultos y deben enfrentar tentaciones frente al alcohol, el cigarrillo, comienzan sus primeras relaciones de pareja, etc.

En resumen, tal como lo señala Liliana Lucía Urbano Guañarita, Jefa del Departamento de Bienestar Universitario de la Universidad Pontificia Bolivariana, el paso del colegio a una institución de educación superior, significa:

1. Cambios en el modelo pedagógico, en los sistemas de evaluación, en la autonomía y en el manejo de los horarios.
2. En ocasiones desarraigo, es decir, aquellos que cambian su modo de vida, costumbres, región de procedencia y dinámicas familiares porque comienzan a formar parte de otras, debido a que viven en habitaciones alquiladas.
3. El manejo del dinero. Para algunos puede ser positivo, como para quienes vienen de otras ciudades, porque hoy con la posibilidad de los intercambios pueden resultar fortalecidos. Para otros puede ser extrañar el lugar de procedencia.
4. La visión de la vida cambia. Se abren horizontes, sienten que los retos son para alcanzarlos, inician el proyecto de vida profesional y, por tanto, es más serio de lo que se cree. Así lo sienten y expresan.

Por otro lado, la psicóloga Mara Tamayo de la Universidad del Valle, comenta “ este paso del colegio a la universidad significa un cambio trascendental en el ritmo de vida de los jóvenes, puesto que generalmente estos no están preparados para asumir una carrera profesional o no tienen claridad sobre



la misma”, este elemento es sólo una parte de la situación que viven los estudiantes y es el colegio el que debería entregar una orientación profesional y ayudar al estudiante a conciliar sus intereses, aptitudes y fundamentalmente su vocación.

En relación a los cambios, la psicóloga dice “En este proceso se cambian las reglas del juego como estudiante de bachillerato a estudiante universitario. Los jóvenes se ven enfrentados a nuevas maneras de abordar el conocimiento y sus contenidos para lograr un aprendizaje más especializado y concreto, por eso es muy importante que el estudiante cree conciencia ante la gran diferencia a la que se ve enfrentado en el medio universitario”. La orientación para que el estudiante pueda descubrir sus propias potencialidades, debería comenzar, muy temprano, desde la primera infancia, dice la profesional Tamayo, sin embargo en la actualidad, se realiza, en el mejor de los casos, en los últimos dos o tres años de la enseñanza media, una orientación temprana le podría ayudar a conocer sus intereses, debilidades y destrezas que le servirán a futuro, al estudiante, para el conocimiento personal, crecimiento y de esta forma hacer una elección con más fundamento y en forma más madura.

Ana María Jaramillo, en su relato-testimonio en un artículo denominado “De colegial a estudiante de ingeniería escribe: “...La U cambia todo: maneras de pensar, puntos de vista, aficiones, horarios, costumbres, gustos e intereses. Realmente empieza a describir uno su ruta, a definir cómo será la vida, y aunque los retos cada vez se van haciendo mayores, uno es cada vez más fuerte para enfrentarlos. En el colegio, uno vive en una nube, estratosférica; cuando entra a la U, va bajando poco a poco la nube, en los últimos semestres el descenso se hace más vertiginoso, hasta el día de la graduación en el que sucede la tan esperado caída final, que lo hace a uno recibir lo que va ser de su vida en un cartoncito, con su nombre y su título, sí, apreciada y futura ingeniera.”. Esta parte del artículo, establece la vivencia real de una estudiante que pasa del colegio a la Universidad.

Conclusiones

¿Qué deben hacer los padres y apoderados, el colegio del cual egresa el estudiante y la Institución de Educación Superior que lo recibe y el mismo estudiante?

Para la Psicóloga Karla Martell, “El tema de prepararse es por un lado, desde el punto de vista académico, organizando mejor el tiempo y buscando la forma en la cual el joven aprenda mucho mejor, potenciando técnicas acordes con cada estilo de aprendizaje. Y por otro, tomando en cuenta la inteligencia emocional, ya que es necesario que el joven se conozca y valore a sí mismo, aprenda a manejar sus emociones, cómo se expresa y cómo se comunica, para que se pueda tener una mayor confianza y seguridad al momento de interactuar, lo que nos va a garantizar un mejor desempeño en la vida universitaria”. También señala que el rol de los padres, en esta etapa, es de acompañamiento y apoyo, pero no perdiendo de vista que es el estudiante el que tomará las decisiones y descubrirá las acciones de comportamiento.

Por otro lado, el psiquiatra norteamericano John Walkup, entrega algunos elementos para que el estudiante enfrente de mejor forma el ingreso a la Educación Superior y expresa:

“El problema es que a muchos niños los padres los protegen demasiado hasta los 13 ó 14 años y cuando llegan a la adolescencia no están preparados para los desafíos, el estrés, el fracaso, el



compromiso, el manejo de las emociones, la regulación de sí mismos y el trabajo duro. Y eso les juega en contra al enfrentarse a la selección de la universidad", explica Walkup.

En definitiva, el problema de adaptación del estudiante en la Educación Superior, radica en la sobreprotección que recibe el estudiante, por parte de la familia, en la etapa previa, entre otras cosas. Para Walkup hay elementos tales como, el autocontrol y conocimiento de sí mismo, que deben ser aprendidas en los primeros pasos de la etapa del colegio, pues sería el único mecanismo, que el estudiante tiene para adquirir confianza y seguridad propia.

Con la finalidad de facilitar la adaptación, del estudiante, al sistema de Educación Superior, en la última parte de la etapa escolar, se debería estimular:

- El Auto-aprendizaje, fomentar los trabajos de investigación, exposiciones orales etc.
- Los padres pueden desarrollar estrategias para que el joven, por aproximaciones sucesivas, vaya tomando determinaciones y así llegue más preparado a la Educación Superior.
- El colegio debe ayudar a que los estudiantes reconozcan, sus aptitudes, sus habilidades y sus gustos, a través de una orientación.
- La motivación por el aprender y sus logros.

Por otro lado, la Institución de Educación Superior, debe hacerse cargo de las características generales del estudiante que ingresa a sus aulas, para esto, debe ofrecer programas de inducción, que contenga aspecto tales como:

- a) Ayuda en consejería vocacional, ayuda psicológica para enfrentar la desorientación inicial y la forma de enfrentar los primeros fracasos y/o malas calificaciones, ayudar al estudiante a descubrir su estilo de aprendizaje, sexualidad, autoestima, manejo del pánico, etc.
- b) Aspectos de reforzamiento de contenidos, de ejercicios, cuando corresponda, horarios de consultas, mentorías, con la finalidad de cubrir el aspecto de rendimiento.
- c) Aspectos geográficos de la propia institución, ubicación de los lugares a los que frecuentemente tendrá que acudir el estudiante, tal como Biblioteca, Asistente Social, tesorería, etc.

En la Universidad de Santiago de Chile, se han desarrollado una serie de actividades, cursos y programas, que van en beneficio directo de los estudiantes que ingresan a primer años de sus estudios, entre estos están:

Programa Propedéutico: Creado en el año 2007, este proyecto ayuda insertar en la universidad a quienes pese a su situación vulnerable han tenido las mejores notas durante su educación media. El programa incorpora a la Universidad, anualmente estudiantes al Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, desde donde pueden acceder a cualquiera de las carreras de pregrado que oferta la universidad. Actualmente participan del programa 12 colegios. En cada colegio se seleccionan los estudiantes del 10% superior, quienes durante el segundo semestre de cuarto medio participan en clases de lenguaje, matemática y gestión personal, todos los días sábado, aquellos alumnos que aprueben estos cursos y tengan un 100% de asistencia, pueden ingresar a la Universidad independiente del puntaje PSU que obtengan. En sus inicios se disponía de 50 vacantes, para el ingreso 2014, las vacantes son de 67. Adicionalmente, a 50 de los alumnos ingresados anualmente se les asigna una beca de arancel completo por la duración total de sus estudios.

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia: Cuyo objetivo es nivelar las competencias académicas de estudiantes de primer año, entregar una orientación psicosocial para



favorecer la inserción y retención de los estudiantes de primer año, implementar un sistema que permita monitorear el desempeño académico de los estudiantes de primer año.

Programa Desarrolla Tus Talentos (DTT): Este programa acompaña a los estudiantes en tres modalidades, asignación de tutores, talleres de reforzamientos y Clases Express de Matemáticas. La Facultad de Ingeniería, desde hace dos años, implementó una nueva malla curricular, donde en primer año, además de asignaturas de ciencias básicas, tiene la asignatura de Taller de Desarrollo Personal, dictada por Psicólogos y cuyo objetivo fundamental es el autoconocimiento para enfrentar de mejor forma los nuevos desafíos y la asignatura de Métodos de Estudios, cuyo objetivo principal, es que el estudiante pueda descubrir su estilo de aprendizaje, para el mejor aprovechamiento del tiempo.

La Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante, ha publicado, por tercer año consecutivo un libro llamado “Guía de Apoyo Psicológico para Universitarios. Formación Integral y Autonomía”, cuyo objetivo es facilitar el proceso de formación Universitaria del estudiante, desde que ingresa a la Universidad hasta su futura inserción laboral, contiene temas tales como adaptación a la vida universitaria, estrategias y hábitos de estudios, factores protectores y de riesgos para la vida universitaria y otros. Como producto de la experiencia diaria u cotidiana con estudiantes de la universidad, el grupo de psicólogos de la Unidad de Promoción de la Salud, de la Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante, publicó un cuadernillo denominado “Lecturas para reflexionar lo cotidiano”, cuyo objetivo es fundamentalmente hacer reflexionar a los estudiantes más allá de los box clínicos y trata temas de las relaciones con uno mismo y con los demás, vivencia y manejo del tiempo, enfrentado la adversidad y otros.

Además, desde el año 2009 existe un Diplomado en Docencia Universitaria como parte de una estrategia de apoyo al proceso formativo de los docentes de la Universidad, con el objetivo de entregar las herramientas para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

También existen Programas de inducción que realizan las distintas Facultades, cuyo objetivo fundamental es facilitar el acceso, dando a conocer los lugares a los que deben frecuentar, horarios de atención, dado que la universidad tiene campus único, se les da a conocer ubicación de los distintos sectores, ubicación de las bibliotecas, de las salas, laboratorios, etc.

Referencias

Diario Occidente (2012) Del colegio a la U: el paso más importante de tu vida es escolar.

Díaz Santos, Sergio Emiro. (2007) El paso del colegio a la universidad, un salto que invita a ser grandes: Vanguardia Liberal.

Educarchile. (2007) Adiós colegio, bienvenida universidad. Desafío PSU 2007.

Guía estudiantil internacional de los Estados Unidos de América. La Transición de la Escuela Secundaria a la Universidad en los Estados Unidos. Going from High School to College in the United States.

Guía de Apoyo Psicológico para Universitarios. Formación Integral y Autonomía (2014). Tercera Edición. Universidad de Santiago de Chile.

Lecturas para reflexionar lo cotidiano (2014). Universidad de Santiago de Chile.

Jaramillo, Ana María. De colegial a estudiante de Ingeniería. Ensayo sobre el ingreso a la universidad.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Martel Karla, (2012) El paso del Colegio a la Universidad. Consultora de Perfil.

Pérez Manuel (2013). Cambio del Colegio a la Universidad.

Secundarios.com. (2010) ¿Cómo enfrentar el cambio colegio/universidad? Aproximación a un enfoque metodológico para la evaluación curricular. Venezuela. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes.

Universia Chile (2011). Del colegio a la universidad, un paso para el que hay que estar preparado.



ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL: UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN ENTRE ENSEÑANZA MEDIA Y ENSEÑANZA SUPERIOR

Línea temática 2: Articulación de la Educación Superior con las enseñanzas medias.

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

BOUZÓ, Alejandro
DE LEÓN, Fabiana
SANTIVIAGO, Carina

Universidad de la República/Programa de Respaldo al Aprendizaje - URUGUAY
e-mail: a.bouzo@cse.edu.uy

Resumen. Se presenta una experiencia de formación integral de sensibilización, dirigida a estudiantes universitarios de diversos servicios de la Universidad de la República, implementada a través del Programa de Respaldo al Aprendizaje. La propuesta constituye un dispositivo que pretende articular las funciones universitarias de extensión, enseñanza e investigación desde los primeros tiempos universitarios y desarrolla su espacio práctico, en el marco del Programa interinstitucional Compromiso Educativo, en centros de enseñanza media superior, en los Espacios de Tutorías entre iguales. Estos últimos definidos como espacios en donde estudiantes terciarios, acompañan las trayectorias educativas de los estudiantes de enseñanza media, trabajando con métodos cooperativos. A lo largo del trabajo, se reflexiona sobre las bases conceptuales y metodológicas de la propuesta pedagógica, analizando los aprendizajes producidos en el marco de la misma, por entenderla un aporte fundamental, no solo en lo que respecta a la estimulación de un aprendizaje activo y autónomo, sino también, porque constituye en una estrategia fundamental, para la culminación de la enseñanza media, para la preparación al acceso a la enseñanza superior y para los procesos de tránsito a la Universidad de los estudiantes que participan.

La propuesta se implementa tanto en Montevideo como en las diversas sedes de los Centros Universitarios Regionales de la Universidad de la República (UdelaR), involucrando 210 estudiantes universitarios, aproximadamente unos 2000 estudiantes de Enseñanza Media Superior que participan de los Espacios de Referencia Par, de un universo total de 26000 estudiantes pertenecientes a los 35 Centros Educativos de 7 departamentos del país, donde realizan la práctica los estudiantes de la propuesta.

Descriptorios o Palabras Clave: Formación Integral, Articulación Enseñanza Media y Enseñanza Superior, Tutorías entre Iguales.



1. Introducción

En el 2007, cuando la Universidad de la República (UdelaR), define los lineamientos para una nueva Reforma Universitaria (RU), establece como idea central, la democratización del conocimiento como estrategia para enfrentar la desigualdad y el subdesarrollo. Este objetivo, requiere del esfuerzo de múltiples actores universitarios, e implica una serie de transformaciones para alcanzarlo. En esta línea, se promueve la renovación de la enseñanza, junto al desarrollo de una nueva ordenanza de grado, que involucra e impulsa la generación de propuestas de diversificación y flexibilización de la enseñanza, tendientes a facilitar el tránsito horizontal de los estudiantes por ámbitos de formación variados, la curricularización de la extensión y la promoción, participación y el involucramiento en la vida universitaria en su sentido más amplio.

En el marco de diferentes políticas en materia de educación, que plantea la agenda de la Segunda Reforma, surge el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), cuyos objetivos estratégicos, pretenden contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, fortalecer y potenciar las trayectorias educativas de todos los estudiantes y aportar a su inserción plena a la vida universitaria. Los fundamentos de la renovación de la enseñanza de la Segunda RU, se constituyen en pilares rectores del accionar cotidiano del PROGRESA. Pretendiendo a través de sus acciones de respaldo, generar estudiantes protagonistas de sus procesos de formación, capaces de construir sus perfiles de egreso, autónomos, críticos y comprometidos con una realidad social cambiante y desafiante.

Es en este contexto institucional en el que se desarrolla la experiencia de formación integral de sensibilización, que se presenta en este artículo. La misma se encuentra dirigida a estudiantes universitarios de diversos servicios de la Universidad de la República y es implementada centralmente desde el Programa de Respaldo al Aprendizaje. La propuesta de formación integral pretende articular las funciones universitarias de extensión, enseñanza e investigación desde los primeros tiempos universitarios y desarrolla su espacio de práctico, en el marco del Programa interinstitucional Compromiso Educativo, en centros de enseñanza media superior, en los denominados Espacios de Tutorías entre iguales. Estos últimos definidos como espacios en donde estudiantes terciarios, acompañan las trayectorias educativas de los estudiantes de Enseñanza Media, trabajando con métodos cooperativos.

2. Presentación de la Experiencia.

En el marco de la Segunda Reforma Universitaria, el Consejo Directivo Central (CDC) aboga por un Sistema Nacional de Educación Pública que, garantice la flexibilidad y asegure la movilidad tanto horizontal como vertical de estudiantes y docentes (Universidad de la República 2007).

En consonancia con la RU, los diferentes servicios universitarios, han comenzado a trabajar desde los primeros años de formación, en clave de la integralidad de las funciones universitarias; de Enseñanza, Investigación y Extensión, promoviendo Espacios de Formación Integral (EFI).

Los Espacios de Formación Integral pretenden ser lugares donde el estudiante desarrolle prácticas integrales desde su ingreso a la Universidad, favoreciendo la promoción del “pensamiento crítico e independiente, (...) impulsando el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general”, articulando las tres funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación. (Comisión Sectorial de Extensión, 2013, ¶ 1). Asimismo han sido “una de las estrategias para avanzar

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



hacia la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión” (Rectorado, 2013, ¶ 5).

La materia EFI de sensibilización por Compromiso Educativo, se constituye en una materia optativa para algunos de los servicios universitarios de la UdelaR. Estas materias optativas, en el marco de la nueva Ordenanza de Grado, atienden al criterio de diversificación de itinerarios curriculares, en el entendido de que estas actividades opcionales; “otorgan autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación”. (Universidad de la República, 2011, p.4)

El formato de EFI tiene un fuerte impulso en los últimos años en la UdelaR, la mayoría de estos espacios se caracteriza por desarrollarse en la región donde se imparte. La propuesta que se presenta, tiene el diferencial de implementarse simultáneamente en todo el país, tanto en los tres Centros Universitarios Regionales (Noroeste, Este y Noreste) y en Montevideo.

2.1. Objetivos de la Propuesta

La propuesta de formación integral, establece dentro de sus objetivos:

Contribuir al proceso de formación integral en trabajo interdisciplinario, investigación aplicada y extensión universitaria, implementando la participación de grupos estudiantiles provenientes de diversas carreras universitarias.

Aportar a la inserción plena de los estudiantes a la vida universitaria potenciando sus trayectorias educativas de manera integral.

Articular la Enseñanza Media Superior y la Enseñanza Superior, favoreciendo los procesos de tránsito hacia la enseñanza superior.

2.3. Plan de Trabajo

El EFI de sensibilización se desarrolla tanto en Montevideo como en las diversas sedes de los Centros Universitarios Regionales de la Universidad de la República, involucrando a 14 docentes universitarios tanto en el acompañamiento de campo como en el dictado de clases, 210 estudiantes universitarios, aproximadamente unos 2000 estudiantes de Enseñanza Media Superior que participan de los Espacios de Tutoría entre iguales, de un universo total de 26000 estudiantes pertenecientes a los 35 Centros Educativos de 7 departamentos del país, dónde realizan la práctica los estudiantes.

El plan de trabajo propuesto por la materia, se organiza en torno a cuatro etapas que si bien son sucesivas en cuanto al comienzo de cada una, en su desarrollo, comparten tramos simultáneos. Ellas son: instancias teóricas; trabajo de campo y co-visión; sistematización de la experiencia y evaluación.

Antes de iniciar el trabajo de campo, los estudiantes participan de las instancias teóricas, las cuales se componen de los siguientes módulos: 1) El ingreso a la Universidad de la República: tránsito y cambio; 2) Ser estudiante universitario. Formación, experiencias y sentido; 3) Integralidad de funciones en la UdelaR. 4) Tutorías entre iguales y aprendizaje cooperativo.

Las instancias de campo, consisten en la práctica por los Espacios de Tutoría entre iguales. Los mismos suponen la generación de espacios de aprendizaje cooperativo dentro de los Centros Educativos de Enseñanza Media, donde estudiantes de Formación Docente, Terciaria y Universitaria, se desempeñan como tutores. Los tutores se aproximan al trabajo con los estudiantes en los Centros Educativos desde su “condición de estudiante”. (Programa Compromiso Educativo, 2011)

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Los espacios de Tutoría entre iguales se conforman en instancias semanales de dos horas, abiertas a todos los estudiantes del Centro Educativo que quieran participar. La participación es voluntaria. La tarea tiene que propender a establecer con los estudiantes de Educación Media Superior un diálogo entre pares que pueda generar sinergias y experiencias de trayectos formativos, que habiliten a la continuidad educativa.

Dentro de las actividades que se proyectan en el marco de los espacios, se encuentran las bienvenidas y jornadas de integración dirigidas a estudiantes de ingreso a la educación Media Superior, visitas a Centros Universitarios-Terciarios, organización de charlas con estudiantes sobre la oferta educativa y los diversos trayectos que han realizado. Así mismo se trabaja en conjunto con la Facultad de Psicología para la implementación de talleres de Orientación Vocacional Ocupacional, y la participación en Expo-Ferias Educativas. A su vez se propone la realización de un proyecto el cual se elabora en conjunto con los estudiantes de Enseñanza Media el cual tiene como objetivos:

- Colaborar en la integración plena de los Espacios de Tutorías entre iguales a los Centros Educativos.
- Fomentar la construcción la formación de proyectos entre estudiantes y docentes del centro de estudios.

3. Marco Conceptual

Uno de los aspectos claves en esta propuesta lo constituye el de integralidad de funciones:

“La noción de integralidad ha sido uno de los ejes centrales del proceso de la Segunda Reforma Universitaria en la Universidad de la República, entendida como una clave para renovar la enseñanza, incorporar curricularmente a la extensión y aproximar la investigación a estas otras dos funciones de la Universidad. Es, en particular, muy relevante para involucrar a muchos estudiantes en tareas de extensión, lo que ofrece oportunidades riquísimas para mejorar tanto su preparación especializada como su formación ética”. (Rectorado, 2013, ¶ 7)

Carrasco (1989) respecto a la función de extensión y su articulación con las otras funciones, plantea que: “(...) una docencia desprovista de los aportes de la investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta está condenada inevitablemente a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido. Esta docencia es no solamente inoperante e indigente sino además deformadora, puesto que aísla al estudiante de su contexto de vida cotidiana, lo intelectualiza excesivamente y lo estimula a privilegiar el uso y práctica de una fraseología falsamente analítica y supuestamente polemizadora, al tiempo que no lo prepara para el ejercicio de la vida activa ni tampoco para la producción de conocimientos utilizables para el desarrollo de un saber enriquecedor.” (¶ 1)

En este sentido, desde el PROGRESA, se entiende que instaurar un modelo pedagógico centrado en la integralidad de funciones y de participación activa, conlleva un aspecto fundamental de la formación universitaria, y es a su vez el referente de una concepción de formación, entendida como la búsqueda de la buena forma, como una dinámica de desarrollo personal, en donde “uno se forma a sí mismo”, a través de lo vivido, en la variación y en la complejidad de experiencias vitales, a través de rupturas de sentido (Ferry, 1997). Se entiende que incentivar una formación crítica y reflexiva se torna un aporte fundamental para los procesos de tránsito de los estudiantes ingresantes que participan, a la vez que se constituye en un marco referencial para los jóvenes de EMS, quienes se

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



acercan a los espacios de tutorías en su condición de tutorados.

Como se ha mencionado la experiencia práctica, se centra en una práctica de aprendizaje cooperativo, por lo que resulta relevante, definir los conceptos de aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales.

El aprendizaje cooperativo, refiere a una estrategia instruccional para el logro de una educación más inclusiva. Trabajar cooperativamente implica tomar la heterogeneidad y diferencias entre estudiantes, no como un elemento distorsionante, sino como un elemento fundamental para promover los procesos de aprendizajes, (Duran, 2012) lo que implica una ruptura de ciertos modelos de enseñanza tradicionales que priorizan el desarrollo de interacciones competitivas e individualistas.

Diversas investigaciones resaltan que las experiencias de aprendizaje cooperativo potencian habilidades psicosociales y de interacción. (Duran, 2012). Interactuar, conlleva a elaborar y reelaborar las ideas de múltiples maneras, aceptando los diferentes puntos de vista. Esta situación de interacción estructurada, posibilita el establecimiento de un vínculo distinto con los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes, a la vez que promueve una revisión de la actitud ante éstos. Pues la posibilidad de ir pensando conjuntamente, favorece el análisis y la re significación de los propios itinerarios educativos de quienes participan.

En concordancia con estos elementos conceptuales presentados, la propuesta de formación implementa una metodología que pretende promover que el estudiante sea el protagonista central del proceso educativo y que en el marco de modelos referenciales conceptuales realice nuevos descubrimientos, al decir de Errandonea (1998) ensanchando las fronteras del conocimiento.

4. Conclusiones

El EFI de sensibilización por CE se implementa por primera vez en el 2013, como una experiencia piloto únicamente en Montevideo, participan en esta oportunidad unos 70 estudiantes universitarios de diferentes servicios como Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias y Facultad de Medicina. Durante el 2014, se extiende a Centros Universitarios Regionales y a otros servicios universitarios, contando con una participación de 140 estudiantes.

La experiencia es altamente valorada por estudiantes y servicios universitarios de pertenencia. Dentro de los aspectos más destacados, recabados en una evaluación realizada al final del curso, se desprenden varios elementos que son de interés para el análisis del curso y que sirven de base para el crecimiento y consolidación de la propuesta en el 2014.

Dentro de estos aspectos, surge el valor asignado por los estudiantes universitarios a participar de propuestas de integración de las funciones universitarias desde el comienzo de su formación. Este aspecto es ampliamente resaltado por el colectivo de estudiantes participantes.

Otro de los aspectos evaluados, es la integración con estudiantes de otras formaciones académicas, como se ha mencionado la propuesta integra a estudiantes de diferentes servicios.

El tercer aspecto destacado por los estudiantes en la evaluación, fue la posibilidad de realizar la práctica en centros de Enseñanza Media Superior, con estudiantes cercanos en edad e intereses y a



los que ellos podían acompañar en su tránsito hacia la Educación Superior, aportando desde su experiencia vital.

Asimismo también se destaca la posibilidad de sentirse parte de un Programa interinstitucional que nuclea a todos los subsistemas de la Enseñanza Pública del Uruguay. Este elemento es vital para consolidar un sistema de educación pública integrado, que permita la circulación de los estudiantes de manera fluida, minimizando los riesgos que hoy se corren en los procesos de tránsito, promoviendo la formación de los jóvenes a lo largo de la vida.

Es fundamental no vivir el sistema educativo como una construcción exclusivamente modular, en el que, el pasaje de niveles implique cambios que, en la mayoría de los casos, resultan extremadamente complejos de asumir para un gran número de estudiantes. En este sentido apostar al desarrollo de propuestas conjuntas entre los diferentes subniveles de enseñanza centrados en experiencias de tutorías entre iguales es un aporte fundamental para facilitar los procesos de tránsito y de acceso a la Enseñanza Superior.

Se entiende que el desarrollo de estrategias dirigidas a estudiantes de Enseñanza Media Superior como las que se exponen en el presente artículo, son fundamentales para poder generalizar la enseñanza avanzada, y ubicar a los estudiantes como protagonistas principales de sus propios procesos educativos. Este proceso de aprendizaje, constituye un compromiso que apunta a que el derecho a la educación se multiplique, no sólo desde un discurso, sino desde una práctica transformadora. En este sentido, “la UdelaR afirma su voluntad de trabajo conjunto con otros actores sociales e institucionales para la construcción de un Sistema Nacional de Enseñanza Superior Pública, constituido por instituciones ya existentes y otras que deben ser creadas, coordinadas entre sí, todas ellas autónomas, cogobernadas, gratuitas y de libre acceso. Ese Sistema debe contribuir a disminuir sustancialmente la desigualdad social y geográfica en el acceso a la enseñanza avanzada”. (Rectorado, 2008, p.23)

Referencias

- Carrasco, J.C. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. Gaceta Universitaria N° 2/3. Noviembre/Diciembre. 1989.
- Comisión Sectorial de Enseñanza (2010). Hacia la Reforma Universitaria. N° 11. Camino a la Renovación de la Enseñanza. Montevideo: Universidad de la República.
- Comisión Sectorial de Extensión (2013). Espacios de Formación Integral. Extraído el 23 abril, 2014 desde http://www.extension.edu.uy/red/formacion_integral
- Duran, D & Monereo, C (2012) Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona: Edebé
- Errandonea, A. (1998). La Universidad en la encrucijada. Montevideo: Ed. Nordan- Comunidad.
- Ferry, G (1997) Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Programa Compromiso Educativo (2011) Documento de Rediseño del Programa Compromiso Educativo. Inédito
- Rectorado (2013) Curricularización de la Extensión, Espacios de Formación Integral y Convocatorias Concursables 2009-2013 Informativo del Rectorado N° 296. Extraído el 21 abril, 2014 desde <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?p=1674>

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Rectorado (2008). Plan de trabajo de Equipo Rectoral Extraído el 12 de agosto de 2014 desde http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/taller_1erciclo_rectoral_pdf_78699.pdf.

Santiviago, C & Mosca, A (2012) Fundamentos Conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República. Montevideo: Zona Libro.

Universidad de la República (2011) Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria. Extraído el 13 de agosto de 2014 desde <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>

Universidad de la República (2007) Hacia la Reforma Universitaria. N° 1 Resoluciones del Consejo Directivo Central. Montevideo: Universidad de la República.



LA TRANSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, LA EXPERIENCIA DESDE EL PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias
Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

SANTIVIAGO, Carina
MOSCA, Aldo
BOUZÓ, Alejandro
Universidad de la República- Uruguay
e-mail: c.santiviago@cse.edu.uy
a.mosca@cse.edu.uy
a.bouzo@cse.edu.uy

Resumen. Este artículo se propone presentar la experiencia de articulación entre la enseñanza superior y la enseñanza media a través del Programa de Respaldo al Aprendizaje perteneciente a la Universidad de la República y en particular su línea de Tutorías entre Iguales. En este marco se expone la experiencia con el programa nacional Compromiso Educativo que se implementa en la educación media, así como las principales estrategias diseñadas para los estudiantes ingresantes como el Espacio de Formación Integral cuya práctica se desarrolla en el mencionado Programa. El Programa Compromiso Educativo tiene como su diferencial significativo la implementación de espacios de tutorías entre iguales que promueven procesos de aprendizaje entre los estudiantes que se encuentran en la transición de una institución a otra. Se caracterizan por ser espacios extra curriculares, abiertos al conjunto de los estudiantes de la institución de enseñanza media y de participación voluntaria tanto para tutores como para tutorados. Desde el convencimiento que las tutorías entre iguales constituyen una experiencia de aprendizaje también para el tutor, es que se busca reconocerlo a través de la propuesta de una materia de grado optativa, el Espacio de Formación Integral, que articula la enseñanza, la investigación y la extensión en el desarrollo del rol de tutor de estudiantes de enseñanza media. Finalmente se presentan los principales resultados de las investigaciones enfocadas básicamente en la desvinculación, el rendimiento académico y el aporte a las trayectorias educativas de los estudiantes involucrados en el Programa.

Descriptorios o Palabras Clave: Tutorías entre Iguales, Enseñanza Media, Enseñanza Superior

1- Introducción

La continuidad en el sistema educativo y su contracara la desvinculación del mismo, es objeto de diversas medidas tendientes a combatirla, particularmente en las etapas de transición de una institución a otra. La Universidad de la República (UdelaR) transita por la Segunda Reforma que se propone como uno de sus objetivos centrales la generalización de la enseñanza avanzada, para lo cual tiene como uno de sus pilares la renovación de la enseñanza. La implementación de una nueva ordenanza de grado, la flexibilidad curricular, la creación de nuevas carreras, la curricularización de la extensión y la creación del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), son algunas de las medidas tomadas en esta dirección. El PROGRESA comienza su accionar centrado en la transición

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



de enseñanza media a la enseñanza superior a través de una de sus líneas estratégicas, las tutorías entre Iguales. Las tutorías se inscriben en un concepto de aprendizaje entre iguales que sostiene que las interacciones entre estudiantes, convenientemente estructuradas, pueden dar lugar a aprendizajes significativos. Constituye un método cooperativo de aprendizaje, que posibilita que los propios estudiantes sean protagonistas de sus procesos formativos.

La construcción de Espacios de Tutorías entre Iguales, entendidos entonces como escenarios de formación, instalan la posibilidad de pensar otros marcos de aprendizaje que se alejan de los espacios de enseñanza tradicionales centrados en el aula. Desarrollar acciones bajo estos parámetros implica habilitar espacios para deconstruir modelos instaurados y promover modelos de aprendizaje que se sustentan en la interrelación entre los estudiantes (Santiviago y otros, 2013).

Desde esta concepción; la UdelaR implementa diferentes tipos de tutorías para el periodo de transición, algunas desarrolladas en la propia institución como son las tutorías de orientación al inicio de la formación universitaria, Espacios de Consulta y Orientación, Apoyo a los Estudiantes que ingresan con una Materia Previa, Cursos de Lectura y Escritura Académica, como algunos de sus ejemplos mas relevantes.

Otras en conjunto con la Enseñanza Media como son el dispositivo La Previa; dónde estudiantes de diversas formaciones de la UdelaR, concurren a los centros de Enseñanza Media Superior a contar sus experiencias de inicio universitario y sus elecciones vocacionales, brindando información sobre la oferta de la UdelaR y sus recursos, acercando ambas instituciones, en una apuesta a que quienes participan logren visualizar la Universidad como un ámbito posible y accesible para todos los estudiantes. Esto se viabiliza a través del intercambio de experiencias entre estudiantes universitarios y de Educación Media, que presentan un conocimiento y saber de su tránsito y construcción del ser universitario, y en el encuentro promueven la continuidad educativa desde su condición de estudiantes. Se aborda la información sobre la oferta educativa, recursos y sistemas de becas, a través de materiales como guías y folletos elaborados a estos efectos.

El Programa Compromiso Educativo es una de las políticas educativas más relevantes, tanto por sus características interinstitucionales como por su propuesta esencialmente integral, basada en componentes que pretenden aportar a la situación socioeconómica, pedagógica y vincular de los estudiantes, pero fundamentalmente por la promoción nuevos modelos de aprendizaje. Tienen como objetivo promover la continuidad educativa y la culminación de la Educación Media.

Involucra las principales instituciones públicas de enseñanza y políticas sociales del Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay y Universidad de la República.

Constituye una política educativa que, a través de sus tres componentes (beca económica, acuerdo educativo y tutorías a través de los Espacios de Referencia Par), potencia la construcción de trayectorias educativas; tanto de los estudiantes de enseñanza media como de los estudiantes de educación superior que ofician de tutores. Se desarrolla en los dos subsistemas de enseñanza media, el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) y el Consejo de Educación Secundaria (CES).



Así, el diferencial significativo de este Programa los constituyen; los espacios de tutorías, abiertos al conjunto de estudiantes de la institución en la que se desarrollen mas allá del rendimiento o cualquier otra característica particular, extra aúlicos y voluntarios, caracterizados por la cercanía y la condición de ser estudiantes de sus participantes, que conforman el marco donde generar vínculos y establecer estrategias de comunicación que habilitan un intercambio fluido que enriquece y potencia las relaciones entre los mismos. (Mosca y Santiviago, 2010).

El objetivo de este tipo de políticas educativas pensadas desde la construcción de un Sistema integrado de Educación Pública se sostiene en el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes de enseñanza media y superior a través de la implementación de espacios de tutorías entre iguales.

2- Implementación.

En cada institución de educación media se conforma desde el año 2011, un espacio de tutorías con las características mencionadas, donde se desarrollan las diferentes propuestas que apuntan tanto a la promoción de aprendizajes como a la inserción y vinculación con la institución educativa de procedencia y sus diferentes actores. Los estudiantes de educación superior se inscriben en el Programa Compromiso Educativo para ser tutores de la Institución de Enseñanza Media que elijan. Los tutores tienen diferentes instancias de formación cuyos temas transversales son la construcción del rol, herramientas para trabajar en grupo y métodos para trabajar la oferta educativa. Paralelamente se desarrollan diferentes temáticas que surgen como demanda de los espacios de tutorías. Los espacios, así como los tutores son acompañados por un docente del PROGRESA en algunos casos y en otros, por profesionales del Programa Compromiso Educativo, para apoyar en el desarrollo del espacio, en la articulación con los demás actores del centro y en las estrategias de intervención con los tutorados.

En el año 2013 se producen dos elementos sumamente claves para evaluar la marcha del Programa Compromiso Educativo, por un lado la realización de la evaluación cuantitativa y cualitativa del impacto que el Programa generó en los estudiantes participantes en los Centros de Educación Media Superior dónde participó el Programa, y por otro; la UdelaR establece la posibilidad de que se creditice, la práctica como tutor. En el entendido de reconocer que, la actividad de los tutores, es un aporte al proceso formativo que realizan los estudiantes universitarios. Dicha práctica curricular es llevada adelante por PROGRESA y participan del curso “Espacio de Formación Integral de Sensibilización en el Programa Compromiso Educativo”. Está dirigida a estudiantes ingresantes de la UdelaR que, a través del rol de tutor, fortalecen su propia trayectoria educativa y por la cual obtienen los créditos correspondientes a la formación y actividades que desarrollan, además de acompañar el proceso de Estudiantes de Enseñanza Media Superior. Si bien la formación es similar a la de los tutores del programa, los estudiantes de este curso tienen otras exigencias académicas. El EFI se realiza en las diferentes sedes universitarias del país logrando un número de estudiantes que, desde su instalación en el segundo semestre 2013, asciende a 210.

3- Estado de Situación Actual y algunos resultados.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Desde el comienzo de su implementación en el año 2011 tanto el número de centros que participan del PCE, como el de tutores de educación superior se ha incrementado en forma exponencial. Los primeros pasaron de un total de 30 a 95, por su parte el número de tutores asciende de 300 a 600.

De los acompañamientos y seguimientos realizados a los tutores pertenecientes a educación superior (Santiviago y Mosca 2012, De León y Lujambio 2013) se desprende que los mismos identifican que la experiencia por los espacios de tutorías les ha permitido potenciar el desarrollo de habilidades y recursos personales entre las que destacan mayor capacidad de escucha, mejor organización para transmitir lo que piensan, mejor comunicación oral y escrita y revisar y corregir las técnicas de estudio empleadas, Asimismo visualizan mayor motivación para continuar estudiando y la satisfacción personal producto de su participación en estas actividades.

Por su parte los estudiantes inscritos en el EFI el primer semestre del año 2013 fueron 70 y actualmente son 140 estudiantes creditizados en el proceso, pertenecientes a las carreras de Psicología, Medicina, Ciencias Sociales, Educación Física, Ciencias, Ciencias de la Información y la Comunicación y Humanidades y Ciencias de la Educación. Los estudiantes que participaron de este curso valoran especialmente el enfoque interdisciplinario de la propuesta, el contacto entre universitarios de diferentes Facultades así como la satisfacción de aportar a otros estudiantes (en este caso de Educación Media) sus estrategias para sortear exitosamente los diferentes obstáculos que se les presenta en el pasaje de una institución a otra. Estos datos los aportan las diferentes evaluaciones de cursos que se realizaron a través de encuestas de satisfacción de los mismos.

Respecto a los tutorados estudiantes de Enseñanza Media que participan en el PCE también se ha realizado un crecimiento exponencial, llegando el Programa a implementarse en el presente año en todo el Uruguay en un total de 100 Centros Educativos. Aproximadamente unos 11000 estudiantes de Enseñanza Media Superior participan de alguno de los tres componentes, Acuerdo Educativo, Beca de Apoyo Económico y Espacios de Referencia Par. De un universo total de unos 35000 estudiantes aproximadamente.

Con respecto a la Evaluación se presentan los siguientes resultados que despliega el informe de impacto realizado en el año 2013, por la Dirección de Evaluación y Monitoreo del Ministerio de Desarrollo Social y la Unidad de Evaluación de la Administración Nacional de Educación Pública.

En el Consejo de Educación Técnica Profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay con relación a la aprobación el 76% de los estudiantes que participan del Programa aprueban su año lectivo, mientras que sus compañeros del mismo centro que no participan, lo hace un 58%.

En el Consejo de Educación Secundaria los estudiantes que participan del Programa Compromiso Educativo aprueban un 71% mientras que quienes no lo hacen aprueban un 61%

Con relación a la desvinculación los estudiantes que participan en el Programa en el año 2012 se inscriben para continuar estudiando un 82%, mientras que en el resto de los grupos de estudiantes analizados este indicador se ubica en valores cercanos al 67%.

Cabe consignar que, la metodología utilizada fue la siguiente; En primer lugar se remitió a los datos de la encuesta realizada en el 2012. Para cotejar la información se construyó un grupo de control para los estudiantes que participaron del PCE entre los encuestados y se comparan los resultados obtenidos por ambos, a través del “efecto promedio en los tratados” (representado por su sigla en inglés, ATT).

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



A su vez, para poder estimar el impacto del tratamiento, se utilizó la metodología del emparejamiento o matching. La idea básica del método fue poder encontrar un grupo de individuos con características similares al grupo que participa del Programa. El “matching,” con una matriz de grandes dimensiones, como la que se necesitaba realizar, trae aparejado otros inconvenientes, para los cuales se utilizó el propensity score balanceado (PSM). El propensity score es la probabilidad estimada de participar en el programa dadas las características observables de los individuos. Una vez estimado permite realizar el emparejamiento en una sola dimensión.

Esta metodología se basa en dos supuestos:

Independencia condicional, es decir, dado un conjunto de características observables que no están afectadas por el tratamiento, los resultados potenciales del grupo de tratamiento y del de control son independientes de la asignación al tratamiento. Esto significa que las características observables determinan la participación en un programa. En este sentido, si existen características inobservables que determinan la participación, PSM no será una metodología adecuada.

Existencia de un soporte común, lo cual implica que los individuos tratados y los no tratados deberán ser similares respecto a sus características observables.

Luego de la aplicación de la metodología, y en el análisis de los resultados obtenidos, además del valor mismo obtenido y su significatividad estadística, fue necesario tener en cuenta, antes de afirmar la existencia de un impacto del programa, el llamado “balance” del emparejamiento.

En un primer momento fue necesario definir qué, los estudiantes abordados por el Programa, participaban al menos de alguno de los componentes, para esto, se construyó a través de la encuesta, una variable de tratamiento que recoge la participación de los estudiantes en cualquiera de los mismos.

En síntesis, se puede afirmar que los estudiantes que participan en el Programa Compromiso Educativo ven claramente afectada su trayectoria educativa en forma positiva respecto a aquellos que no lo hacen.

El Programa hace notar que el aporte de los tres componentes que lo integran es determinante para la continuidad educativa, marcando a los Espacios de tutorías como el diferencial positivo y de encuentro respecto a los otros componentes que poseen un perfil estrictamente más relacionado a prácticas de administración de recursos ya instaladas en la Educación Media.

4- Conclusiones.

La articulación de los Programas radicados en las instituciones de Educación Superior en este caso el PROGRESA y en la Educación Media, el Programa Compromiso Educativo, muestran importantes avances respecto a la potenciación de las trayectorias educativas de los estudiantes involucrados a través del desarrollo de tutorías entre iguales.

Las tutorías entre iguales en tanto método de aprendizaje cooperativo, brindan oportunidades de aprendizaje, que en marcos claramente estructurados respecto a los objetivos que se proponen derivan en la mejora de los rendimientos académicos de los tutorados así como en la motivación para continuar sus estudios dentro del sistema educativo formal.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



La instalación de espacios de tutorías protagonizados por los estudiantes de los distintos sistemas aporta a la construcción o fortalecimiento tanto de las redes institucionales como de los vínculos personales, parte constitutiva de mejores condiciones para el aprendizaje.

Asimismo, el carácter voluntario y electivo del rol del tutor sigue siendo un diferencial por demás importante particularmente teniendo en cuenta las acciones que se llevan adelante en el Interior del País y posibilitan que los estudiantes de la UdelaR muchas veces realicen la tutoría en la región o ciudad de dónde son oriundos.

A su vez la práctica curricularizada instaurada por PROGRESA a través del espacio de Formación Integral, permite generar una sinergia por demás interesante ya que la Universidad reconoce y acredita a las tutorías como conocimiento integrándolo a la formación académica.

Más allá de los promisorios avances en el reconocimiento de las tutorías entre iguales logrados en los últimos años en la Universidad de la República, es necesario continuar fortaleciendo las diferentes experiencias de articulación entre Enseñanza Media y Educación Superior que aporten a la generalización de la enseñanza avanzada. En particular es necesaria la articulación de estos programas acompañadas de un monitoreo permanente de las prácticas para generar una mayor asertividad de los objetivos buscados. Estas acciones aportan a la construcción de un Sistema Nacional de Educación Pública dónde todas las Instituciones Educativas participantes encuentren los diálogos necesarios para que cada vez más estudiantes logren continuar estudiando.

Referencias

De León, F; Lujambio, V y Santiviago, C (2013) Pares Potenciando Trayectorias. Promoviendo el acceso a la Enseñanza Superior. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior. México. Extraído 29 de enero de 2014 desde http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro_de_Actas_III_CLABES.pdf pp.824.

Dirección de Evaluación y Monitoreo del MIDES-ANEP (2013). Documento Evaluación Programa Compromiso Educativo 2011-12. Montevideo. Uruguay. Extraído el 24 de mayo del 2014 desde <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wpcontent/uploads/2013/12/Presentaci%C3%B3n-evaluacion-CE-diciembre-2013.pdf>

Duran, D & Monereo, C (2012) Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona: Edebé.

Programa Compromiso Educativo (2011) Documento de Rediseño del Programa Compromiso Educativo. Inédito

Santiviago, C & Mosca, A (2012) Fundamentos Conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República. Montevideo: Zona Libro.



ACCIONES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL EN LA UNAM

Línea Temática 2. Articulación de la educación superior con las enseñanzas medias
Tipo de comunicación: Experiencia/estudio de caso

CRUZ Velasco, Sara
OLVERA Coronilla, Gloria
UNAM- MÉXICO
cruzara2000@yahoo.com.mx

Resumen. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es un sistema universitario, con presencia en todo el país, atiende a 337,763 alumnos en cuatro niveles educativos: el técnico, el bachillerato (enseñanza media), la licenciatura (enseñanza superior) y el posgrado. Es la institución pública de educación superior más grande e importante de México. Trabaja constantemente en el mejoramiento de las condiciones de sus alumnos, del desarrollo de sus potencialidades, por lo que busca no solo que sus estudiantes tengan la oportunidad de estudiar en ella, sino que alcancen un egreso satisfactorio. Se han desarrollado diversos programas, servicios y apoyos para favorecer la calidad de su permanencia y desempeño académico y contribuir de esta manera a mejorar la calidad profesional de los egresados que el país requiere para su desarrollo. La Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) es la instancia responsable de diseñar políticas educativas para la institución en materia de Orientación Educativa (OE) y generar información estratégica para la definición de normas y lineamientos a través de servicios organizados en programas para todas las Escuelas y Facultades y de esta manera coadyuvar en la formación integral de los alumnos, así como la atención a padres de familia, tutores y orientadores a través de diversos servicios. El objetivo del trabajo que se presenta, es describir las prácticas que se llevan a cabo para apoyar la toma de decisiones de los estudiantes del bachillerato, trascendencia, así como dejar evidencia, que la OE es un esfuerzo institucional que involucra no solo la participación de los orientadores educativos, sino la coordinación de diversas instancias de las escuelas y facultades que la integran, e inclusive de estudiantes; esto, a través de estrategias individuales, grupales y masivas. El desarrollo de la OE en la UNAM ha tenido un papel fundamental en la construcción y reestructuración del campo de la OE en general.

Descriptorios o Palabras Clave: Orientación Educativa, Orientación Vocacional, Toma de Decisiones, Enseñanza Media Superior.

1. Introducción

Formamos parte de un mundo que constantemente evoluciona, en donde las demandas de la creciente población, así como los cambios e innovaciones, son las herramientas para que el hombre se mantenga al día en esta sociedad y las instituciones educativas públicas son las que albergan a la mayoría de los jóvenes que serán preparados para tal fin. Algunos de los jóvenes que ingresan a la universidad están en constantes situaciones que ponen en riesgo el éxito de su formación académica, desde la problemática familiar y económica de la que proceden, pasando por sus hábitos y/o técnicas de estudio

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



que le facilitan u obstaculizan su preparación y hasta la toma de decisiones correcta o equivocada que va a permear dicha formación. Esta situación de riesgo lleva a las universidades a atender estas problemáticas de varias formas a través de programas y servicios que contribuyan a la calidad educativa.

Se afirma que el éxito en la trayectoria escolar está en función de una educación de calidad y en una atención integral al estudiante (Silva, 2011). Para lograr una atención integral en una universidad pública se deben contemplar primeramente los recursos humanos existentes, los cuales se caracterizan por la gran cantidad de estudiantes que alberga cada plantel en relación a la proporción de profesionistas que apoyan al estudiantado en esa atención integral.

En la UNAM, los más de 330,000 estudiantes que comprende a toda la población escolar, presentan diversidad de necesidades que deben atenderse. En el ciclo del bachillerato están inscritos 113,179 estudiantes en dos sistemas, el tradicional con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con 9 planteles y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con 5 planteles, esta población corresponde a la inscrita en el nivel medio superior, es la que nos ocupa en este trabajo. Por su magnitud, es complejo atender a gran cantidad de estudiantes con el número de orientadores que prestan sus servicios en cada plantel. En el caso de la ENP, la planta de orientadores es en este momento de 66 profesionales, distribuida en sus 9 planteles. Los estudiantes inscritos en 2013, más de 16,000 son de primer ingreso y se suman a los más de 34,000 que ya se encuentran cursando el 2° y 3er años, totalizando a 50,000 jóvenes. No se diga sobre el bachillerato del CCH con un poco más de 30 orientadores que atiendan a toda la población la cual en 2013 fue de más de 63,000 estudiantes.

La UNAM, desde hace varias décadas, cuenta con un área de Orientación Educativa (OE), que con el tiempo ha ido evolucionando y contribuyendo a la formación integral de los estudiantes universitarios.

En México la OE ha sido un recurso necesario desde la educación secundaria hasta la universidad cuyo enfoque ha estado marcado por la época en que se desarrolló. En los años sesenta se da un auge en el uso de instrumentos psicométricos (test) y se desarrolla la primera prueba mexicana de intereses vocacionales; además se establece la formación de orientadores dentro del magisterio; la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, crea el Sistema Nacional de Orientación Educativa. (López, 2005). En el año 1969 ya había 107,056 estudiantes inscritos en la UNAM en todos sus niveles educativos. En 1971 se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), otra opción de bachillerato con nuevos métodos de enseñanza. Lo que trajo como consecuencia que en 1973 se reestructurara la parte administrativa y se creara la Dirección General de Orientación Vocacional. Su misión consistía en apoyar el desarrollo integral de los estudiantes, para generar y difundir información y asesoría, así como efectuar el seguimiento y análisis de las trayectorias académicas y ocupacionales, a fin de mejorar su desempeño y la toma de decisiones. Una de sus principales funciones consisten en atender a los estudiantes de la ENP, ya que desde 1992 se estableció la obligatoriedad de la OE y se encargó del diseño de los programas para este nivel de bachillerato, además es responsable de la edición de la Guía de Carreras desde el año 1955, en donde se publicaron 55 carreras; en la actualidad se publica con 108 profesiones tanto en edición electrónica como en tirajes de libro impreso. El fortalecimiento de la OE en la UNAM continúa y en 1997 se incluye como asignatura en el plan de estudios de la ENP, paralelamente se le reconoce como una actividad académica; además se lleva a cabo su descentralización con la DGOV (cada nombramiento



administrativo de los Orientadores pertenece ahora a cada Plantel de la ENP en donde prestan sus servicios). Cabe hacer mención, que este es un momento importante en el desarrollo de la OE porque amplía sus funciones con importantes programas y servicios en apoyo a la formación de los estudiantes. En 1998 se crea la actual Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), que tiene como misión apoyar la formación integral de los alumnos durante su tránsito por la Universidad, es decir, desde que ingresa a la educación media superior, hasta que concluye sus estudios de licenciatura o posgrado, mediante la prestación de diversos servicios educativos y de orientación. Con esto se apoya al joven estudiante, no solo del bachillerato, sino de todos los niveles educativos e inclusive, egresados, con orientación profesional (Bolsa de Trabajo y Talleres de Búsqueda de Empleo).

2. El Modelo de Orientación Educativa en la UNAM

Con el proceso de reorganización de la DGOSE, con miras a darle sentido de formación integral al conjunto de actividades y servicios que presta a los estudiantes, coadyuva a su formación integral a través de propiciar su desarrollo personal, académico y profesional, mediante la prestación de diversos servicios educativos y de orientación, se proporcionan diversos apoyos y estímulos para favorecer la calidad de su permanencia y desempeño académico. Se conceptualiza a la OE como una práctica psicopedagógica que articula un conjunto de estrategias y medios dirigidos a los estudiantes para el apoyo en su proceso de adaptación escolar, toma de decisiones académicas y profesionales, mantener y/o mejorar su salud física y emocional así como alcanzar la definición de su proyecto de vida (Celis, 2001, Crespo, 2001).

El modelo de OE pone énfasis en la formación integral como eje central y articulador de metas y actividades, con el fin de apoyar a la magna población estudiantil⁶⁷ a lo largo de las diferentes etapas de formación, concretándose en los siguientes ámbitos:

- Escolar: brinda apoyo a la adaptación e integración escolar, así como estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento escolar, se abordan las transiciones escolares. A docentes y orientadores se les brindan diversas herramientas para incidir positivamente en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Vocacional: desarrollo de habilidades para el análisis de intereses, aptitudes y opciones educativas y toma de decisiones. Acciones encaminadas a que el estudiante asuma sus decisiones con información, reflexión, autoconocimiento, autonomía y compromiso.
- Profesional. Se trabaja la vinculación o incorporación del estudiante al ámbito social, cultural y laboral.
- Personal: atiende situaciones propias de los jóvenes: autoestima, conocimiento de sí mismo, identidad sexual, cuidado de la salud, habilidades sociales, relaciones intrafamiliares, de pareja, con pares, problemas emocionales entre otros, que repercuten en la salud de los estudiantes.

La operación del Modelo de OE se basa en 5 programas: Orientación Educativa, Apoyo al aprendizaje, Apoyo a la Toma de decisiones, Becas y Servicio Social y 9 servicios derivados de estos

⁶⁷ Según el Portal de Estadística Universitaria, en el ciclo escolar 2013-2014 el total de alumnos en la UNAM fue de 337,763 distribuidos de la siguiente manera:

- 27,210 Posgrado
- 196,565 Licenciatura
- 113,179 Bachillerato
- 809 Técnico y del Propedéutico de la Escuela Nacional de Música



programas. Para entender la magnitud del tema que atiende este trabajo, se hará una descripción del Programa de OE. Su objetivo consiste en apoyar al estudiante, a lo largo de su tránsito por la Universidad, a través de diferentes estrategias de intervención individual, grupal y masiva, a fin de: facilitar su incorporación y adaptación al entorno escolar; dotarle de herramientas que le permitan resolver las dificultades que enfrenta en su proceso de enseñanza-aprendizaje y a que tome decisiones informadas, así como ayudar a vincularse de manera eficaz con su medio social y cultural, y a mantener su salud emocional. Esto se opera a través de tres subprogramas:

1. Integración y Adaptación a la Institución, que ayuda al estudiante a adaptarse a un nuevo entorno escolar, a conocer el modelo educativo, sus normas, reglamentos. Se ha hecho ya una tradición, que el personal académico de esta Dependencia, participa en las ceremonias de inicio del ciclo escolar en cada Plantel del Bachillerato y ofrecer a través de una exposición itinerante, los servicios que se dan a los estudiantes. Asimismo, se elaboran materiales específicos y se dan cursos y talleres que contribuyen a fortalecer valores para una mejor convivencia social, para mejorar su autoestima, sobre el cuidado de su salud con cursos de sexualidad, de prevención de adicciones, y también, a los padres de familia se dan desde pláticas informativas sobre la UNAM, hasta cursos de diversas temáticas, denominado Escuela para Padres.

2. Apoyo al Aprendizaje. A través de un modelo de intervención grupal en la modalidad de taller con dos vertientes: una para alumnos, y la otra para formar multiplicadores de otros campus universitarios ubicados en las periferias de la Ciudad de México. En este subprograma se pretende dotar a los estudiantes de herramientas con las que optimicen sus estrategias de aprendizaje para mejorar la calidad de su permanencia en la Universidad. Asimismo, se genera información estratégica para que ellos tengan acceso a información oportuna, pertinente y actualizada en material impreso tales como manuales sobre estudio dirigido, técnicas para mejorar la lectura y escritura de textos científicos o de estrategias de aprendizaje. Se cuenta también con una página electrónica y un programa semanal de Radio en amplitud modulada, denominado “Brújula en mano” con programación diversa relacionada siempre con la orientación educativa; cabe aclarar, que este programa es el único en su existencia en todo el país.

Otro aspecto es el apoyo económico que se brinda a los estudiantes. Se ha manifestado que el bajo rendimiento escolar, el rezago y la deserción están asociados a la condición económica de los estudiantes. Según la Encuesta Nacional de Juventud 2010, **en el nivel medio superior, 87 de cada 100 hombres y 91 de cada 100 mujeres, dependen económicamente de sus familias para solventar sus estudios. En todo el país, la falta de recursos es la causa principal de la deserción escolar. Para atender este problema**, en la DGOSE se administra un importante Programa de Becas, para estudiantes de escasos recursos⁶⁸, cuyo impacto ha tenido resultados muy satisfactorios; en el seguimiento a becarios se encontró que más del 85% termina en tiempo sus estudios y que las becas

⁶⁸ Ante la compleja realidad, de las instituciones de educación media y superior en cuanto a los altos índices de deserción rezago y los bajos índices de eficiencia terminal, problemática asociada a la situación socioeconómica de los estudiantes, el Gobierno Federal, el de la Ciudad de México (más del 90% de estudiantes que radican en la zona metropolitana cuentan con una beca) y la propia UNAM han generado políticas para contrarrestar dicha problemática económica que consiste en ampliar la equidad de oportunidades de acceso y permanencia a la educación superior a través becas para estudiantes en situación económica adversa.



son un estímulo económico que los estudiantes demandan mucho y procuran mantener durante toda su estancia universitaria. Ver Apéndice I

3. Toma de Decisiones: este sub-programa tiene como objetivo apoyar a los estudiantes nivel medio en el proceso de toma de decisiones, sobre su futuro académico y profesional, mediante diferentes estrategias de intervención, en donde se les proporciona toda la información oportuna y relevante sobre las opciones educativas, características del ejercicio profesional de los egresados y del campo y mercado de trabajo de las 108 licenciaturas universitarias. Para llegar a ello, se realizan las siguientes actividades a nivel masivo y grupal:

Aplicación de pruebas psicométricas validadas y con normas para población mexicana: PROUNAM II (Prueba Diferencial de Aptitudes) e INVOCA (Inventario de Intereses Vocacionales), aplicación que se realiza coordinadamente a todos los estudiantes del 2° año del bachillerato de los 9 planteles de la ENP y de los 5 planteles del CCH. Esta aplicación requiere el apoyo de estudiantes de las carreras de Psicología, quienes son capacitados para que ellos sean los aplicadores de los dos instrumentos y un coordinador académico de la DGOSE. Los resultados se entregan en perfiles como reporte individual que a su vez el Orientador Educativo de cada plantel, explicará a los alumnos y, por otro lado, se entrega a cada uno de los directores, un reporte por grupo, turno, plantel y tipo de bachillerato, en donde se identifican a estudiantes en riesgo y con esta medida, se apoya a las autoridades del plantel en la planeación educativa y en la toma de acciones preventivas y remediales. También se aplican instrumentos para los perfiles de ingreso a licenciatura de aspirantes para carreras con características específicas de estudio, así como para coadyuvar también en el proceso de selección de candidatos a estudios de posgrado (MEPSI). Se muestran las más de cien mil aplicaciones de esos instrumentos. Ver Apéndice II.

Otra de las importantes actividades es la magna exposición de Orientación Vocacional: “Al encuentro del mañana”, considerada la exposición más grande de la zona metropolitana; en donde se muestra la oferta educativa de bachillerato y licenciatura no solo de la UNAM, sino de otras instituciones públicas y privadas; tiene por objetivo apoyar a los estudiantes en la elección de su futuro académico y profesional, brindándoles información relevante y oportuna sobre las opciones educativas que ofrece la UNAM, desde el bachillerato hasta el posgrado, así como otras instituciones de educación media superior y superior públicas y privadas; el quehacer profesional de sus egresados en el campo laboral, por ello su amplia convocatoria y gran asistencia. Cada año que pasa, es ya una tradición tanto para los expositores, como para orientadores, tutores, estudiantes y padres de familia. En el Apéndice III, se muestra el consecutivo por año de esta asistencia masiva de este evento.

Un atractivo programa por sus características es el del Estudiante Orienta al Estudiante, esta actividad se apoya con el trabajo de estudiantes de Educación Superior a estudiantes de Educación Media Superior. Tiene como objetivo ofrecer información directa de cada carrera, de quien la está estudiando a jóvenes que la quieren estudiar. Se establece un calendario y se asigna un día para cada una de las 4 áreas de estudio en que se dividen las 108 carreras. Se capacita a estudiantes que cursan estas licenciaturas para que ellos mismos orienten a los jóvenes de bachillerato, sobre las experiencias positivas y negativas que han tenido en sus primeros años de estudio y las recomendaciones que hacen antes de ingresar. Esta actividad ha tenido mucho éxito en cada plantel y los estudiantes de licenciatura se encuentran muy satisfechos con su labor social, que es propia de esta Universidad. Se presenta un cuadro con los datos que registran los jóvenes. Ver Apéndice IV.

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



La Jornada Universitaria de Orientación Vocacional, es otra de las actividades de mucha concurrencia por parte de los estudiantes del bachillerato. Con base en una programación cada día las escuelas y facultades abren sus puertas a todos los interesados en estudiar en ellas; programan actividades como conferencias sobre cada carrera, visitas guiadas, exposiciones de trabajos escolares, entre otras actividades, de manera tal que los visitantes reciben información directa sobre estas opciones educativas. Se muestran los resultados de asistencia de las 14 Facultades y Escuelas que brindan educación superior en la UNAM. Ver Apéndice V.

2.1 Estrategias de Intervención

Ante este panorama, la DGOSE, con 61 profesionistas (la mayoría psicólogos y pedagogos) que es personal académico capacitado y especializado en OE, trabaja de manera coordinada, colegiada y colaborativa con los responsables de las áreas afines en las Escuelas y Facultades de esta casa de estudios, para que los programas descritos se aborden a través de tres estrategias de intervención:

1. **Orientación Individual.** Se atiende de manera personalizada a un sector específico de estudiantes en asesoría psicopedagógica, denominada Orientación Especializada. Este tipo de atención es la de mayor nivel por la especialización y profundidad para que desde una perspectiva educativa se atienda problemática de carácter escolar, personal y social. Se cuenta con un Sistema Automatizado de Orientación Especializada (SAUDOE) que permite simplificar y sistematizar las actividades relacionadas con el registro, desarrollo, evaluación y seguimiento de las actividades relacionadas, con los servicios de orientación especializada.
2. **Orientación Grupal.** Se trabajan más de 20 temas bajo la modalidad didáctica de talleres, en donde se promueve el desarrollo de habilidades y las actitudes proactivas, dirigidos a estudiantes, docentes y orientadores, se cuenta con manuales para el estudiante y para el instructor.
3. **Orientación Masiva.** A través de acciones orientadoras que abarque a un mayor número de usuarios (estudiantes, padres de familia, orientadores, profesores, entre otros), el recurso fundamental son los medios masivos de información. Para el logro de tal fin la DGOSE brinda información actualizada, pertinente y oportuna a través de materiales impresos, programas de radio y televisión, videos y sistema de cómputo, así como diversas publicaciones, como la Guía de Carreras (se actualiza anualmente, en ella se describen todas las carreras que imparte la UNAM), la serie de folletos de carreras. Otra importante actividad son las exposiciones itinerantes y las conferencias que se organizan por plantel escolar y la magna exposición de orientación vocacional: “Al encuentro del mañana” ya mencionadas anteriormente.

En la DGOSE se hacen esfuerzos para que la OE brinde las mejores respuestas a las necesidades de los estudiantes universitarios, siendo necesaria la coordinación permanente con diversos agentes y órganos tanto internos como externos, para que en conjunto se puedan trabajar diversas estrategias de orientación dada la magnitud de su población escolar. Esta importante instancia de atención a los estudiantes contribuye a la calidad de su permanencia y desempeño académico y la vinculación con la sociedad.

4. Conclusiones

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



En la DGOSE se practica la articulación de la educación superior con la enseñanza media en acciones de OE; la información y preparación para el acceso a la universidad requiere de diversas líneas estratégicas: intervención continua, dirigida a toda la enseñanza media, con carácter proactivo y preventivo y que atienda todas las dimensiones de desarrollo de los estudiantes. Las estadísticas presentadas en este trabajo dan cuenta del impacto que generan las acciones emprendidas debido a la alta asistencia y demanda estudiantil.

La OE es una necesidad institucionalizada en los centros educativos, y tratándose de individuos en procesos decisorios ha ocupado de manera natural un espacio relevante al seno de la UNAM.

La experiencia aquí descrita, presenta logros pero también pendientes. La UNAM es una institución que por su complejidad posibilita el desarrollo de la OE y con estas acciones hermanadas otorga un alto significado en el trabajo con los jóvenes estudiantes, para promover que tomen decisiones en torno a su vida escolar, personal, profesional y laboral; considerando sus posibilidades y el contexto socioeconómico en que viven. Por lo que se hace necesaria, una constante actualización académica de todos aquellos que ejercen la OE, así como el desarrollo permanente de trabajos de investigación que den evidencias para la toma de decisiones en la gestión administrativa.

Apéndice I

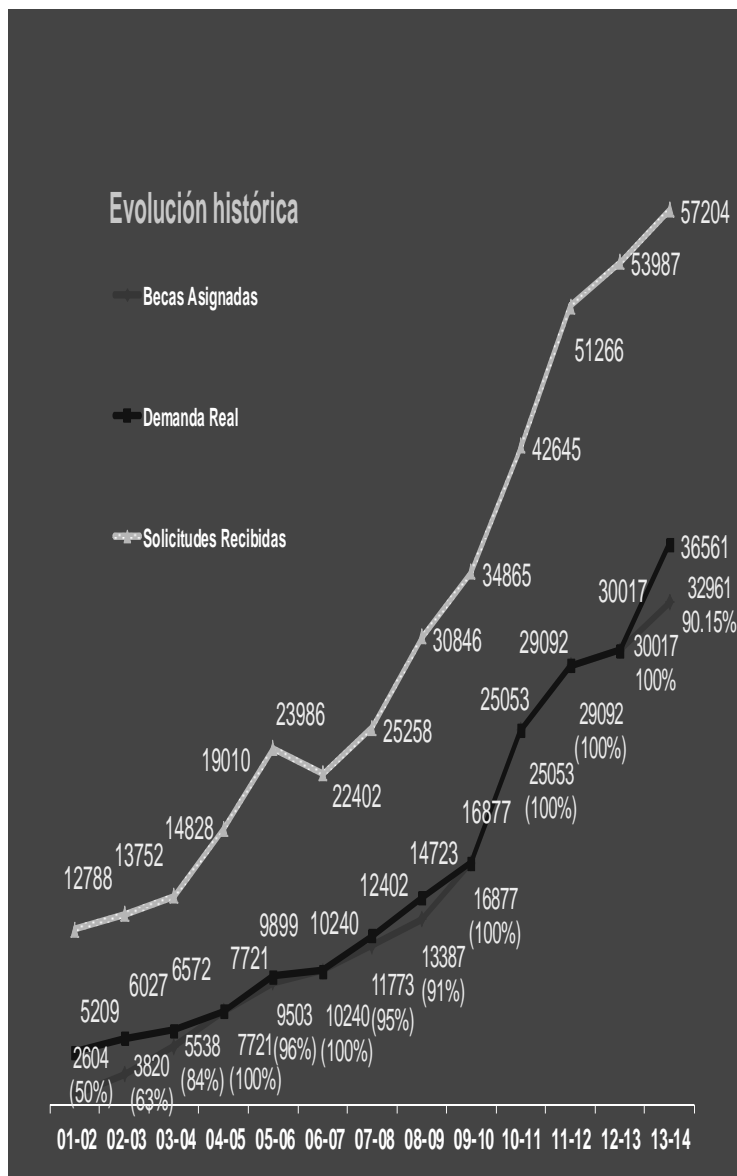


Fig. 1 Becas otorgadas por año. Fuente UNAM

Apéndice II

Tabla 1. Histórico de instrumentos psicológicos aplicados.

| | |
|-------------------------|-----------------------|
| Año 2011 | 131,250 |
| Año 2012 | 134715 |
| Año 2013 | 134,910 |
| Año 2014 | Por realizarse |
| Total Asistentes | 400,875 |

Apéndice III

Tabla 2. Datos de asistencia: Exposición de Orientación Vocacional "Al Encuentro del Mañana" Fuente UNAM, elaboración propia

| INSTRUMENTO | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | TOTAL |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| PRONAM e INVOCA CCH | 12,246 | 11,927 | 12,262 | 12,792 | 49,227 |
| PRONAM e INVOCA ENP | 12,753 | 12,898 | 13,084 | 12,763 | 51,498 |
| PRONAM II e INVOCA escuelas Públicas e incorporadas | 465 | 384 | 322 | 348 | 1,519 |
| PRONAM II e INVOCA en DGOSE | 658 | 689 | 933 | 992 | 3,272 |
| MEPSI Posgrados UNAM | 5,292 | 5,308 | 5,273 | 5,325 | 21,198 |
| MEPSI Foráneos y licenciatura | 351 | 268 | 191 | 338 | 1,148 |
| EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA de dimensiones psicológicas y académico vocacionales (Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia) | 488 | 533 | 532 | 541 | 2,094 |
| EVALUACIÓN DE FACTORES asociados a la elección de la carrera de Médico Cirujano | 1,096 | 1,782 | 1,415 | 1,196 | 5,489 |



Apéndice IV

Tabla 3. Alumnos atendidos “Estudiante Orienta al Estudiante”

| AÑO | ENP | CCH | TOTALES |
|-----------------------------|-------|-------|---------|
| 2011 | 31400 | 20800 | 52200 |
| 2012 | 34200 | 30315 | 64515 |
| 2013 | 37564 | 28267 | 65831 |
| 2014 | 38434 | 23774 | 62208 |
| Alumnos atendidos en 4 años | | | 244,754 |

Apéndice V

Tabla 4. Asistencia. Jornada Universitaria De Orientación Vocacional

| | |
|----------------------------|---------------|
| Año 2011 | 7441 |
| Año 2012 | 11153 |
| Año 2013 | 11441 |
| Año 2014 | 10113 |
| Total de Asistentes | 40,148 |

Referencias

- Celis, M. (2001). Modelo de orientación educativa en el contexto de la formación integral. 4to. Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO, México, AMPO-UNAM
- Crespo, C. (2001). Un modelo de orientación educativa. 4to. Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO. México AMPO-UNAM.
- DGOSE Los apoyos y servicios a los estudiantes. [Consulta: 29/07/2014]. <http://www.dgose.unam.mx//PDF/apoyos2012.pdf>
- IMJUVE (2011) Encuesta Nacional de la Juventud 2010. [Consulta: 29/08/2014] www.imjuventud.gob.mx/uploads/Encuesta_Nacional_de_juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf
- Meneses, E. (1992). Las enseñanzas de la historia de la educación en México. México: Umbral XXI. Universidad Iberoamericana.
- López, C. (2005). Origen y Desarrollo Histórico de la Orientación Educativa. [Consulta:31/07/2014] http://lopezlunajesus.weebly.com/uploads/1/1/2/3/1123245/origen_y_desarrollo_historico_de_la_orientacion.pdf
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, Vol. 23, número especial, pp. 102-113

Ponencias Linea 3



Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año

Ponencia ganadora de Mención Línea 3

DISPOSITIVO PARA ACOMPAÑAR LA INSERCIÓN PLENA DE LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año.

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

LUJAMBIO CAMACHO, Vanessa⁶⁹

RAMOS DUARTE, Sofía⁷⁰

GONZÁLEZ PENSADO, Solana⁷¹

BOUZÓ MARTÍNEZ, Alejandro⁷²

Programa de Respaldo al Aprendizaje – Universidad de la República
URUGUAY

e-mail: vanlujambio@gmail.com

Resumen. El presente documento procura dar cuenta de uno de los dispositivos que se desarrolla en el marco del abordaje de la situación de ingreso de los estudiantes a la Universidad de la República (UdelaR), que se denomina “*Vida Universitaria*”. Es un curso de grado, que diseña y desarrolla el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). Los estudiantes de ingreso comparten algunas características comunes entre sí, en particular lo referente al tránsito por esta etapa, en la cual comienzan a experimentar una realidad que puede corresponderse o no con las fantasías y mitos con que llegan a la nueva institución. Este nuevo escenario que se presenta, habitualmente dista mucho en relación a lo formal, lo metodológico y organizacional, de las instituciones de las que provienen. Este momento es propicio para trabajar la información en lo que hace a lo coyuntural e institucional que aporte a sus primeros pasos en este tránsito y abordar la temática de la integración, ya que en el estudiante novel pueden imperar diversas vivencias que se relacionan con aquello que desconoce. Ante esta situación, la creación de este Curso optativo semestral, procura dar respuesta a través de diversas estrategias que promuevan la inserción plena de los estudiantes en esta etapa de su ciclo formativo. Los objetivos se plantean en el sentido de que los estudiantes reflexionen en torno a las elecciones de formación e ingreso a la UdelaR, adquieran herramientas para la apropiación del modelo de formación de la UdelaR y participen en la construcción de un espacio grupal de referencia, con la finalidad de favorecer el sentimiento de pertenencia de los estudiantes a la UdelaR. Los datos aportados por el formulario de evaluación aplicado a los estudiantes, indican que este tipo de dispositivo aporta en varios aspectos referentes a la vida universitaria; integración, conformación de grupos de estudio, acercamiento a la información institucional, entre otros.

Descriptorios o Palabras Clave: Interfase, Tránsito, Ingreso, Inserción Plena, Vida Universitaria.

⁶⁹ Docente del Programa de Respaldo al Aprendizaje. Universidad de la República.

⁷⁰ Docente del Programa de Respaldo al Aprendizaje. Universidad de la República. E-mail: s.ramos@cse.edu.uy

⁷¹ Docente del Programa de Respaldo al Aprendizaje. Universidad de la República. E-mail: s.gonzalez@cse.edu.uy

⁷² Docente del Programa de Respaldo al Aprendizaje. Universidad de la República. E-mail: a.bouzo@cse.edu.uy



1 Introducción

1.1 Contextualización Institucional

La Universidad de la República “constituye la principal institución pública de Educación Superior y de investigación del Uruguay” (UdelaR, 2014), es autónoma y cogobernada por tres órdenes: docentes, estudiantes y egresados. Concentra más del 80% de los estudiantes de Formación Terciaria del país (85.905 estudiantes de Grado), contando con una oferta de Grado que supera actualmente las 120 carreras. Según datos aportados por el Censo Web de Estudiantes de Grado 2012 (UdelaR, 2013),

En el transcurso de los últimos años, la UdelaR ha transitado por un proceso de Segunda Reforma de su Ley Orgánica (UdelaR, 1958), que tiene como eje articulador la generalización de la enseñanza avanzada y la curricularización de la extensión, apuntando a la creación y fortalecimiento de la integralidad en el aula (Arocena, 2010).

En este marco, es que se diseñan e instrumentan diversas estrategias que procuran atender la multiplicidad y heterogeneidad de la población estudiantil a nivel nacional, en los diferentes momentos de su trayectoria educativa, lo que supone el abordaje del pre-ingreso, el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudios terciarios universitarios. Como plantea Scarlatta (2007), la UdelaR “se propone recibir y abordar a los estudiantes en un ámbito educativo tendiente a tomar en cuenta el proceso del mismo en la integración a la Universidad y fortalecer las estrategias encaminadas a potenciar su trayectoria en la Educación Superior” (p.27).

1.2 Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)

Surge en el año 2006, a raíz del impulso del Rectorado el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), que procura atender a esta realidad mediante el desarrollo de estrategias de apoyo y orientación educativa que contemplen las particularidades de estos estudiantes en diversos momentos y aspectos de su tránsito por la UdelaR.

Actualmente el PROGRESA tiene como objetivo estratégico, contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, fortalecer y potenciar las trayectorias educativas de todos los estudiantes procurando aportar a su inserción plena a la vida universitaria, acercando los recursos que la Universidad ofrece a su estudiantado y la comunidad toda (PROGRESA,2014).

Para lograrlo, desarrolla diversas acciones que se enmarcan en tres grandes líneas conceptuales:

- a) Tutorías.
- b) Apoyo a los Estudiantes.
- c) Orientación Educativa y Vocacional.

Dentro de la línea Apoyo a los estudiantes, y de los dispositivos de intervención que se desarrollan, se destaca el diseño e implementación de propuestas de formación de Grado, entre las cuales se presenta aquí el *Curso de Introducción a la Vida Universitaria*.

2 Instrumentación del Curso “Introducción a la Vida Universitaria”

Durante el primer semestre del 2013, el PROGRESA implementa una nueva propuesta formativa que se dirige a estudiantes de la generación de ingreso a la UdelaR, de todos los Servicios Universitarios (Facultades, Escuelas e Institutos). Dicha propuesta se incluye, en esta primera experiencia, dentro

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



de las actividades optativas y electivas para algunos de ellos: Facultad de Psicología y Medicina respectivamente.

2.1 Objetivos formativos del Curso

- Promover la reflexión de los estudiantes en torno a las elecciones de formación e ingreso a la UdeLaR.
- Acercarles herramientas que vehiculen la apropiación del modelo de formación de la UdeLaR, jerarquizando la integralidad de la enseñanza universitaria.
- Incentivar a los estudiantes a que participen en la construcción de un espacio grupal de referencia, que jerarquice la integración y conocimiento entre estudiantes y docentes, con la finalidad de favorecer su pertenencia a la UdeLaR.
- Promover que los estudiantes identifiquen habilidades y competencias a la hora de transitar por una carrera universitaria. (CSE, 2014).

La propuesta de formación se lleva a cabo en un semestre académico, con una frecuencia semanal y brinda a nivel de escolaridad entre tres y cinco créditos. Se organizan los contenidos en función de tres bloques centrales:

Bloque 1: El ingreso a la Universidad de la República: Interfase y cambio.

Bloque 2: Ser estudiante universitario. Formación, experiencias y sentido. Proyecto, trayecto e itinerario.

Bloque 3: Los procesos de elección.

Se adopta una metodología esencialmente interactiva entre los participantes del curso; promoviendo el trabajo en grupos, la generación de espacios de discusión que permitan el intercambio de saberes y de experiencias entre los estudiantes y se promueve el análisis y debate respecto a los contenidos del curso.

2.2 Evaluación del Curso

El curso se basa en un modelo de evaluación continua. La asistencia a clase es obligatoria, exigiendo un 80% de participación en las instancias presenciales. El mismo, requiere de la implicación efectiva y continuada por parte de los estudiantes, en las diversas actividades y tareas que se plantean.

Como evaluación final, se establece un trabajo con modalidad grupal, solicitándose la realización de un poster que procure dar cuenta, de contenidos de al menos de uno de los bloques temáticos que se aborda.

En este proceso cumple un papel fundamental la participación en clase durante las distintas instancias, entre las cuales se incluyen: discusiones y debates en plenario y en instancias subgrupales, así como los trabajos escritos.

Previo a la presentación y defensa de posters, se solicita a los estudiantes que completen un cuestionario, diseñado por el equipo docente. Las variables que se evalúan son: 1) en relación al estudiante: edad (en años), género, lugar de origen, situación laboral, ingreso a la Universidad, vínculo con actores universitarios y con componentes de la vida universitaria, adaptación a la vida universitaria y continuidad educativa; 2) en relación al Curso: contenidos, vinculación entre estudiantes, autonomía estudiantil, formato y valoración. Este cuestionario permite un acercamiento a los siguientes objetivos: 1) conocer la motivación y manejo de información al momento de elegir la carrera; 2) determinar las variantes con respecto al imaginario del rol profesional de los estudiantes

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



de ingreso; 3) conocer la percepción de los estudiantes en relación a la dinámica y contenidos del curso; 4) indagar la valoración de los estudiantes respecto a las temáticas que se abordan en el Bloque II (Reforma Universitaria, Estructura y Funciones Universitarias, Cogobierno, Flexibilidad Curricular y nuevos Planes de Estudio).

3 Resultados y Discusión de los cuestionarios

Algunos resultados que surgen de la aplicación del cuestionario, permiten conocer la percepción de los estudiantes acerca de esta propuesta formativa, lo que supone un acercamiento al nivel de impacto que se genera. Asimismo, resulta interesante acercarse a otras valoraciones, como ser; expectativas de ingreso a la UdelaR, al cambio de paradigma Educativo entre la forma de enseñar y aprender que se da en la transición de la Enseñanza Media a la Universitaria, los aspectos que influyen en sus elecciones vocacionales, los imaginarios que presentan vinculados al ejercicio del rol profesional, entre otros.

3.1 Características de los estudiantes del curso

El grupo participante del Curso “Introducción Vida Universitaria” en el año 2013 es de 264 estudiantes, cuya conformación es: 97,3% proveniente de Facultad de Psicología y en menor porcentaje de Facultad de Medicina (2,7%). Esta significativa diferencia, puede explicarse en forma parcial ya que para los primeros, constituye una propuesta curricular de carácter obligatorio, y para los segundos se incluye como una actividad electiva. El promedio de edad de los estudiantes es de 22 años (+- 6 años; mínimo 18 – máximo 57 años), de los cuales el 76,4% son mujeres y el 23,6% hombres. El 81,1% de los estudiantes es la primera vez que cursa estudios universitarios, mientras que el 21,2% restante había ingresado en años anteriores a otras formaciones. El 26,5% de los estudiantes cuenta con una beca de apoyo (económica o alimenticia), mientras que el 73,5% no la percibe. En relación a empleo, el 33,8% trabaja al momento de cursar primer año, realizándolo en un promedio de 32hs semanales (DS=12,95hs; mín.=5hs; máx.=60hs semanales). Según datos que aporta el Censo Web de Estudiantes de Grado 2012 (UdelaR, 2013), a nivel general de la UdelaR, el 94,9% cursa sus estudios en la ciudad de Montevideo, capital del país que concentra la mayor oferta educativa de la UdelaR. Respecto a la inserción laboral, un 60,1% de los estudiantes de grado trabaja, de los cuales un 60% de estos, lo hace con una carga horaria superior a las 30 horas semanales. Es interesante observar que 1/3 de los estudiantes de ingreso trabajan y ese porcentaje aumenta a medida que se avanza en la formación terciaria, llegando a los porcentajes que muestra el Censo. Igualmente los que trabajan, tanto al inicio de la formación terciaria, como los que se encuentran en otros niveles de avance, lo hacen con altas cargas horarias.

3.2 Manejo de información previa al ingreso a la UdelaR

Al consultarles a los estudiantes por la información con la que cuentan al elegir la carrera, el 62,5% considera que contaba con la información suficiente, mientras que el 37,5% manifiesta que no. De los medios de comunicación que se utilizan para el acceso a la información, surge que los medios virtuales son los que más utilizan: página Web de la Facultad, Web de la UdelaR. Mientras que los grupos de pares y Profesionales son una fuente de información muy frecuente. (Tabla 1).

Tabla 1. Medios de información utilizado por los estudiantes para elegir la carrera universitaria a la que ingresaron en el 2013.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año

| Medios de Información | % |
|---------------------------------|----------|
| Web Facultad | 23,0 |
| Amigos | 16,0 |
| Web UdelaR | 15,5 |
| Profesionales | 15,0 |
| Docentes | 6,1 |
| Guía Educativas | 5,2 |
| Charlas informativas | 5,0 |
| Talleres Orientación Vocacional | 4,9 |
| Otros | 9,4 |

Sobre la percepción de los estudiantes en relación a la información previa al ingreso y cómo esto coincide con lo que se encuentran en Facultad, la mayoría considera que coincide casi todo (70,1%), mientras que un 21,0% considera que en nada. (Todo=6,3% y casi nada 2,7%).

Es llamativo el porcentaje de estudiantes que manifiesta manejar información previa al ingreso, y que esas fuentes de información sean tanto virtuales como personales, lo que estaría indicando una búsqueda activa de información previa. Esto coincide y refuerza que en su mayoría, considera que la información con la que se encuentran, una vez que ingresan a la institución, se corresponde con lo que se releva previamente. Estos datos indican que la información previa es un factor importante de sostén en el primer semestre, generando menores niveles de incertidumbre en relación al tránsito universitario durante los primeros tiempos.

3.3 Vínculo de los estudiantes con la Facultad

En los primeros días de clase los estudiantes se encuentran en un amplio porcentaje con compañeros de Educación Media (EM), pero también la misma proporción no genera vínculos con otros actores institucionales al comienzo del año (Tabla 2).

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes que se encontraron con algún conocido (compañero, amigo, familiar o nadie) durante los primeros días de ingreso a la Carrera Universitaria.

| Compañeros de UdelaR | % |
|------------------------------------|----------|
| Compañeros de educación Secundaria | 42,0 |
| Nadie | 42,0 |
| Amigos | 26,1 |
| Familiares | 2,3 |

Una amplia mayoría de los estudiantes manifiestan que es buena su adaptación a la institución, considera fundamental la relación con sus compañeros (71,5%), y casi la mitad lo vincula con la forma de cursar (semestralización, optativas, libres, etc.; 54,8%), el uso de herramientas informáticas (51,5%), y la cantidad de horas de aula (50,6%). Un alto porcentaje indican que no es buena su adaptación a la comprensión de los materiales de estudio (49,8%) y al sistema de evaluación (49,6%). El 77,8% de los estudiantes, ha podido conformar grupos de estudio.

Finalizando el semestre el 96,6% de los estudiantes piensa en seguir cursando, mientras que el 1,9% piensa en cambiar de formación, y 1,5% no contesta, lo que nos estaría indicando un alto índice de motivación para continuar estudiando. Si tenemos en cuenta que la mayor parte de los estudiantes se desvinculan en el primer semestre (Boado, Custodio & Ramírez, 2011), tomando esta muestra poblacional se podría plantear que en este caso, no sería por una opción personal, sino por otros agentes que pueden estar influyendo en esa decisión.

3.4 Aportes del curso en su formación como universitario

En relación a los contenidos de la propuesta, los estudiantes valoran como fundamentales los siguientes: trabajo acerca del ingreso y la elección de la carrera universitaria un 52,6%, abordaje de egreso, rol profesional, ámbito de inserción laboral 48,4%; “el ser estudiante universitario” (cogobierno, reforma universitaria, funciones y estructura de la UdelaR) un 32,8%. Estos resultados nos estarían indicando que todos los contenidos del curso aportan y acompañan los primeros tiempos de la vida universitaria, ya que los estudiantes identifican estas temáticas como claves a ser trabajadas, al momento del ingreso. Si bien el “ser universitario” tiene un menor porcentaje de respuesta, se constituye en un ítem transversal al momento de abordar los otros dos ejes temáticos (ingreso y egreso), ya que el enfoque del curso, apunta a promover la inserción plena a la institución y por ende que los estudiantes se proyecten en un proceso de continuidad educativa, lo que se sustenta en la construcción de la identidad como universitario.

El 98,5% de los estudiantes considera sentirse a gusto con la dinámica de trabajo que propone el curso, y el 99,2% valora positivamente haber transitado por el mismo. Este resultado indica que una propuesta de estas características, es propicia para trabajar con estudiantes ingresantes, habilita abordar temáticas coyunturales a la vida universitaria en general, promoviendo la participación activa, la integración entre pares y con el colectivo docente así como la pertenencia a la Institución.



4 Conclusiones y contribuciones al tema

El diseño e instrumentación de un curso de grado con el objetivo de trabajar aspectos de la Vida Universitaria con estudiantes ingresantes, se fundamenta en los objetivos que el PROGRESA se propone, hacia el logro de la continuidad educativa aportando herramientas a los estudiantes nóveles en la nueva etapa que se encuentran transitando.

La inclusión de las temáticas que se abordan en el Curso, se sustenta en la relevancia que le otorgan los lineamientos generales de la Segunda Reforma Universitaria, a los tránsitos curriculares flexibles y horizontales.

Los estudiantes, dentro de su percepción, ingresan a la UdelaR habiendo accedido a canales de información apropiados en relación a la formación disciplinaria por la que optan, y evalúan la importancia del abordaje de los contenidos temáticos del Curso, como fundamentales para el logro de una mejor inserción en la vida universitaria.

Dado que este trabajo da cuenta de la primera edición del curso (2013) y por lo expuesto anteriormente; se ha ampliado este año el alcance del mismo, pasando de ser una propuesta central, a desarrollarse curricularmente en varios Servicios Universitarios, aspecto que tiende a continuar en incremento. Este último punto, hace mención a la interdisciplinariedad que fortalecerá aún más el intercambio entre estudiantes, los cuales serán de diferentes disciplinas y formaciones, siendo relevante al momento de pensar en la construcción de la identidad del ser estudiante universitario.

Que estos contenidos estén incluidos como parte de la docencia de grado para el estudiante de ingreso, con el objetivo de reducir el abandono temprano, constituye una mirada a la interna de la institución que nuestra Universidad realiza y que se sustenta en la búsqueda permanente de espacios en que todos los actores involucrados se sientan parte.

Agradecimientos

Se agradece a todo el equipo docente que participa de esta propuesta desde sus inicios; tanto en su diseño como en la posterior ejecución.

Referencias

Arocena, R. (2010). Propuestas para el despegue de la Reforma Universitaria. Extraído el 6 de agosto de 2014 desde:

http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/propuestas_para_el_despegue_de_la_reforma_universitaria_-_21_06_2010.pdf

Boado, M. Custodio, L., Ramírez, R. (2011). La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. Montevideo, Uruguay: Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.

CSE (2014). Guía de Curso "Introducción a la Vida Universitaria". Montevideo, Uruguay: PROGRESA: Comisión Sectorial de Enseñanza. Extraído el 8 de agosto de 2014 desde: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/VidaUniversitaria_2014.pdf

PROGRESA (2014). Programa de Respaldo al Aprendizaje. Extraído el 8 de agosto de 2014 desde: <http://www.cse.edu.uy/node/94>

Scarlatta, L. (2007). Programa Generación 2007. Proyecto Grupo de Apoyo. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



UdelaR. (2014). Universidad de la República. Extraído el 7 de agosto de 2014 desde: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/108#heading_926

_____ (2013). VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado: Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012. Montevideo, Uruguay: Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República..

_____ (1958). Ley Orgánica de la Universidad de la República. Ley 12.549 de 16/X/1958 - D.O. 29/X/1958. Montevideo, Uruguay: Dirección General Jurídica de la Universidad de la República. Recuperado el 06 de agosto de 2014 desde: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/files/2012/06/LEY-Org%C3%A1nica.pdf>



PRÁCTICA CURRICULAR LEONARDO DA VINCI COMO ESTRATEGIA QUE FAVORECE EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA PARA REDUCCIÓN DEL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea temática 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Experiencia/Reporte de caso

Chica Cañas Francisco Alonso
Universidad Santo Tomás (Colombia)
franciscochica@usantotomas.edu.co

Resumen. La marca Leonardo Da Vinci concebida como una estrategia de formación para la autonomía a partir de las TIC fue incorporada dentro y fuera del aula de clase presencial para la reducción del abandono en el estudio, cuando el aprendiz desarrolla la creatividad y la imaginación con base en la observación de los postulados de las disciplinas con los anteojos del mundo virtual que conduce a un conocimiento experiencial y cognitivo para verificar los axiomas y taxonomías de los saberes, tomando como referente la vida científica de Leonardo. Por consiguiente, la experiencia se realizó con un grupo de estudiantes que cursaron la asignatura de Psicología y desarrollo humano en la Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana de la Universidad Santo Tomás (Colombia) en el año 2013, apoyándose en la divulgación de los portafolios digitales, las redes sociales, en especial el Facebook y el YouTube, que facilitaron la discusión y el debate de las múltiples inteligencias, al tiempo que agudiza el pensamiento crítico de los aprendices cuando exploran un conocimiento contextualizado a través de una realidad micro - macro en la sociedad del conocimiento que implicó la aplicación del método científico, mediante la vivencia de una experiencia comunicativa que potencia el uso de las representaciones mentales para observarse y evaluarse en los aprendizajes desde las TIC, lo cual favorece la permanencia estudiantil para alcanzar los proyectos de la vida.

Palabras clave: Práctica Curricular, Leonardo Da Vinci y TICS.

INTRODUCCIÓN

La práctica curricular Leonardo Da Vinci se presenta como una estrategia pedagógica de autonomía basado en el conocimiento y aplicación de las TICS dentro y fuera del aula clase para minimizar el abandono en la educación superior en la Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana de la Facultad de Filosofía y Letras. Por tal motivo, el aprendiz desarrolla un repertorio de estrategias de aprendizaje en la asignatura de Psicología General y desarrollo basado en el método científico de Leonardo Da Vinci para recrearlo desde el mundo digital.

De ahí que, el aprendiz descubre que puede divulgar los hallazgos de las tareas o de los ejercicios empleando los recursos de la WEB 2.0; aprender a desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior a través del descubrimiento y la investigación; aprender a navegar en las múltiples inteligencias colectivas para ampliar el horizonte del conocimiento; aprender a observar y contemplar con las herramientas del mundo digital para examinar los postulados de las disciplinas mediante el método científico de autonomía de Leonardo Da Vinci.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Cuando el aprendiz cuenta con una didáctica de aprendizaje aplicado al mundo de las TICS, aumenta las posibilidades de no abandonar la educación superior porque sabe emplear los recursos de la WEB 2.0 en función de un aprendizaje significativo, de relacionar las disciplinas en un contexto cultural, de aprender mediante múltiples vías de acceso al conocimiento y de elaborar las propias explicaciones con un enfoque científico. De este modo, se le brinda al aprendiz una pedagogía de la autonomía empírica que garantiza, en cierto modo, la permanencia en la educación superior.

MARCA LEONARDO DA VINCI COMO PRÁCTICA CURRICULAR DE AUTONOMÍA DENTRO Y FUERA DEL AULA DE CLASE A PARTIR DE LAS TIC

Los aprendices del curso de Psicología General y Desarrollo humano de la Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás (Colombia) trabajaron en el año 2013 los textos del “El cerebro y el mito del yo” de Rodolfo R. Llinás y “El nacimiento de la inteligencia en el niño” de Jean Piaget a partir de las herramientas de la WEB 2.0 para lograr un aprendizaje constructivista de formación continua fuera del aula de clase como trabajo independiente, teniendo como referente el concepto de ciencia utilizado por Leonardo Da Vinci en la época del medioevo para aplicarlo en las TIC por medio de la pedagogía del aprendizaje autónomo como espacio ideal de problematización del conocimiento y aprendizaje significativo.

Para ello, los aprendices divulgan los hallazgos de las experiencias de aprendizaje, empleando todos los recursos de las TIC como las redes sociales, el Skype, el Messenger y el aula virtual, entre otros. Dado que el Facebook se constituye en herramienta y mediación pedagógica ideal para conocer los resultados del control de lectura con base en la taxonomía de los textos de los autores de estudio en cuestión, además posibilita la discusión, el debate y el dialogo sobre los temas y los subtemas, lo que conduce a preguntas y respuestas que obliga a decantar el horizonte del conocimiento de acuerdo con los comprensiones e interpretaciones que realizan de un saber abstracto con el mundo de la vida. También los aprendices se nutren de la información acumulada en la sociedad del conocimiento y del aporte que realizan los compañeros de curso mediante la presentación de los hallazgos para verificar la vigencia de los principios científicos en experiencias de contexto que forman parte de la vida diaria, creando huellas mnémicas que perduran en el hipocampo para aplicar en diferentes situaciones de aprendizaje.

Las TIC cultivan en los aprendices el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior con base en la indagación y la exploración del mundo que lo rodea y de la sociedad del conocimiento, por medio de los métodos que proporcionan las disciplinas. En otras palabras, los aprendices tenían que comprender el papel de los diferentes estadios del nacimiento de la inteligencia del niño, con base en la teoría de Piaget, pasando de la teoría a la práctica del conocimiento, encontrando en YouTube un medio y una mediación pedagógica apropiada para validar las diversas variantes de la génesis de la inteligencia infantil. De manera que los aprendices se ponen en la tarea de visitar y observar a los niños en los jardines infantiles, con el propósito también de entrevistar a las profesoras, logrando incorporar la información nueva de los textos, con base en los anclajes del desarrollo evolutivo del niño que percibe en la realidad. Esta experiencia es tan impactante que los aprendices comprenden la taxonomía, a la vez que dominan las competencias comunicativas para transmitir las ideas y hacer uso de la estética y la tecnología para comprender la totalidad del cuerpo teórico de los textos de estudio.

El aprendiz, al tiempo que prepara la grabación para colocarlo en YouTube, aprende a observar los fenómenos inherentes de las disciplinas y autorregula lo que aprende – hacer en una participación

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



protagónica en YouTube, tanto individual como en pequeño grupo de estudio. La habilidad de la observación se constituye de un pensamiento simple a un pensamiento complejo, cuando compara los estadios del desarrollo evolutivo del niño en la vida cotidiana, lo que agudiza el pensamiento crítico y consolida las cogniciones taxonómicas sobre las “adaptaciones sensoriomotrices elementales y las adaptaciones sensoriomotrices intencionales” que explica con las propias palabras de sí mismo e incorpora el lenguaje científico de Jean Piaget. Pero hay otra cosa que la observación no se limita al procedimiento científico, sino que se centra en el modo como el aprendiz comunica las ideas, llevando al estudiante a observarse y evaluarse desde YouTube, al tiempo que los compañeros emiten los juicios personales del video, en ocasiones se asombraban de las nuevas habilidades que coemergen de locutor, de comentarista, de narrador, de animador y de precocidad científica.

La formación continua de trabajo independiente fomenta la autonomía de indagación y exploración porque el montaje del video para colocarlo en YouTube plantea nuevos derroteros en cuanto manejo de una inteligencia de síntesis sobre las principales categorías que trabajan los textos, conduciendo a la toma de decisiones de un aprendizaje colectivo que debe inferir aquellas premisas puestas en debate, no sólo como aprendices sino que aparece en esfera otras personas de la vida cotidiana que forman parte directa o indirectamente de los aprendizajes en el ámbito de las TIC para reafirmar los conceptos y las teorías enunciadas en las disciplinas. “De modo que el problema estriba en retomar el conocimiento previo de la inteligencia existencial, experiencial, afectivo y emotivo, para contrastar y verificar el concepto de conocimiento científico desde la experiencia del mundo cotidiano y del mundo de la vida” (Chica, 2009, p. 12).

Las TIC propician un escenario de múltiples vías de acceso para lograr un micro y un macro conocimiento; entendiéndose que el panorama no se limita estrictamente a los textos físicos que propone el docente en el programa de estudios, existe un conocimiento globalizado de lo que sucede al hombre, al mundo y al universo para investigarlo y que forme parte de la biografía del hombre. Por consiguiente, se necesita mirar la complejidad del conocimiento acumulado en la sociedad del conocimiento, encontrando en lo virtual una diversidad de herramientas de la Web 2.0 para acceder a videos, a artículos, a expertos científicos en el tema, a entrevistas, a artículos de revistas especializadas, a redes sociales, a la cultura, a la política y todo lo que involucra el mundo de la vida. Por esta razón, los aprendices descubren que el plan de estudio de los programas es el abre bocas de saberes que están a la mano en el mundo digital; únicamente se necesita navegar para tomar y clasificar la información más relevante a partir de múltiples vías de representación que están en los libros, las películas, los vides, los links y otros recursos. Esto equivale a decir que “el ciberespacio ofrece objetos moviéndose entre los grupos, memorias compartidas, hipertextos comunitarios para la constitución de colectivos inteligentes” (Levy, 1999, p. 115).

Los aprendices encuentran en las TIC un escenario propicio para aplicar el método científico de Leonardo Da Vinci en cuanto que las herramientas tecnológicas permiten observar los principios y procedimientos de las disciplinas, en este caso mirar qué pasa con los estadios del nacimiento de la inteligencia del niño, siguiendo los comentarios y las percepciones de los profesores, de los asistentes y de los padres de familia, lo cual exigió revisar los textos, los artículos de internet, los apuntes en el blog, la wiki, el Facebook y todo aquello que forma parte de las redes sociales, recurriendo al manejo de mapas mentales informáticos, la herramienta Price y otros recursos que brinda la cibercultura. Esto permitió elaborar las propias explicaciones que tienen como referente las fuentes de los autores científicos, conduciendo a la verificación de generalizaciones que se plasman en representaciones mentales en el mundo de las TIC, especialmente las publicaciones de videos en YouTube impacto porque las premisas tenían que justificarse ante los compañeros.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Las observaciones en YouTube impactan en el conocimiento sensorial de los aprendices porque tiene la posibilidad de ver lo que experimentan, lo que dicen los compañeros y lo que piensan las otras personas, además que expone en un discurso oral y escrito sobre los resultados de las experiencias teóricas expuestas en los textos. Las TIC revolucionan el aula de clase porque los aprendices brindan imágenes sobre los problemas del conocimiento y presentan valoraciones cognitivas de las premisas de fuentes investigadas, descubriendo que las observaciones metódicas de los autores que ha leído funcionan en la práctica de la vida académica. Desde esta perspectiva el aprendiz crea nuevos modelos de comprensión de esquemas mentales que tiene como ingrediente esencial los medios y las mediaciones de las TIC para comprender y explicar por sí mismo y con los compañeros los contenidos de las disciplinas, todo como producto de una experiencia digital que los embarca en las múltiples vías de acceso del conocimiento. Por tanto, “para llegar a ser expertos, los estudiantes necesitan una amplia dosis de disciplina en el otro sentido del término, es decir, de práctica regular, con respuesta para aplicar los hábitos mentales que conducen a la comprensión” (Gardner, 2012, p.244 -245).

Las TIC desborda el aula de clase porque los estudiantes validan los contenidos de las disciplinas en torno a los conceptos de verdad, belleza y bondad, permitiendo que varios interlocutores problematicen las premisas de las disciplinas desde ángulos diversos como es la observación de los niños en el desarrollo de la inteligencia en los jardines y colegios, lo que piensan los profesores, los padres de familia y los compañeros de estudio sobre los estadios del niño. Esto conlleva a reformular los planteamientos teóricos de las disciplinas al encontrarse con contextos y situaciones que son muy diferentes a los discursos europeos y anglosajones, al tiempo que descubre una nueva producción intelectual que difieren con el planteamiento de autores clásicos, conllevando a la formación de criterios y a la mayoría de edad intelectual, moral y científica.

Por supuesto, el establecimiento de la verdad no es un territorio exclusivo del experto. A veces los especialistas se equivocan, por un instante o durante períodos de tiempo más largos. A veces el aficionado discierne situaciones que pasan desapercibidas para otras personas con más conocimiento y experiencia. Y, como nos recuerda cualquier joven perspicaz, existe sabiduría en las masas (Gardner, 2011.p, 183).

Los aprendices descubren en las TICS una cercanía de experiencias significativas que facilita la apropiación de un pensamiento crítico a partir del argumento y contra argumento que es visible y tangible por la imagen, como también por la voz, sobre todo por el peso de las razones demostrativas que se imponen por fuerza mayor de la certeza de la premisa científica, en diálogo con las situaciones del contexto y la deconstrucción – construcción intelectual que realiza el aprendiz, permitiendo plantear un pensamiento hipotético que es fuente de curiosidad, de indagación y de nuevas experiencias investigativas. Al interior y fuera del aula de clase impacta porque la formación continua se convierte en un “volcán en erupción” que arrastra por el camino nuevas visiones, enfoques, posturas científicas que terminan en nuevas generalizaciones que nutren un aprendizaje significativo para la vida. De ahí que, los aprendices en el mundo digital “deben mostrar cómo evalúan las nuevas hipótesis y con qué criterios las refutan, las sopesan brevemente, las analizan en serio, o cambian de enfoque con respecto a lo que considera verdadero” (Gardner, 2011.p, 182).

REDUCCIÓN DEL ABANDONO POR MEDIO DE LA PRÁCTICA CURRICULAR LEONARDO DA VINCI

Esta experiencia curricular permite que el aprendiz adquiera más herramientas y estrategias de aprendizaje relacionado con la comunicación y la competencia lecto escritural, la oportunidad de

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



acceder a la complejidad de la sociedad local y global que proporciona las TIC, el saber pensar y actuar con rigor científico para desarrollar un pensamiento hipotético, el aprender a divulgar las experiencias de aprendizaje para tener un contacto con la realidad del hombre y el mundo. Entonces, cuando el aprendiz se le dota de estrategias pedagógicas, didácticas y tecnológicas, minimiza el abandono de la educación superior porque se considera capaz de aprender, comprender, interpretar y analizar las disciplinas mediante una vivencia de autonomía intelectual, moral y científica que lo conduce al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, inmerso en una humanidad que se expresa, ratifica o crea más cuestionamientos sobre los problemas de la formación del espíritu científico.

CONCLUSIONES

La marca Leonardo Da Vinci visto desde las TIC plantea un nuevo reto a la pedagogía y la didáctica porque en el transcurso de la historia algunas disciplinas se han encargado de decir cómo enseñar y cómo aprender, especialmente las filosofías mentalistas, la psicología, la sociología, la biología, la neurociencia y otras. Sin embargo, la cibercultura permite realizar un trabajo de reingeniería para reconstruir un nuevo evento de las teorías de aprendizaje que tienen como horizonte el pensamiento científico de pensadores representativos de las diferentes historias de la humanidad, quienes señalan una ruta de la forma como adquirieron un dominio de la formación del espíritu científico; de ahí que, las TIC son un escenario ideal para que los aprendices conceptualicen los métodos, las estrategias y el pensamiento de estos pensadores, para recrearlos con un pensamiento hipotético con base en las bondades de la WEB 2.0; lo más seguro que coemergen nuevas propuestas pedagógicas que se mueven con principios diversos para que los aprendices aprendan a prender para la vida familiar, laboral, política y comunitaria.

Por otro lado, las TIC facilitan al aprendiz ver el entramado y la totalidad de los saberes, como también las partes o los detalles de aquello que se observa. Por esta razón, en la búsqueda de la veracidad del conocimiento se aprende que un axioma o un postulado no termina con un único planteamiento, sino que abarca la totalidad del horizonte de los problemas científicos de las disciplinas, las cuales parten de preguntas y respuestas que son interminables en la medida que accede al cúmulo de información y a la diversidad de las herramientas del mundo digital, entendiendo el aprendiz que necesita de más indagación y exploración para lograr una visión global que parte de la dialéctica de una tesis y una antítesis que cada vez vuelve más amplio el “cono del conocimiento”, al verlo como un organismo vivo que cuenta con tanta ramificaciones que toca el lindero de otras disciplinas.

En consecuencia, las TIC presionan la cognición de los aprendices para emplear al máximo las habilidades de pensamiento de orden superior mediante múltiples vías de acceso que brinda la complejidad del conocimiento, facilitando la permanencia en el estudio con mayores capacidades para transformar el error en certeza, el ensayo en una experiencia de aprendizaje para la vida y el mundo laboral.

REFERENCIAS

- Aebli, H. (1998). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid, España: Narcea.
- Aebli, H. (2000). 12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Madrid: España: Narcea.



- Álvarez, A. B., González, M. C., García, R. N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red. U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 2-12.
- Argüelles, D. C. & Nagles, G., N. (2006). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. Bogotá, D. C, Colombia: Universidad EAN.
- Capra, F. (2008). La ciencia de Leonardo. La naturaleza profunda de la mente del gran genio del renacimiento. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Chica, C. F. A. (2009). Estrategias de autorregulación para aprender a aprender en ambientes virtuales. Manuscrito no publicado. Universidad EAN.
- Gardner, H. (2012). El desarrollo y la educación de la mente. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2011). Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2013). Las cinco mentes del futuro. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Insuasty, L. D. (1999). Guía de Aprendizaje autónomo “C”. Generación y uso del conocimiento desde la acción del docente y la respuesta del aprendiente. Bogotá: UNAD.
- Insuasty, L.D. (2010). Una vida y una obra para construir una página de la educación en Colombia. Bogotá. D. C. Colombia: Editora Géminis.
- Lévy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual? Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Nicholl, C. (2007). Leonardo. El vuelo de la mente. Bogotá, Colombia: Santillana Ediciones Generales.
- Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo en la educación superior. Madrid, España: Narcea



EVASÃO E AS PRÁTICAS DE ENSINO: UM ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA CLABES 2011-2013

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Revisión bibliográfica

GUIDOTTI, Viviane
FERNANDES, Cleoni Maria Barboza
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil
e-mail: vivianeguidotti@gmail.com

Resumo. Este estudo teve como finalidade investigar práticas de ensino que enfatizam a atuação docente, nos trabalhos brasileiros publicados nas três edições da CLABES (2011-2013), referente às ‘boas práticas’ que estejam relacionadas à evasão. Trata-se de uma investigação do tipo Estado de Conhecimento, a qual segue a perspectiva de Morosini (2006), consistindo em um estudo com o objetivo de mapear, organizar e analisar publicações referentes a um determinado tema. Os estudos que compuseram o corpus de análise citam o professor no ensino superior em relação às questões sobre permanência, redução da evasão e do abandono nos cursos de graduação. Foram identificados, num primeiro momento, 19 trabalhos, a partir da leitura flutuante dos títulos e resumos dos trabalhos. Após uma leitura mais acurada dos resumos dos artigos, foram selecionados para a análise 14 trabalhos publicados, considerando o objetivo deste estudo. A organização da análise foi estabelecida a partir de alguns princípios da técnica de Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003). A construção desse Estado do Conhecimento permitiu uma compreensão, mesmo que inicial, sobre o abandono e a evasão, no sentido de uma construção como ponto de partida, favorecendo a continuidade de outros estudos no campo da atuação do docente no ensino superior. Salientamos que frente à problemática da evasão se faz necessário, o envolvimento do professor, com as estratégias organizadas pelas Instituições. É essencial, diante do desafio de pensar e repensar um conjunto práticas de ensino, que tenham como objetivo aprimorar o processo de ensino, contribuindo para a permanência dos alunos.

Palavras-Chave: Evasão, Práticas de Ensino, Permanência, Ensino Superior

1 Introdução

O estudo teve como finalidade, investigar práticas de ensino, referente às ‘boas práticas’, mencionadas nos trabalhos apresentados nas três edições da CLABES, que associavam a atuação do professor no ensino superior com a evasão ou abandono dos alunos.

O estudo realizado é uma investigação do tipo de Estado de Conhecimento, que segundo Morosini (2006), tem como importância representar a oportunidade de refletir sobre a produção científica de uma determinada temática, a partir de um estudo, em um setor de publicação específico, tais como: periódicos, anais de eventos científicos, repositórios de teses e dissertações, etc.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año

1.2 CLABES

A Clabes, segundo seus Anais (2011, 2012 e 2013), tem como objetivo reunir professores, gestores e estudiosos, para encontros que fomente reflexões sobre as temáticas de evasão e abandono no ensino superior, por consequência discutir estratégias referentes a permanência dos alunos no ensino superior.

A Conferência é realizada anualmente, e já teve três edições. O evento correu em diferentes países da América Latina: na Nicarágua (2011), no Brasil (2012) e no México (2013).

As tabelas a seguir, apresentam um panorama quantitativo dos trabalhos publicados, em cada edição da Conferência, destacando a quantidade de investigações produzidas por brasileiros, nas últimas 3 conferências.

Tabela 1 – Trabalhos publicados – CLABES 2011

| 2011 - NICARAGUA | | |
|---|------------------------|---------------------------------|
| Sesión Temática | Nº de trabalhos | Nº de trabalhos - Brasil |
| 1 - El abandono en la Educación Superior | 7 | 2 |
| 2 - Buenas prácticas para favorecer el acceso e integración de los estudiantes en la Educación Superior | 8 | 1 |
| 3 - Buenas prácticas en las políticas educativas y en el diseño y desarrollo de Planes de Estudio | 4 | 2 |
| TOTAL: | 19 | 5 |

Fonte: As autoras (2014)

Tabela 2 - Trabalhos publicados – CLABES 2012

| 2012 - Brasil | | |
|---|------------------------|---------------------------------|
| Línea Temática | Nº de trabalhos | Nº de trabalhos - Brasil |
| 1 - Posibles causas y factores influyentes en el abandono. Predicción del riesgo del abandono | 24 | 14 |
| 2 - Prácticas para la reducción del abandono: Acceso, Integración y Planificación | 44 | 16 |
| 3 - Políticas Nacionales para la reducción del abandono | 1 | 0 |
| 4 - Gestión Institucional en relación con la reducción del abandono | 7 | 2 |
| TOTAL: | 76 | 32 |

Fonte: As autoras (2014)

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año

Tabela 3 - Trabalhos publicados – CLABES 2013

| 2013 - México | | |
|---|-----------------------|---------------------------------|
| Sesión Temática | Nº de trabajos | Nº de trabajos de Brasil |
| 1 - Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono | 36 | 6 |
| 2 - Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares | 54 | 2 |
| 3 - Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono | 26 | 8 |
| TOTAL: | 116 | 16 |

Fonte: As autoras (2014)

Metodologia do Estudo

A metodologia da pesquisa segue uma abordagem qualitativa e descritiva. O estudo foi elaborado com objetivo de construir um Estado de Conhecimento (MOROSINI, 2006) sobre a produção científica publicada nos anais das três edições da CLABES. Para a escolha do corpus, seguiu-se como critérios de seleção: que os trabalhos abordassem assuntos referentes as práticas de ensino, atuação docente e a evasão ou o abandono no ensino superior, e, que fossem estudos publicados por brasileiros. O instrumento de coleta de dados segue os princípios da análise documental, já que o corpus foi composto por trabalhos publicados e registrados nos anais da Conferência, disponível na Internet.

Após a leitura flutuante, dos títulos e resumos de 19 trabalhos, publicados nas linhas/sessões temáticas, referentes às boas práticas, foram selecionados para a análise 14 trabalhos publicados por pesquisadores brasileiros, nas edições da Conferência de 2011, 2012 e 2013, como corpus de análise.

A organização da análise foi estabelecida a partir de alguns princípios da técnica de Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003).

Tabela 4 – Número de trabalhos Selecionados para Análise

| Ano | Publicados | Selecionados |
|---------------|-------------------|---------------------|
| 2011 | 3 | 1 |
| 2012 | 16 | 11 |
| 2013 | 2 | 2 |
| Total: | | 14 |

Fonte: As autoras (2014)

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Cabe informar, que os trabalhos não selecionados para a análise relatam questões referentes à permanência, a partir de políticas públicas de acesso, entre outras temáticas – não detalhando a atuação do professor, como personagem para a permanência dos alunos, ou de controle da evasão, assim optou-se por não considerá-los no *corpus* de análise.

Análise dos Trabalhos

As questões relacionadas com a atuação docente nos trabalhos estão vinculadas com a permanência dos alunos no Ensino Superior, são apresentadas ‘boas práticas’ como: práticas de ensino para reduzir/minimizar os casos de evasão e abandono nos cursos de graduação.

A seguir apresenta-se a análise descritiva dos trabalhos, seguindo uma ordem cronológica da primeira conferência, realizada em 2011 até última realizada em 2013.

Em 2011, o único trabalho selecionado descreve o uso de um Objeto de Aprendizagem (AO)⁷³, em uma Instituição Privada de Ensino Superior – PUCRS. Uma experiência pedagógica criada pela Instituição, um espaço educativo, que serve como apoio pedagógico aos estudantes. O espaço que se chama: Laboratório de Aprendizagem (LAPREN), no ano referente à publicação contava com 24 OA da área de Português e 29 OA da área de Matemática (RAYMUNDO, 2011).

A atuação docente é constituída por ações no LAPREN, em equipe, com o auxílio de bolsista para atender as demandas acadêmicas. Já atuação referente ao professor da disciplina fica constituída no encaminhamento do discente ao LAPREN (RAYMUNDO, 2011). O estudo relata que esta iniciativa já apresenta resultados positivos: foi detectado que os alunos que tiveram um acompanhamento pedagógico no espaço, obtiveram um melhor desempenho nas disciplinas.

Em 2012, 5 trabalhos descrevem experiência de ensino com tecnologias – como estratégias para qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Um dos trabalhos destaca que

Nesse contexto, professores terão de redobrar sua atenção e começar por aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, desenvolvendo melhor sua comunicação escrita, criando nova sensibilidade para os espaços virtuais, para interagir em rede em diferentes condições e, com diferentes subjetividades (ARRUDA; SCHNEIDER, 2012, p. 343 – grifos nossos)

É importante destacar que dos cinco trabalhos, 3 estudos destacam experiências em disciplinas que tem como base conteúdos relacionados à lógica e cálculos, em cursos de Matemática e Informática. Um trabalho relata uma experiência de um Objeto de Aprendizagem em uma disciplina de Português.

Já o outro trabalho, relata a experiência de uma capacitação docente de inserção das tecnologias para professores (GESSINGER al. et., 2012), como uma estratégia de redução do abandono no ensino superior. Os resultados da capacitação podem ser analisados a partir do processo de autoavaliação institucional. Os autores do referido estudo destacam que o uso das TIC:

[...] pode contribuir para ampliar a aprendizagem, criando possibilidades de interação que redimensionam os tempos e os espaços das relações entre professores e alunos. Este é um caminho que se anuncia fecundo para a redução do abandono no ensino superior [...] (p. 479)

⁷³ Objetos de aprendizagem (OAs) são recursos que vêm sendo amplamente utilizados no ensino, dada sua versatilidade, dinamicidade, reusabilidade, entre outras vantagens que trazem em relação aos materiais instrucionais ditos tradicionais. (FILHO et. al., 2013, p. 1)



Os trabalhos relacionam questões referentes à evasão e/ou ao abandono com as práticas pedagógicas, ou seja, à atuação docente do professor na instituição, afim de tornar a aprendizagem mais significativa ao aluno.

Outra questão relevante abordada em 3 trabalhos publicados em 2012, é referente ao apoio psicossocial aos discentes. Experiências e vivência de uma IES privada do sul do Brasil, a PUCRS. A IES implementou um Centro de Atenção Psicossocial (CAP), que conta com a parceria de um Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI).

Os 2 trabalhos que relatam as estratégias do CAP, descrevem que o centro tem com objetivos auxiliar não só os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também os docentes nos processos de ensino, relacionados com questões, como: avaliação, metodologias de ensino, que visem qualificar os processos didáticos docente e ofertar uma aprendizagem significativa aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Uma das principais questões relacionadas ao aprender e ao ensinar é a atenção voltada para os desafios que exigem dos contextos educativos compreensões e concepções que não são lineares e homogeneizantes. Elas também não se restringem a um padrão de aluno idealizado e a um docente, que como outrora, atingia um funcionamento de completude. Ao contrário, é preciso cada vez mais lidar com a desestruturação e reestruturação das mudanças rápidas que envolvem tanto o ser em formação quanto o ser voltado para a sua preparação. (VALENTINA et. al., 2012a – grifos nossos)

Sobre o atendimento específico aos docentes, em outro trabalho apresentado por Valentina et. al. (2012b), destaca que organiza encontros que reúnem professores em unidades específicas ou de diversas unidades que compõem a Universidade:

Aos professores cabe propiciar condições adequadas para que a aprendizagem possa acontecer da melhor forma possível. Estas condições são representadas pelos conteúdos trabalhados, pelos procedimentos pedagógicos empregados, pelo uso adequado das tecnologias educacionais e, finalmente, pela qualidade da interação que estabelecem com estes alunos. (VALENTINA et. al., p. 587, 2012b)

Os alunos que chegam para atendimento no CAP, são encaminhados para NEPAPI – a experiência deste núcleo e relatada em um dos trabalhos publicados em 2012. O apoio psicopedagógico oferecido por uma IES – que complementa esta ação pedagógica ao estudante com o trabalho docente em sala de aula. No trabalho apresentado por Rozek (2012, p.546), há uma consideração muito importante a destacar sobre o papel da universidade:

A universidade não cumpre seu papel social quando não inclui todos e perpetua a segregação que começa, muitas vezes, nos primórdios da escolarização básica. Portanto, para uma formação integral é necessário apostar na formação humana, considerando todas as esferas constitutivas do sujeito.

Outra estratégia de inovação relatada em um dos trabalhos é um espaço criado para a interação de professores e alunos – a fim de motivar práticas de ensino, a partir de processos criativos – Laboratório de Criatividade (CriaLab), “fundamenta a sua ação, através de diálogos criativos (DC)”, segundo Villwock et. al. (p. 646, 2012), que segue a metodologia Design Thinking.

O espaço é uma iniciativa da PUCRS, localizado no Parque Tecnológico da Instituição, também estabelece parceria com as empresas locais neste ambiente. Referente à questão da evasão, o estudo destaca que o diferencial desta iniciativa pode ser um espaço de aprendizagem que “cative os estudantes e que diminua a evasão e a desmotivação estudantil”. (VILLWOCK et. al., p. 643)

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



A atuação docente no ensino superior, é abordada em um trabalho, que destaca uma experiência em um curso de especialização a distância – a partir de problemas relacionados à comunicação dos professores com os alunos, no ambiente virtual, iniciou-se uma atuação de gestão democrática no curso, que optou por estabelecer estratégias a partir do acompanhamento dos processos de ensino dos professores, como também das dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem.

Ainda neste trabalho, há uma consideração a ser destaca sobre a responsabilidade do aluno “Apesar de todos os esforços dos gestores, é preciso conscientizar os estudantes sobre o significado de ocupar uma vaga num curso gratuito e sobre a importância de concluí-lo. (SILVA, 2012, p. 668)

A questão sobre capacitação docente para o uso das tecnologias, também é um elemento importante presente em uma das produções publicadas em 2013. O trabalho destaca a inclusão de professores, para atuar em um curso de Graduação a Distância (GESSINGER, al. et., 2013). O curso de inclusão de professores, teve como objetivo capacitar os docentes para o uso das TICs.

Outra questão que merece destaque, é referente à oferta de monitoria, em cursos de exatas, por uma IES, descrita por (FELICETTI, GOMES E FOSSATTI, 2013), os autores destacam que

O papel dos monitores é auxiliar os acadêmicos com suas dúvidas, pertinentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor da disciplina. Os acadêmicos podem esclarecer dúvidas, obter explicações de conteúdo quando faltaram aula e solicitar auxílio para resolver os exercícios propostos pelo professor. (p. 702 – grifos nossos)

Considerações Finais

Este Estado do Conhecimento permitiu uma compreensão, mesmo que inicial, sobre o abandono e a evasão, indicando a necessária continuidade de outros estudos no campo da atuação do docente no ensino superior e sua relação com a permanência e evasão do aluno.

A partir da análise pode-se observar que muitos trabalhos citam experiências referentes ao uso de recursos tecnológicos - Objetos de Aprendizagem -, mencionados como uma ferramenta para o auxílio do professor no processo de ensino, capaz de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. O que nos remete a um olhar sobre as implicações dos docentes estarem atualizados quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

É importante mencionar que a maioria das disciplinas que buscam ofertar algum auxílio aos alunos com dificuldades, estão vinculadas à área das exatas. Também, percebe-se que essas práticas de ensino estão concentradas nos conteúdos de matemática.

Outro aspecto a ser destacado, é que os trabalhos demonstram que há uma parceria entre professores e a própria instituição, no sentido de preocupar-se com o fenômeno da evasão. Nesse sentido, constatou-se que a análise da evasão ganha uma amplitude que envolve a questão universitária pelos processos de democratização das relações entre professores e alunos.

Salientamos ainda, que frente à problemática da evasão se faz necessário o envolvimento do professor, com as estratégias organizadas pelas Instituições. É essencial, diante do desafio de pensar e repensar um conjunto práticas de ensino, que tenham como objetivo aprimorar o processo de ensino, contribuindo para a permanência dos alunos.

Destacamos como uma lacuna a discussão de propostas em envolvam práticas interdisciplinares, no ensino superior, já que não foram mencionadas nos trabalhos analisados – atividades relacionando

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



teoria e prática, como uma estratégia para minimizar o número de alunos que evadem ou abandonam o ensino superior. Já que o papel do professor não está mais como um mero reproduzidor ou repassador de informações, mas sim, como um agente responsável por oferecer um ambiente de ensino que favoreça a construção de conhecimento dos alunos, por meio de práticas ensino planejadas, seja na modalidade de ensino presencial ou virtual.

Referências

- Arruda, M. P. de, Schneider, E. C. A. (2012). Formação humana e inclusão digital dos professores que atuam na Educação à Distância: aspectos relacionados ao abandono acadêmico do Ensino Superior. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf
- Bocchese, J., Raymundo, V. (2012). Objetos de aprendizagem para a promoção do desempenho em língua portuguesa. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf
- Felicetti, V. L., Gomes, K. A., Fosatti, P. (2013). Acadêmicos que frequentam a monitoria: comprometimento e aprovação. In CLABES, III. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro_de_Actas_III_CLABES.pdf.
- Filho, A. B. do C., Müller, T. J., Amaral, E. M. H., Lima, J. V. de, Tarouco, L. M. R. (2013, Dezembro). Um Sistema para Classificação de Objetos de Aprendizagem MCS - Multimodality Classification System. Revista Renote, 11(3), 1-10. Recuperado em 20 de Julho de 2014 de <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44476/28220>
- Gessinger, R. M., Moraes, M. C., Leite, L. L., Lima, V. M. do R. (2013). O uso pedagógico de recursos tecnológicos como estratégia para qualificar o ensino e contribuir para a redução da evasão na educação superior. In CLABES, III. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro_de_Actas_III_CLABES.pdf.
- Gessinger, R. M., Lima, V. M. do R., Leite, L. L., Moraes, M. C. (2012). Capacitação Docente: um movimento que se faz compromisso na PUCRS. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf
- Giraffa, L., Moraes, M. C. (2012). O desafio de ensinar a programar no primeiro nível em cursos de graduação: alternativas para conter a evasão. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf
- Moraes, R. (2013). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Revista Ciência & Educação, Bauru, v. 9(2), 191-211
- Moran, J. M. et al. (2000) Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, Papirus.
- Morosini, M. C. (2006). Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário. Brasília, INEP, v. 2.
- Müller, M., Gonçalves, N. da S. (2012). Laboratório de Aprendizagem da PUCRS: contribuições para a construção do conhecimento matemático e permanência na universidade. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf
- Müller, T., Amaral, E. M. H. (2012). Uma concepção motivacional para o ensino de cálculo: a proposta E2D. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf



- Raymundo, V. P. (2011). Laboratorio de Aprendizagem da PUCRS: uma prática a ser compartilhada. In CLABES, I. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/docs/0_LIBRO_COMPLETO.pdf
- Rozec, M. (2012). Acesso, Aprendizagem e Permanência no Ensino Superior. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012_alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf
- Silva, C. D. da (2012). Gestão democrática e participativa como estratégia para minimizar a evasão em Curso de Especialização a Distância. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012_alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf
- Valentina, D. H. D. (2012a). Atenção Psicossocial e intervenção interdisciplinar no contexto universitário da PUCRS. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012_alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf
- Valentina, D. H. D., Kern, F. A., Diefenthaler, E. C., Arbo, G. do M. R., Moreira, J. P., Potrich, J. K., Moraes, M. L. A. de (2012b). Grupo com professores e/ou estudantes no âmbito universitário. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012_alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf
- Villwock, L., Santos, B. S. dos, Rech, I., Campos, J. (2012). CRIALAB – construindo espaços de criatividade na universidade. In CLABES, II. Anais. Recuperado em 10 de Julho de 2014 de http://www.clabes2012_alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf



EL USO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO INSTRUMENTO PARA LA DISMINUCIÓN DE LA DESERCIÓN ACADÉMICA: EL CASO DEL PROYECTO INTEGRADOR EN LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA*.

Línea Temática 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

ESCOBAR SOLANO, Julián*
Universidad la Gran Colombia- Colombia
e-mail: julian.escobar@ugc.edu.co

Resumen. El trabajo analiza y evalúa la estrategia pedagógica fundamentada en el aprendizaje basado en problemas implementada en la Facultad de Derecho de la Universidad la Gran Colombia y denominada “Proyecto Integrador”, dirigida a formar jurídicamente a estudiantes de primero a séptimo semestre de la Facultad, y su importancia en el desarrollo de actividades de fortalecimiento académico que prevengan la deserción en esta comunidad, a través del mejoramiento de competencias en investigación formativa que se reflejan en un mejor desempeño en la evaluación de sus competencias.

Descriptor o Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Problemas, Proyecto Integrador, Deserción Académica, Estrategias Curriculares de Investigación Formativa, Facultad de Derecho Universidad la Gran Colombia.

1 Introducción

La Facultad de Derecho de la Universidad la Gran Colombia implementó el Proyecto integrador como estrategia pedagógica-didáctica para vincular activamente al estudiante en su propio proceso de formación y aprendizaje.

Se encuentra fundamentado esencialmente en el aprendizaje basado en problemas y que particularmente se direcciona a la resolución de preguntas que surgen de problemáticas jurídicas y sociales bajo una línea principal de investigación (Derecho para la Justicia, la convivencia y la Inclusión Social) y cinco sublíneas de investigación (Familia, Conflictos Sociales y Proyección Social, Derecho Penal e Implementación del Sistema Penal Acusatorio en Colombia, Reformas

* Este trabajo fue elaborado en su parte final en colaboración con Blanca Hilda Prieto de Pinilla, Vicerrectora Académica de la Universidad la Gran Colombia. E-mail: vicerrectoría.academica@ugc.edu.co

* Politólogo, con profundización en Teoría Política y Relaciones Internacionales. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad la Gran Colombia. Maestría en Análisis de Problemas Políticos Económicos e Internacionales Contemporáneos. Ha sido docente en la Universidad la Gran Colombia y en la Pontificia Universidad Javeriana. Su campo de trabajo se ha centrado de en temas referentes a Teoría del Estado, sistemas políticos, historia y desarrollo de las ideas políticas, reforma política, teoría e historia constitucional y educación y formación en democracia y valores democráticos. Es líder del grupo de investigación Derecho Constitucional, reforma de la administración de Justicia y Bloques de constitucionalidad de la Facultad de Derecho de la Universidad la Gran Colombia. Actualmente se desempeña como Director de Investigaciones de la Universidad la Gran Colombia.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



laborales y mundo del trabajo, Derecho constitucional, reforma de la administración de justicia y bloques de constitucionalidad, Teoría del Derecho, de la Justicia y de la Política).

Al contrario de los esquemas educativos tradicionales, en el que el alumno recibía la información pero no se le motivaba a usarla, y que había acompañado a la institución durante mucho tiempo, el proyecto integrador enrumba el proceso de aprendizaje hacia un nuevo enfoque pedagógico que permite la participación activa del estudiante; dejando atrás la enseñanza memorística que solo permitía aprender para el momento, cercenando el conocimiento e impidiendo que la institución forjara abogados integrales y comprometidos con la realidad social.

Sobre ésta fundamentación, la estrategia pedagógica se puso en marcha desde el año 2005, cimentado en la enseñanza basada en problemas como una estrategia que le diera nuevos aires al proceso de enseñanza - aprendizaje y que estuviera acorde con las nuevas tendencias educativas. Se denominó “Proyecto Integrador”, porque integra los saberes del componente disciplinar mediante un trabajo en equipo, donde el estudiante se enfrenta a una situación problemática que le exige retomar y poner en práctica e integrar conocimientos adquiridos en su formación profesional, necesarios para la comprensión de un nuevo tema y en donde el docente se convierte en un “dinamizador” del aprendizaje (Bravo, 1997)

Su implementación se basó en el objetivo pedagógico de sacar del hermetismo en que estaba inmerso el estudiante, -receptor pasivo de conocimientos-, para convertirlo en un sujeto activo, protagonista del aula, productor de conocimiento a partir de la problematización de la realidad y responsable de su propio proceso de aprendizaje (Medina, 1997)

Su propósito está relacionado con el trabajo y el aprendizaje en grupo para desarrollar competencias cognitivas, propositivas, argumentativas, interpretativas, comunicativas y axiológicas que le permiten al estudiante analizar la realidad con un sentido crítico y ser un agente transformador de su entorno (Daza, Et.al., 2000).

Estas competencias son fundamentales en la formación del abogado grancolombiano, porque contribuyen a desarrollar la creatividad, la capacidad para generar nuevos elementos del saber y la apropiación del conocimiento.

Teniendo en cuenta que la población estudiantil de la Facultad de Derecho de la Universidad la Gran Colombia está formada por estratos populares y con deficiencias en su formación secundaria, la necesidad de buscar una estrategia pedagógica que disminuyera la deserción académica se volvió imperativo para el éxito del proyecto educativo del programa (Universidad la Gran Colombia, 2012)

Frente al trabajo individual, el propósito principal del proyecto es que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje. Para alcanzar esta meta, se le vincula dentro del proceso de su propia evaluación y la evaluación de sus compañeros, escenario propicio para que el estudiante evalúe su propio conocimiento, sus habilidades y comprensión del problema y el de sus compañeros de trabajo (Brito, 1994).

Por consiguiente, la evaluación y el aprendizaje son vistos como una misma actividad porque es parte integral del proceso de aprendizaje y permiten la evaluación autónoma, para que el estudiante desarrolle su autovaloración crítica, el saber escuchar y responder (Bravo, 1997).

Así mismo, se busca que los docentes y estudiantes compartan el proceso de evaluación delegando control y compartiendo poder y fomentando que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos para fortalecer el juicio profesional de ambos (Brown y Glasner, 2003).

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



En este sentido, con el desarrollo del proyecto integrador tanto estudiantes como docentes se involucran en el proceso evaluativo, mejorando las competencias académicas a través de procesos de investigación formativa y conduciendo a la disminución de la deserción académica.

FUNDAMENTOS DEL PROYECTO INTEGRADOR

El Proyecto Integrador es una estrategia pedagógica inserta en el currículo desarrollado desde el Aprendizaje basado en problemas, que se fundamenta y orienta por los referentes y lineamientos del Modelo Pedagógico de la Universidad La Gran Colombia (2009).

Su implementación se dio desde el año 2005, con la finalidad de romper el esquema tradicional de enseñanza – aprendizaje y aventurarse a adoptar una estrategia pedagógica novedosa, que contribuye a la formación jurídica e investigativa de sus estudiantes de pregrado (Facultad de Derecho, 2013)

La enseñanza problémica se basa fundamentalmente en el proceso investigativo en el que el alumno es el protagonista y es quien debe consolidar soluciones a problemas emanados de la interacción social, siendo el maestro una guía constante del proceso (Medina, 1997).

Lo anterior, permite realizar y consolidar un esquema general de la enseñanza problémica en el que se atienden postulados de la lógica formal en el que las situaciones de la cotidianidad permiten esbozar todo un proceso metodológico formal en el que el educando construye su propio conocimiento gracias a las bases teóricas y el apoyo y guía constante de su profesor, logrando obtener resultados considerables, tangibles y útiles para la comunidad y obteniendo un producto científico importante.

Desde esta perspectiva, el enfoque problémico es el fundamento del Proyecto Integrador de la Facultad de Derecho de la Universidad la Gran Colombia, en el que mediante una pregunta de investigación se busca integrar los saberes de los estudiantes desde primer nivel hasta séptimo nivel; acompañados por los docentes que constantemente los asesoran y guían académicamente durante todo el proceso (Quiceno y Pamplona, 2011: 5).

En términos de formación política y democrática, la estrategia se fundamenta en la promoción constante entre los estudiantes de la reflexión, la conciencia crítica, la convalidación permanente del conocimiento sólido del futuro egresado y la titulación de un profesional comprometido con su entorno social y con valores democráticos que le permitan transformar a su vez el entorno en el que se desempeña (Dewey, 1997).

Esta estrategia didáctica se convirtió en un nuevo reto para la comunidad académica, habituada a las viejas prácticas de enseñanza fundamentadas esencialmente en técnicas conductistas, sin que se integrara al educando en su propio proceso de aprendizaje. Esta realidad del programa creaba escenarios de mortandad académica elevados, que conducían a tasas importantes de deserción académica.

La implementación del proyecto integrador implicó por tanto un cambio en el modelo pedagógico, que se realizó paralelamente en el programa y en la Universidad. El modelo pedagógico se entiende desde una perspectiva socio-crítica, por lo que se concibe como:

“Un sistema donde se integran los fundamentos filosófico, sociológico, axiológico, epistemológico, psicológico y pedagógico que son la base para desarrollar el acto pedagógico expresado en los componentes curriculares y en los conceptos de hombre, sociedad y educación, contemplados en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad La Gran Colombia” (Osorio y Retamal. 2011: 26)

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Esto implica que tanto los docentes como los estudiantes comprendan que el entorno desempeña un papel fundamental en el proceso enseñanza – aprendizaje, puesto que es un sistema complejo que le ofrece al estudiante retos que enfrentar al encontrarse con problemas derivados del medio.

En ese sentido, la Facultad de Derecho teniendo en cuenta el Modelo Pedagógico Institucional fundamentado en la pedagogía crítica y social, implementó un Plan de Estudios que trasciende al entorno para buscar soluciones a las problemáticas más sentidas (Universidad la Gran Colombia, 2013). Esta actividad formativa, se materializa en las prácticas estudiantiles, en el estudio de casos y en el análisis de la jurisprudencia de las distintas Cortes que sientan posturas frente a la interpretación de las normas jurídicas.

ELEMENTOS DEL PROYECTO INTEGRADOR EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

A continuación se describen los principales elementos del diseño de la estrategia que han sido tenidos en cuenta al interior del programa de Derecho de la Universidad la Gran Colombia.

Finalidad. El proyecto integrador integra saberes y contenidos disciplinares en torno a núcleos problémicos, facilita la participación entre los distintos miembros de la comunidad educativa, permite la comprensión integral en los distintos programas de la malla curricular, permite la participación activa en los semilleros de investigación del Programa de Derecho, facilita en los estudiantes la comprensión de la realidad social de manera crítica y reflexiva, fortalece la cultura investigativa en los estudiantes de la Facultad, facilita la solución a problemas concretos de la sociedad.

Competencias. El proyecto integrador busca desarrollar la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de apropiación de los contenidos disciplinares, la capacidad para comprender la realidad, la competencia para la expresión oral y escrita, la capacidad para resolver problemas con argumentación jurídica y pensamiento crítico, la capacidad comprensiva e interpretativa de documentos y normas jurídicas, la capacidad para planificar el trabajo de forma reflexiva y propositiva, y la formación de una posición auto-reflexiva, con conciencia social frente a sus responsabilidades como futuros abogados.

Contenido. Las preguntas o problemas planteados son de fácil entendimiento y permite la delimitación de un problema de investigación; los problemas socio-jurídicos planteados motiva al estudiante a investigar y estructurar su propio criterio jurídico; el problema de investigación planteado por el equipo de trabajo permite la profundización de conocimientos

Participación. El proyecto integrador fortalece el sentido de pertenencia en cada uno de los miembros del equipo de trabajo; afianza el trabajo en equipo; fortalece los lazos de solidaridad, el sentido de consenso y respeto como miembro de un equipo, en la consecución de una meta común; permite el intercambio de ideas y discusiones académicas entre los miembros que conforman los equipos de trabajo; permite una participación interactiva entre los docentes y los estudiantes.

Evaluación. La evaluación final del proyecto por parte de los jurados refleja el desempeño de los estudiantes durante todo el semestre; la autoevaluación es fiel reflejo del trabajo desempeñado por cada uno de los integrantes del grupo en el desarrollo del proyecto; la Coevaluación refleja el desempeño de los integrantes de los equipos de trabajo; la heteroevaluación (evaluación por los jurados) se realiza atendiendo criterios definidos previamente; La evaluación del proyecto permite la retroalimentación por parte de los docentes disciplinares y tutores.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Participación en la metodología. Las Preguntas problematizadoras, la Metodología del trabajo, el Contenido de la evaluación, los aspectos a evaluar y los criterios de evaluación del jurado, del estudiante y del grupo (autoevaluación y co-evaluación, La temporalización / calendario) son propuestos y revisados previamente por los docentes y por los representantes de los estudiantes, los cuales realizan propuestas, democratizando el proceso de diseño, implementación y evaluación de la estrategia al principio del semestre.

Acompañamiento y seguimiento. Las asesorías de los tutores disciplinares contribuyen a la profundización de los contenidos necesarios para la elaboración del proyecto; el acompañamiento del tutor guía contribuye a la integración y profundización de los contenidos necesarios para la elaboración del proyecto; La utilización de los tiempos de asesoría por parte de docentes y tutores son suficientes y contribuyen al desarrollo del proyecto integrador; La forma en que han sido organizadas las entregas facilita el seguimiento y realización del proyecto; el acompañamiento para el desarrollo metodológico es pertinente para el cumplimiento de los objetivos del proyecto integrador.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Dentro del proceso de autoevaluación del programa, se han realizado encuestas a estudiantes y docentes específicas sobre el efecto del proyecto integrador en las prácticas docentes y estudiantiles, y sus posibles efectos sobre la deserción. Esto se refleja en la tabla 1, en la que se puede observar la evaluación cuantitativa del proyecto.

Tabla 1. Evaluación de la actividad por parte de estudiantes

| AÑO | PROMEDIO |
|------|----------|
| 2005 | 3.6 |
| 2006 | 3.6 |
| 2007 | 3.7 |
| 2008 | 3.9 |
| 2009 | 3.7 |
| 2010 | 4.0 |
| 2011 | 4.1 |
| 2012 | 4.2 |
| 2013 | 4.2 |

Fuente: Coordinación proyecto integrador

A medida que el proceso se ha consolidado en el desarrollo de los diferentes periodos académicos, y se ha venido creando una cultura de la estrategia al interior de la comunidad académica, el proyecto integrador, al permitir la interacción de la investigación, la competencia de saberes, el contenido

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año

curricular y la evaluación, han creado un espacio académico autónomo de los docentes en el aula, permitiendo un mejor desempeño de los estudiantes. Esto se ha manifestado en la reducción de las tasas de deserción académica, como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Tasas de deserción y deserción académica programa de Derecho Universidad la Gran Colombia

| AÑO | DESERCIÓN | DESERCIÓN POR CAUSAS ACADÉMICAS ⁷⁴ |
|------|-----------|---|
| 2007 | 15% | 35% |
| 2008 | 13.5% | 33.5% |
| 2009 | 10.5% | 30% |
| 2010 | 7.5% | 20% |
| 2011 | 7.4% | 15.5% |
| 2012 | 9.5% | 15% |

Fuente: Elaboración propia⁷⁵

El concepto de trabajo en equipo y de desarrollar temáticas transversales a lo largo de la carrera, ha permitido igualmente mejorar los trabajos de grado de los estudiantes, disminuyendo los tiempos de grado de un año a partir de la terminación de materias en 2007 a seis meses a partir de la terminación de materias en 2013 y evitando posibles aplazamientos de semestres, que conducen al abandono de los estudios en las últimas etapas⁷⁶.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta para el eficiente desarrollo de esta estrategia es que docentes y estudiantes se han ido familiarizando con las características del aprendizaje problémico. Un factor visible en la encuesta desarrollada es el nivel de indiferencia que alcanza en docentes y estudiantes problemas concretos del proyecto integrador, este fenómeno puede ser explicado en el sentido de que muchos de ellos no reconocen la utilidad ni la forma. Por lo tanto, este escenario de capacitación resulta relevante para fortalecer el grado de participación de los actores del proceso en el desarrollo del proyecto integrador.

⁷⁴ Se calcula como porcentaje del 100% de la deserción total

⁷⁵ Basado en Universidad la Gran Colombia, 2012.

⁷⁶ Cálculo basado en informes de la Coordinación de Investigaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad la Gran Colombia



CONCLUSIÓN

El proyecto integrador en la Facultad de Derecho de la Universidad la Gran Colombia hace parte de un conjunto de prácticas pedagógicas que comienzan desde el diseño del syllabus, la integración de la investigación formativa, el uso de apoyos virtuales para la enseñanza y la evaluación y la incorporación e institucionalización en el currículo de formas novedosas de enseñanza que complementan la educación tradicional.

Dado que la estrategia es transversal en los siete primeros semestres de formación, y que se articula con los seminarios de investigación y trabajo de grado, su éxito ha dependido en buena parte de su legitimidad entre los docentes y estudiantes, quienes han tenido que construir consensos basados en la evaluación misma de la estrategia y su mejora continua desde el 2005.

El proyecto integrador ha tenido dos efectos concretos en la deserción: por un lado, el mejoramiento de competencias hace que los estudiantes mejoren sus evaluaciones en las diferentes asignaturas.

Por otra parte, el entrenamiento constante en la escritura de textos académicos y la utilización de temas transversales que pueden ser desarrollados a lo largo de la carrera, facilitan la elaboración del trabajo de grado y la vinculación de los estudiantes a los semilleros de investigación, conduciendo a mejoras sustanciales en la calidad de los estudiantes y una disminución del riesgo de abandono en el programa.

De otra parte, teniendo en cuenta que el proyecto integrador funciona bajo los principios y lineamientos misionales y visionales, es una estrategia que responde a los compromisos que tiene la institución con la sociedad, de ser agente en la construcción de soluciones a las problemáticas que viven las comunidades y de formar integralmente al futuro profesional.

Referencias

- Barow, (1997): La enseñanza problémica aplicada a la técnica. La Habana. Editorial Academia.
- Bravo S., N, (1997): Pedagogía Problémica: acerca de los nuevos paradigmas en educación. Colombia. Editorial TM. Convenio Andrés Bello.
- Brito A, Delfín M. (1994): Cómo desarrollar las asignaturas técnicas con un enfoque problémico. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003) Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Nancea.
- Daza H.,G., Vargas H., M., A., García N., L., F., Sierra G., L., F., (2000): competencias comunicativas: escenarios de comunicación. Bogotá Cedal.
- Dewey, J (1934): Democracia y Educación. Nueva York.
- Medina G. (1997): La enseñanza problémica: entre el constructivismo y la educación activa. Colombia. Editorial Rodríguez Quito. 2da edición.
- Osorio, A., C., Retamal, J., L. (2011) Modelo Pedagógico Sociocrítico. Bogotá: Ediciones Grancolombianas, Universidad la Gran Colombia.
- Quiceno, G., I., Pamplona, R. (2011) Nuevos caminos en la enseñanza del derecho: la experiencia del proyecto integrador como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Derecho de la Universidad la Gran Colombia. Bogotá: Ediciones Grancolombianas, Universidad la Gran Colombia
- Universidad la Gran Colombia (2009). Modelo Pedagógico Institucional. Bogotá: Ediciones Grancolombianas, Universidad la Gran Colombia.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Universidad la Gran Colombia (2012). Boletín Estadístico. Bogotá: Ediciones Grancolombianas, Universidad la Gran Colombia.

Universidad la Gran Colombia (2013). Proyecto Educativo del Programa de Derecho. Bogotá: Ediciones Grancolombianas, Universidad la Gran Colombia.



RESULTADOS DE LA EVALUACION INSTITUCIONAL DE LOS PRIMEROS CICLOS INICIALES OPTATIVOS EN LA UDELAR

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono. Flexibilidad de planes de estudio e intervenciones curriculares

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

COLLAZO, Mercedes
DE BELLIS, Sylvia
Universidad de la República / Pro Rectorado de Enseñanza- URUGUAY
mcollazo@cse.edu.uy
sdbellis@cse.edu.uy

Resumen. En el marco del proceso de reforma universitaria la Universidad de la República (Udelar) implementó a partir del año 2010 Ciclos Iniciales Optativos (CIO) en dos sedes descentralizadas del interior del país. Originariamente proyectados como una estrategia alternativa al ingreso tradicional por carreras, los CIO constituyen programas de formación con un doble carácter, terminal y propedéutico. Con la finalidad de contribuir a una mejor articulación con la Enseñanza Media, estos programas permiten el acceso a la Udelar desde cualquier orientación previa y habilitan la continuación de los estudios en un importante conjunto de carreras.

Transcurridos cuatro años de experiencia, la Comisión Académica de Grado, estructura central de asesoramiento a los órganos de cogobierno sobre nuevos planes de estudio y sus procesos de implementación, y en particular de los CIO, realizó una evaluación primaria del desarrollo curricular de los primeros CIO, dando inicio al proceso de evaluación institucional de los nuevos programas de formación. El objetivo de esta etapa es identificar las principales fortalezas y debilidades de esta nueva estrategia de planificación e integración, así como aportar orientaciones para su ajuste a los fines de su consolidación institucional. De acuerdo a las orientaciones de política educativa definidas en la nueva normativa de carreras, el proceso de análisis comprendió la elaboración de informes de autoevaluación de acuerdo a pauta sugerida, e instancias de intercambio con las coordinaciones de CIO a los fines de profundizar acerca del contexto de formación.

Como síntesis de las consideraciones finales se puede señalar la recomendación a reconsiderar el diseño curricular de los CIO de modo de preservar su función de orientación curricular y articuladora, conservando la identidad de programa de formación con perfil propio. Para ello se requiere, entre otras medidas, trascender el modelo disciplinar puro y establecer estrategias para lograr la formación general y específica requerida.

Palabras Clave: Ciclos Iniciales Optativos, Acceso, Articulación con enseñanza media, Planificación, Integración, Flexibilidad, Articulación Curricular.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



1. Una innovación curricular: los Ciclos Iniciales Optativos

1.1 Características

En el marco del proceso de reforma universitaria, la Universidad de la República (Udelar) implementó a partir del año 2010 Ciclos Iniciales Optativos (CIO) en dos sedes descentralizadas del interior del país. Originariamente proyectados como una estrategia alternativa al ingreso tradicional por carreras, los CIO constituyen programas de formación, con un mínimo de duración de un año lectivo, y con un doble carácter, terminal y propedéutico. Asociados a la preocupación por los problemas de la desvinculación temprana, concebidos con un enfoque más abierto e integrado de formación, los Ciclos privilegian el fortalecimiento de conocimientos y especialmente de competencias para el estudio universitario, así como de desarrollo personal. Con la finalidad de contribuir a una mejor articulación con la Enseñanza Media, estos programas de formación permiten el acceso a la Udelar desde cualquier orientación previa y habilitan la continuación de los estudios universitarios en un importante conjunto de carreras. A partir de una resolución de su Consejo Directivo Central (CDC), la Udelar se abocó a la implementación de Ciclos Iniciales Optativos por áreas, macro-áreas o compartidos como parte de los Programas Regionales de Enseñanza Terciaria: “a) Impulsar que se elaboren o completen propuestas de ciclos iniciales, con carácter optativo, a ofrecer en Montevideo y/o en el Interior, que abran nuevas vías de acceso a las diversas carreras involucradas (evitando que cambios vocacionales obliguen a retornar a la enseñanza media), consoliden la formación requerida y permitan transitar “horizontalmente” en el marco de la enseñanza terciaria.” (1)

En este marco, se implementaron tres CIO, dos Científico-Tecnológicos y uno Social, en dos regiones del país. Posteriormente se generarán dinámicas ligadas a las realidades institucionales específicas que pautarán desarrollos diferentes a los proyectados.

- 1) Ciclo Inicial Optativo - Orientación Ciencias y Tecnologías (CyT), Regional Norte (RN).
- 2) Ciclo Inicial Optativo - Orientación Ciencias y Tecnologías, Centro Universitario de la Región Este (CURE).
- 3) Ciclo Inicial Optativo - Orientación Social, CURE.

A nivel del currículo prescripto es posible identificar inicialmente que los dos primeros CIO se diseñan teniendo en cuenta primordialmente las estructuras curriculares de las carreras tradicionales montevideanas. Se realizan adecuaciones en las sedes del interior, pero su proyección inicial está a cargo de equipos técnicos de las Facultades, con una clara preocupación por aspectos formativos disciplinares, de orientación vocacional y movilidad estudiantil. El tercer CIO, en cambio, se gesta en la propia sede del interior, a partir de equipos técnicos locales, buscando proyectar una oferta adecuada a las necesidades de la región y asociada fuertemente a los requerimientos de su incipiente desarrollo curricular. Se incorpora además, explícitamente, un enfoque interdisciplinar y de vinculación con el medio.

1.2 Inicios del proceso de evaluación institucional

En el año 1999 la Udelar aprobó un Programa de Evaluación Institucional, siguiendo los lineamientos emergentes de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 en París, y de sus reuniones preparatorias. Así da comienzo un proceso de evaluación participativa, interna y de pares externos, tanto de facultades como de la institución en su conjunto, en pos de mejorar la calidad académica, de tomar decisiones adecuadas a las reformas que debían realizarse, y de definir políticas más efectivas a los fines de la institución. Este aspecto es el que guía, en la actualidad, la evaluación de las nuevas ofertas de formación implementadas. La Comisión Académica de Grado (CAG), estructura central de asesoramiento a órganos de cogobierno en lo relativo a planes de estudios, tiene entre sus

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



cometidos específicos el seguimiento y la evaluación de los CIO. Para iniciar este proceso, aún en ejecución, la CAG solicitó informes de autoevaluación a los equipos coordinadores de los Ciclos de cada una de las sedes mencionadas, de acuerdo a pauta específica. Analizados estos, la documentación antecedente y las estadísticas institucionales, se mantuvieron entrevistas con ambas Coordinaciones, para clarificar y ahondar en algunos aspectos de los informes. Finalmente realizó a su vez un informe de evaluación que fue aprobado por la Comisión Sectorial de Enseñanza y que actualmente está a consideración del CDC.

Para continuar con la evaluación de los CIO, se requerirá el contacto directo con docentes y con estudiantes, y contar con una información sistemática de ambos órdenes respecto al proceso educativo.

En los siguientes ítems se destacan aspectos sustanciales del análisis realizado por la CAG en su informe de evaluación, y se plantean sugerencias de mejora.

2. Informe de evaluación: algunos aspectos destacables

2.1 Implementación curricular

2.1.1 CIO Orientación Ciencias y Tecnologías – RN

De acuerdo al informe de autoevaluación presentado por la Coordinación, la malla curricular aplicada durante estos años oferta un abanico de materias que busca acoplarse de la manera más idónea a los primeros años de las Facultades de Ingeniería, Química y Ciencias, procurando el mayor nivel de articulación -reconocimiento- de modo de permitir el cursado posterior en Montevideo, con el menor retraso. Paulatinamente el CIO comienza a tener continuidad también en las nuevas ofertas locales y regionales, a la vez que ofrece cursos en nuevos ciclos y carreras extra área. Cursan además asignaturas disciplinares del CIO docentes de Enseñanza Media, con el propósito de actualizarse. La propuesta curricular responde entonces a un modelo netamente disciplinar, incorporando pocos elementos de formación integral. De futuro, se proyecta incorporar talleres interdisciplinarios entre algunas materias.

Todos los estudiantes que ingresan al CIO cuentan al inicio y durante el cursado del mismo con orientación curricular individualizada a cargo del núcleo de Coordinación.

Desde el punto de vista de la flexibilidad curricular, el CIO ofrece una amplia oferta de unidades curriculares, permitiendo diversificar trayectorias de acuerdo a los distintos intereses de formación de los estudiantes. Se ofrecen además asignaturas opcionales, acreditables, a través de la oferta de Educación Permanente, por fuera del trayecto “obligatorio” sugerido.

Desde el punto de vista de la articulación curricular, se da un proceso paulatino de reconocimiento por parte de las Facultades.

La gestión curricular permanente está a cargo de un equipo básico coordinador local que cumple la función organizativa, y también de orientación curricular y pedagógica individualizada a los inscriptos y cursantes del CIO. En función de los niveles de rendimiento estudiantil, se realiza además una planificación educativa que busca eliminar tiempos de espera que pudieran estimular la desvinculación. En lo que refiere al alcance territorial, hasta la actualidad el CIO solo ha podido desarrollarse en una ciudad, aunque recibe estudiantes de toda la región en menor proporción.

2.1.2 CIO Orientación Ciencias y Tecnologías y CIO Social – CURE

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Como plantea el informe de autoevaluación del CURE, si bien los CIO se proyectan en forma independiente con financiaciones específicas, han funcionado curricularmente en estos años como un único Ciclo. Las inscripciones se realizan de forma diferenciada, pero la implementación se desarrolla de forma conjunta, pudiendo los estudiantes transitar por ambas orientaciones indistintamente, de acuerdo a sus intereses de formación. A nivel de la gestión funcionan de forma independiente.

El CIO resultante se organiza en tres Áreas de Formación (Básica, Técnico-metodológica e Interdisciplinaria), las que integran una variedad muy amplia de asignaturas plenamente opcionales. Se definen solo dos asignaturas obligatorias para el conjunto de los estudiantes, buscando abordajes multidisciplinarios, integración de funciones y vinculación con la comunidad.

Esta dinámica curricular permite ofertar una amplia variedad de “trayectorias sugeridas” que articulan con los primeros años de diversas carreras regionales y montevideanas.

Varias Facultades reconocen plenamente los créditos del CIO, otras lo hacen parcialmente, y otras carreras reconocen de forma aislada alguna asignatura.

La orientación curricular para el cursado del CIO está a cargo de tutores docentes que se asignan durante el Taller Introductorio, y cuenta con el seguimiento de un Programa de Tutorías bajo la responsabilidad de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza del CURE. A través de un asesoramiento individualizado se define la trayectoria a la medida de cada estudiante. Este dispositivo presentó dificultades operativas por el alto volumen de estudiantes inscriptos.

La gestión curricular del CIO CyT se encuentra a cargo de un Comité Académico que coordina los aspectos presupuestales, y dispone de un Equipo de Apoyo Docente que lleva adelante la implementación, seguimiento y evaluación de cada edición.

En el caso del CIO Social la dirección académica y presupuestal está a cargo de la Mesa de Decanos del Área y no se dispuso en estos años de una coordinación permanente. El proyecto original preveía un comité de gestión curricular que no logró conformarse, asumiendo el equipo de apoyo del CIO CyT el respaldo cotidiano de la experiencia. Desde el punto de vista del alcance territorial, este CIO ha logrado paulatinamente ir ampliando su cobertura de sedes, cubriendo actualmente las ciudades capitales de los tres departamentos de la región, en todas o en alguna de las orientaciones.

2.2 Procesos de enseñanza y evaluación estudiantil

El CIO CyT de la Regional Norte ha tenido condiciones para desarrollar una enseñanza fuertemente personalizada, con respaldo de la plataforma virtual (EVA) y el desarrollo de tutorías docentes en las disciplinas que presentan mayores dificultades. Contó además con referentes de los Servicios que cumplieron una labor de coordinación y acompañamiento académico. Los docentes del CIO advierten un importante déficit de formación previa específica de los estudiantes que ingresan al Ciclo, considerándose la posibilidad de desarrollar estrategias de nivelación. Estas dificultades derivan en problemas de rendimiento que provocan que un alto número de estudiantes no logre la ganancia de cursos y de este modo no adquiera el derecho a rendir exámenes.

La evaluación de los cursos por parte de los estudiantes del CIO no se ha instrumentado de forma obligatoria, por lo que no se cuenta con información sobre este aspecto.

En el caso del CIO del CURE la mayoría de los cursos se imparten de forma presencial y algunas asignaturas en modalidad semipresencial, con apoyo de EVA. Se han desarrollado además diversos dispositivos pedagógicos de respaldo a la enseñanza en coordinación con la Unidad de Apoyo a la

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Enseñanza del CURE y el PROGRESA (programa central de apoyo al aprendizaje): formación de tutores, manejo de EVA, formación en la estrategia de taller, curriculum flexible, etc.

La evaluación de los cursos por parte de los estudiantes del CIO durante las ediciones 2010 y 2011 son satisfactorias en lo que refiere a la incorporación de nuevo conocimiento, disponibilidad de materiales, claridad de objetivos, uso de herramientas facilitadoras del aprendizaje, y coordinación y coherencia de los temas tratados. El conocimiento previo de los programas de cursos, los mecanismos de evaluación y el acceso a la bibliografía se señalan como aspectos a mejorar. El programa de formación también fue muy bien valorado en relación con la flexibilidad curricular y con la formación de los docentes. Se destacan como deficitarios: gestión de Bedelía, mecanismos de información y asesoramiento.

2.3 Estudiantes inscriptos y su perfil

Los datos son proporcionados a través del registro propio de las Bedelías y de las Coordinaciones de CIO.

El número de estudiantes inscriptos en Regional Norte se sitúa entre 40 y 50 estudiantes por año, completando el mismo algo menos del 10%. Un número similar de cursantes ingresan a carreras con el CIO incompleto. La mayoría de los egresos se orienta hacia la Facultad de Ingeniería (mayoritariamente Computación) y en segundo lugar a la carrera regional de Ciencias Hídricas que comenzó a dictarse en el año 2012.

El número de estudiantes inscriptos al CIO CURE en las dos orientaciones es alto, debido a que las carreras de la región registran su inscripción a primer año a través del CIO. El total de inscriptos en los cuatro años al CIO propiamente dicho, asciende a 182 estudiantes, siendo la relación entre orientaciones de 3 a 1 en favor del CIO Social.

De acuerdo a lo relevado en el Censo de Estudiantes 2012 – con inscripción igual o anterior al 31/07/12-, RN registra 77 estudiantes censados y el CURE 195, alcanzándose un total de 272 estudiantes registrados en los CIO.

El CIO CyT de Regional Norte cuenta con información amplia sobre el perfil de ingreso de los estudiantes desde el año 2012. Se destacan como datos relevantes: los 19 años como edad de ingreso más frecuente, en su mayoría varones, provenientes de Salto, la mitad con Bachillerato Biológico, algo más de la cuarta parte con Bachillerato Científico y el resto con otros Bachilleratos. Se identifica además el ingreso de estudiantes pertenecientes a sectores de bajos recursos que en su mayoría declaran no conocer la posibilidad de becas de apoyo a los estudios.

El CIO del CURE dispone de información sobre el perfil de ingreso de los estudiantes desde el año 2011. Se destacan como datos relevantes: los 18-19 años como edad de ingreso más frecuente, que en su mayoría estudian y trabajan, provenientes de Maldonado, y del Bachillerato correspondiente.

3. Consideraciones finales

Si bien aún se requiere una mayor profundización en el conocimiento del desarrollo curricular de estos nuevos programas, del análisis de la información proporcionada por las sedes y el intercambio mantenido con las coordinaciones de los CIO, la CAG identificó algunas fortalezas y debilidades claras (Apéndices II y III).

Como se plantea en los informes de autoevaluación, los CIO parecen constituir desde el punto de vista educativo una interesante experiencia de ingreso a la Universidad para los estudiantes del

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



interior que desean entrar a un campo de formación y definir su orientación de carrera posteriormente. Los CIO implementados han hecho un especial hincapié en las oportunidades de movilidad horizontal y vertical, buscando la mejor articulación entre trayectorias sugeridas al interior del CIO, y entre el primer año de Ciclo y los segundos años de las carreras afines, con la perspectiva de garantizar una continuidad de los estudios en los menores tiempos posibles. La posibilidad de ingreso desde cualquier bachillerato facilita además la reorientación de los intereses de formación.

La movilidad se ha procurado llevar a cabo a través de una orientación personalizada y continua de los estudiantes a cargo de diferentes figuras tutoriales, siendo muy efectiva en el caso de la Regional Norte y más débil en el caso del CURE por la alta inscripción y las dificultades de gestión del CIO Social, dos veces más numeroso que el CIO orientación CyT de la misma sede.

En el caso de los estudiantes que luego continúan sus estudios en Montevideo esta alternativa de ingreso permite además diferir el momento del traslado geográfico, reduciendo costos familiares.

En lo que refiere al diseño curricular se constata, que los CIO, proyectados como programas de formación con identidad propia, tendieron rápidamente a replicar el mapa curricular de los primeros años de las carreras con las que buscan articularse. En este sentido se podría afirmar que desde el principio se debilitó tanto la idea de Ciclo, como su carácter Optativo, aunque más abierto en cuanto a las orientaciones de bachillerato exigidas para el ingreso; constituye una modalidad de acceso diferente para los estudiantes del interior que desean cursar carreras montevideanas.

En el caso del CIO Social del CURE se evidencia particularmente la existencia de una oferta de cursos sobredimensionada, y en gran medida redundante, vinculada a un funcionamiento segmentado del proceso de asignación de recursos y de gestión del currículo. Esto conlleva la posibilidad de que algunos cursos cuenten con muy pocos estudiantes inscriptos, derivando en problemas de ineficiencia en el manejo de recursos.

A pesar de la dinámica generada de CIO asimilados a los primeros años de las carreras, el proceso de reconocimiento de estudios ha sido muy arduo, y no ha podido completarse totalmente después de cuatro años de experiencia. Un especial análisis merece la falta de reconocimiento del CIO CURE en carreras de la orientación Científico Tecnológica.

En lo que refiere a la gestión curricular y educativa se destaca el gran esfuerzo realizado por las Coordinaciones de CIO que asumieron por entero la compleja labor de planificación, administración y ejecución de estas nuevas experiencias de formación, con un alto compromiso académico y personal puesto en juego por estos equipos. Las condiciones para el desarrollo de una enseñanza fuertemente personalizada han sido más favorables en Regional Norte, pero el CURE realizó importantes esfuerzos de implementación del CIO con cobertura regional, desarrollando incluso algunos cursos en modalidad semipresencial, buscando superar las dificultades estructurales de comunicación que presenta la región. El nivel de egreso o de culminación de la etapa de formación es aún muy insuficiente en ambas sedes. El número de docentes involucrados en los CIO en general parece ser excesivo en función de una sobreoferta de cursos que busca acoplarse a los primeros años de las carreras; probablemente se deberá recuperar la idea de un programa de formación con fines propios.

Las dificultades de infraestructura aparecen claramente asociadas a los procesos de construcción institucional de la Universidad en el interior del país.

4. Conclusiones

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Culminada esta primera etapa de evaluación institucional de los tres Ciclos Iniciales Optativos, la Comisión Académica de Grado realizó algunas sugerencias básicas a los fines de colaborar en su ajuste y consolidación.

En primer lugar, se entiende necesario reconsiderar el diseño curricular en el que derivaron los CIO. Se sugiere preservar la función de orientación curricular y articuladora, pero a la vez concebir un programa de formación con perfil propio que, garantizando calidad, cumpla a la vez con otros objetivos fundamentales, como fortalecer conocimientos esenciales previos; colaborar en la adquisición de habilidades, y actitudes básicas para el estudio universitario; promover el autoconocimiento y la autoevaluación de las capacidades personales y de los intereses de estudio; habilitar experiencias de formación integral y de vinculación con el medio.

Para ello se requiere trascender el modelo disciplinar puro, establecer estrategias para el logro de la formación general y no sólo específica requerida, y que los servicios universitarios consideren el reconocimiento completo de cada programa y no parcializado por asignaturas, eliminando los mecanismos sucedáneos de reválida de estudios que la Ordenanza de Estudios de Grado dejó sin efecto. Este ajuste permitiría a la vez racionalizar el uso de recursos, no sobredimensionando la oferta de formación y asignando un número de docentes adecuado a cada programa, que en un futuro convendrá que sea plenamente regional.

En segundo lugar, se entiende imprescindible mejorar el proceso de gestión otorgando capacidad de dirección y fortaleza a los núcleos locales. La gestión de un CIO requiere una estructura de coordinación y supervisión permanente, y una tutoría académica y pedagógica sólida. En tal sentido, no parece conveniente dirigir los CIO desde las Facultades, sino desde las propias sedes y de forma estrechamente coordinada. Así, parecería necesario que los fondos fueran administrados por los propios centros.

En tercer lugar, se aconseja discriminar claramente la inscripción a CIO de la inscripción a carrera a los fines de identificar con claridad el trayecto de formación de la población destinataria y brindarle el apoyo requerido. Este simple procedimiento permitiría “desmasificar” el núcleo de estudiantes con intereses amplios o difusos originariamente previsto, y fortalecer la atención y la enseñanza personalizadas. Es una medida requerida además para un adecuado relevamiento de las estadísticas básicas. En lo que refiere a la gestión se recomienda fortalecer especialmente el funcionamiento de las Bedelías y lograr un uso óptimo del Sistema General de Bedelías para poder alivianar la gestión académica y llevar un correcto y transparente procedimiento de registro de la actividad estudiantil.

En suma, pese a su desarrollo aún incipiente, y con las dificultades señaladas, los CIO continúan siendo estrategias válidas de ingreso a la Universidad, de combate a la desvinculación, y una herramienta significativa para el logro de una formación más amplia, y de una enseñanza universitaria integrada y extendida en todo el país.

Apéndice I

Tabla: Objetivos y estructura curricular CIO

| | Objetivos | Estructura Curricular |
|---|---|---|
| CIO-REGIONAL NORTE. Orientación Ciencias y Tecnologías | *Adquirir formación básica en ciencias, y competencias en la búsqueda de información, análisis y comunicación que permitan construir modelos adecuados para abordar problemas reales no triviales, trabajar | Organización por asignaturas obligatorias y opcionales. Un año de duración y estructura semestralizada. Modelo disciplinar. Orientación tutorial académica. |

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año

| | | |
|--|--|---|
| | sobre el modelo e interpretar sus resultados. | |
| CIO-REGIONAL ESTE. Orientación Ciencias y Tecnologías | <p>*Constituir la etapa inicial de las carreras que se desarrollen tanto en el Centro Regional como en otras sedes.</p> <p>*Brindar una formación interdisciplinaria, no fragmentada que integre investigación y extensión.</p> <p>*Brindar una formación orientada a las necesidades del desarrollo regional.</p> <p>*Proveer al estudiante de herramientas adecuadas para su desarrollo académico.</p> | Organización por áreas de formación, flexible, con asignaturas opcionales y créditos mínimos, sin núcleo obligatorio. Un año de duración y estructura semestralizada. Modelo mixto disciplinar y por temáticas o problemas, con taller de integración de temas regionales. Orientación tutorial académica para la construcción de la trayectoria curricular de cada estudiante, según su orientación futura de carrera. |
| CIO-REGIONAL ESTE. Orientación Social | <p>*Ofrecer a los estudiantes una aproximación panorámica a las ciencias sociales y a las humanidades y un conjunto de herramientas básicas para el análisis de las problemáticas sociales.</p> <p>*Orientar la elección de la carrera universitaria a seguir dentro de los servicios del área Social con sólido respaldo de información.</p> <p>*Introducir a los estudiantes en los principios de la alfabetización académica.</p> <p>*Impulsar espacios de integración universitaria.</p> | Organización modular flexible con asignaturas opcionales y créditos mínimos, sin núcleo obligatorio. Un año de duración y estructura semestralizada. Modelo mixto disciplinar y por temáticas o problemas, con taller integrador de conocimientos. Orientación tutorial académica para la construcción de la trayectoria curricular de cada estudiante, según su orientación futura de carrera. |

Apéndice II

Tabla: Fortalezas y debilidades CIO CyT - RN

| Fortalezas | Debilidades |
|---|---|
| Posibilidad de movilidad horizontal que facilita la orientación vocacional. | Adaptación posterior a contextos masivos. |
| Ingreso a la vida universitaria sin necesidad de adaptación a otra ciudad. | Dificultades de cobertura regional. Escaso impacto de la difusión de la oferta a través de giras. |
| Disminución de costos familiares. | |
| Tutoría académica personalizada. | |

Apéndice III

Tabla: Fortalezas y debilidades CIO CyT y Social - CURE

| Fortalezas | Debilidades |
|--|---|
| Alternativa de ingreso a la Universidad. | Problemas de implementación. |
| Orientación en el primer año hacia un área o macro-área de conocimiento. | Dificultades de reconocimiento en los servicios. |
| Formación integradora de saberes. | Dificultades asociadas a la construcción institucional del CURE. |
| Oportunidad de continuar estudios en un campo diferente al bachillerato cursado. | Problemas de traslados de docentes y estudiantes inter sedes por falta de frecuencias en el transporte público. |
| Posibilidad de postergar el momento de alejamiento del hogar | Falta de participación de docentes del CIO Social en instancias de coordinación, Taller Interdisciplinario y funciones tutoriales |

Agradecimientos

A las Coordinadoras de los Ciclos Iniciales Optativos y a sus respectivos equipos.

A los miembros de la Comisión Académica de Grado.

Referencias

Consejo Directivo Central de la Universidad de la República (2007). Segunda Jornada Extraordinaria.

Plan estratégico de la Universidad de la República (2002). Documentos de trabajo de Rectorado N°10. Montevideo, Uruguay

UNESCO (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. París, Francia.

IESALC-UNESCO (1996) Informe de la conferencia regional “Las políticas y estrategias para la transformación de la educación superior de América Latina y el Caribe”. La Habana, Cuba.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Regional Norte, Universidad de la República, (2009) Proyecto de Ciclo Inicial Optativo. Orientación Ciencias y Tecnologías

Centro Universitario de la Región Este, Universidad de la República (2009) Proyecto de Ciclo Inicial Optativo. Orientación Ciencias y Tecnologías.

Centro Universitario de la Región Este, Universidad de la República (2009) Proyecto de Ciclo Inicial Optativo. Orientación Social.

Rodríguez, Pilar; Paula Laporta, Natalia Verrastro, Rossana Cantieri (2013). Resumen Ejecutivo del Informe de Autoevaluación de los Ciclos Iniciales Optativos del CURE. Maldonado, Uruguay.

Hornos, Sonia (2013). Informe del CIO CT RN Salto, Uruguay.

Sub Comisión de Flexibilidad y Articulación curricular (2007) Avances en las políticas de articulación y flexibilización curricular. Documento de propuesta al CDC. Montevideo, Uruguay

Comisión Sectorial de Enseñanza (2010). Ciclos Iniciales Optativos: una alternativa de ingreso a la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay



UTILIZACIÓN DE LA MODALIDAD APRENDIZAJE COMBINADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA DEL CURSO PROPÉDEUTICO DE LA ESCUELA POLITÉCNICA NACIONAL

Línea Temática 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Derivada de investigación.

SANDOVAL, Iván
BURGOS, Mario
Escuela Politécnica Nacional - ECUADOR
ivan.sandoval@epn.edu.ec
isandova66@yahoo.com

Resumen. La Escuela Politécnica Nacional E.P.N es el referente en Ciencia y Tecnología a nivel nacional, sin embargo la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación TIC's, en el proceso de enseñanza aprendizaje, es mínima, manteniéndose en muchos casos una pedagogía tradicional. Existe un nivel de conocimiento heterogéneo entre los estudiantes que toman la asignatura de Fundamentos de Matemática, producto de una deficiente formación a nivel secundario. Adicionalmente la gran extensión de los contenidos, unido al escaso material de apoyo, se ve agravado con la deficiencia en los métodos de estudio, lo que ha generado altos índices de repitencia en el orden del 60% al 70%. Es de esperar que los estudiantes, seguirán perdiendo los semestres, con segunda y hasta tercera matrícula, generando la deserción de éstos, lo que ocasiona una gran pérdida de recursos tanto para el estudiante, su familia, la universidad y principalmente el país. Ante esta realidad resulta necesario plantear alternativas, que permitan a los estudiantes se apropien de mejor manera del conocimiento. Esta investigación tiene por objetivo contribuir al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes del Curso Propedéutico de la E.P.N., mediante la aplicación de un Plan Piloto para la utilización de la modalidad de aprendizaje combinado B-Learning en la asignatura de Fundamentos de Matemática. La metodología utilizada consiste en una investigación de campo basada en el método inductivo. Dicha investigación se la realizará en base a encuestas debidamente planificadas y al análisis documental a nivel exploratorio y descriptivo. La aplicación de las TIC's, resuelve un problema real de la asignatura Fundamentos de Matemática. En la actualidad la cultura digital que caracterizan a la Generación NET ayuda a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando los docentes tomen en cuenta la potencialidad que esta herramienta representa en el proceso pedagógico.

Descriptores o Palabras Clave: Enseñanza Aprendizaje, Tic's, B-Learning, Aula Virtual.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



1 Introducción

La E.P.N es el referente en Ciencia y Tecnología, ya que de acuerdo al informe presentado por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación CONEA, en noviembre del 2009, la E.P.N. encabeza la lista de universidades en la categoría A, a nivel nacional. En el informe de octubre 2013, de la última evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) se ratificó a la E.P.N. en la categoría A, sin embargo la utilización de las TIC'S en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de pregrado y específicamente en el curso propedéutico, se encuentra subutilizado, manteniéndose en muchos casos una pedagogía tradicional.

Existe un nivel de conocimiento heterogéneo entre los estudiantes del curso propedéutico que toman la asignatura de Fundamentos de Matemática (debido sobre todo porque se reciben bachilleres, de más de 500 colegios de todo el país, con diversas especialidades: Físico Matemático, Químico Biólogo, Contadores, Sociales, Bachilleres Técnicos, Ciencias, etc.), producto además de una deficiente formación a nivel secundario en muchos de los colegios, incluso los mejores colegios tienen un índice de aprobación en la Prueba de Aptitud Académica P.A.A.P en el orden del 50%, de acuerdo a la Unidad de Admisión de la E.P.N.

Adicionalmente la gran extensión de los contenidos en asignaturas como Fundamentos de Matemática, unido al escaso material de apoyo y al poco tiempo disponibles del estudiante, se ve agravado con la deficiencia en los métodos de estudios, lo que ha generado altos índices de repitencia en esta asignatura en el orden del 60% al 70% y que tiende no solo a mantenerse sino a incrementarse, según las estadísticas del curso propedéutico.

Entonces es de esperar que los estudiantes, en gran porcentaje, seguirán perdiendo los semestres, generando la deserción de éstos, lo que ocasiona una gran pérdida de recursos tanto para el estudiante, como para su familia, la universidad y principalmente el país.

Ante esta realidad resulta necesario plantear alternativas, que permitan que el estudiante se apropie de mejor manera del conocimiento, como crear horarios de tutorías para quienes tengan bajo nivel académico, en horas con enfoque en el estudiante, implementar cursos remediales y vacacionales y el utilizar las nuevas Tecnologías de Información TIC'S tal que a través del uso de la modalidad de aprendizaje combinado (B-Learning), ellos dispongan del material de apoyo necesario para que así mejoren su desempeño académico en la materia Fundamentos de Matemática, interactuando entre estudiantes y el profesor en la formación social del conocimiento.

2 Objetivo General

Contribuir al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes del Curso Propedéutico de la Escuela Politécnica Nacional, mediante la aplicación de un Plan Piloto para la utilización de la modalidad de aprendizaje combinado en la asignatura de Fundamentos de Matemática.

3 Metodología

Para la consecución de los objetivos planteados se ha utilizado la siguiente metodología:

Análisis documental a nivel exploratorio y descriptivo. La selección de alternativas se fundamentará en una metodología empírica con el uso del análisis y la síntesis adaptada a la realidad de la E.P.N. La determinación del nivel de formación en Matemáticas que tienen los estudiantes que ingresan a la

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



EPN se basa en el análisis de la Prueba de Aptitud Académica Politécnica PAAP. Además, mediante el análisis de los datos proporcionados por el Sistema de Administración Estudiantil SAEW se obtendrá el índice de repitencia en la asignatura Fundamentos de Matemática FM.

Investigación de campo basada en el método inductivo con el uso de análisis y síntesis. Dicha investigación se la realizará en base a encuestas debidamente planificadas, estructuradas y aplicadas a una muestra representativa con el fin de conocer por parte de estudiantes y profesores tanto el nivel de formación en Matemáticas que tienen los estudiantes que ingresan a la EPN, como el grado de utilización de las Tic's en el proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura FM.

Las encuestas se aplicaron a:

- 385 estudiantes del Curso Propedéutico
- 216 estudiantes de Primer Semestre y a
- 11 Profesores de la asignatura FM.

El procesamiento de la información, generación de tablas y gráficas se realizó mediante el uso de la hoja electrónica Excel 2013 de Office.

La modelación permitirá estructurar el esquema que integre las propuestas de acciones a tomar, que permita encontrar la mejor conjunción de alternativas para optimizar el resultado final. Se aplicó un Plan Piloto para la utilización de la modalidad de aprendizaje combinado en la asignatura FM, con la plataforma Moodle para administrar el aula virtual implementada.

Las conclusiones y recomendaciones del trabajo realizado utilizarán deducción e inducción apoyadas también en el método empírico.

4 Resultados

4.1 Nivel de Formación de Estudiantes

La PAAP consta de 100 preguntas de opción múltiple, distribuidas de la siguiente forma:

- 40 Preguntas de Aptitud Verbal
- 50 Preguntas de Aptitud Numérica y
- 10 Preguntas de Abstracto

Para determinar el nivel de formación en Matemáticas de los estudiantes que vienen de la secundaria se analizó las notas obtenidas en la sección de Aptitud (Razonamiento) Numérica de la PAAP. Las preguntas analizadas van de la 41 a la 90.

Se analizaron cuatro pruebas de aptitud, tomadas en diferentes fechas en la Escuela Politécnica Nacional, obteniéndose los resultados que se encuentran en la Tabla 1 y Fig. 1.

De los resultados obtenidos de la PAAP, se deduce que el nivel de formación en Matemáticas, de los estudiantes es deficiente, lo que va a influir posteriormente en los índices de repitencia.

Tabla 1: Nota Promedio en Razonamiento Numérico

| Prueba | Fecha | Promedio |
|--------|-----------------|----------|
| P1 | 20 Nov 2010 (a) | 20,84 |
| P2 | 20 Nov 2010 (b) | 22,42 |

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año

| | | |
|----|-----------------|-----------------|
| P3 | 14 May 2011 (a) | 16,44 |
| P4 | 14 May 2011 (b) | 19,54 |
| | Promedio | 19,81/50 |

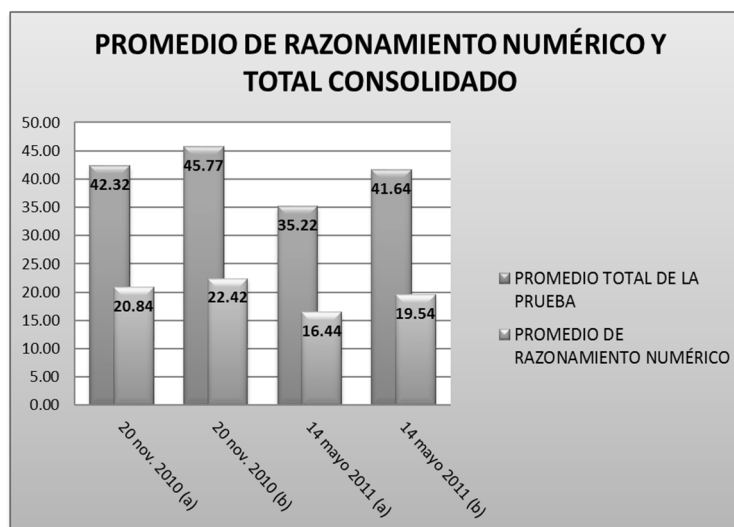


Fig. 1: Promedio de Razonamiento Numérico

4.2 Índice de Repitencia

Una vez analizados, procesados y tabulados los datos obtenidos del SAEW se obtuvo la gráfica de las Figuras 2, donde se observa el porcentaje de alumnos aprobados, perdidos y que desertaron.

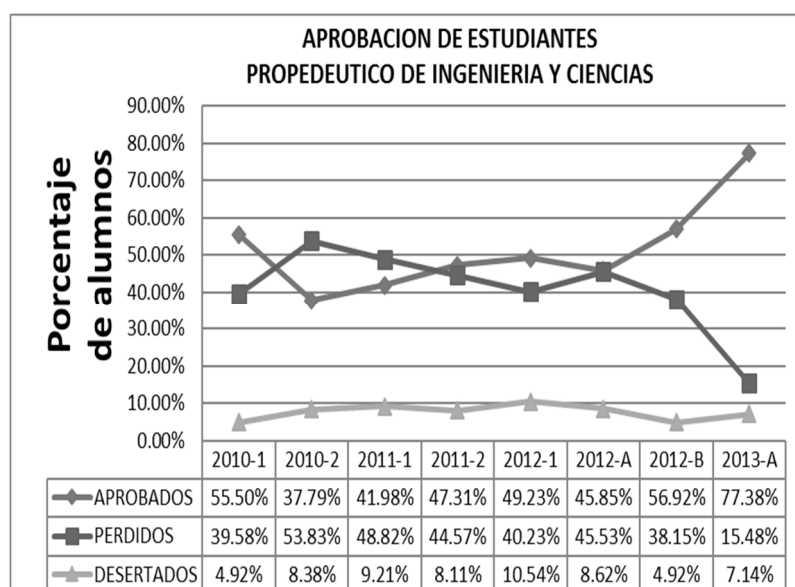


Fig. 2: Índice de Repitencia en FM.

4.3 Grado de Utilización de las Tic's

De las encuestas realizadas a estudiantes y profesores se tabuló las respuestas, obteniendo las figuras que constan en el Apéndice III de los anexos.

Tanto estudiantes como profesores coinciden en que el uso de las Tic's en el proceso docente de la asignatura FM es casi nulo. Sin embargo la mayoría de estudiantes sí las utilizan en su quehacer diario, más aún tienen un buen dominio de las mismas, incluso los profesores utilizan las Tic's aunque en menor grado.

4.4 Aplicación del Plan Piloto

Para la aplicación del plan piloto se consideró el capítulo de Funciones Logarítmicas y Exponenciales. En una primera versión se establecieron actividades en el Aula Virtual administrada dentro de la plataforma Moodle.

La plataforma registra el ingreso de sus participantes, los recursos, enlaces y actividades por donde ha navegado y/o ha participado y entrega un reporte diario a la base de datos para que pueda ser consultado por el participante y por el tutor.

Para la Implementación del Aula Virtual se han utilizado básicamente tres recursos:

- Añadir una Etiqueta
- Editar una Página Web
- Enlazar un Archivo o una Web

El aula se ha ido mejorando con la inserción de videos motivacionales, registro de asistencia y calificaciones, Sílabo, PEA, Cuaderno de Trabajo, ejercicios propuestos y resuelto de todos y cada uno de los temas que se dictan en el curso Propedéutico. Además se ha colocado una colección de exámenes de semestres anteriores así como exámenes y pruebas calificadas.

El Aula Virtual tiene dos tipos de Foros:

- Foros Generales y
- Foros de Aprendizaje

Al inicio se utilizaron 3 foros generales y 2 de aprendizaje, el aula mejorada actualmente posee 4 foros generales y 36 foros de aprendizaje, los mismos que mediante el trabajo colaborativo de los estudiantes han permitido generar videos de ejercicios resueltos tanto de exámenes anteriores como de ejercicios de clase de todos los temas de la asignatura. (Ver figuras del Apéndice IV)

La utilización de foros es el espacio adecuado para que los estudiantes realicen una verdadera construcción social del conocimiento y su aprendizaje sea más significativo.

Se consideraron estudiantes del curso propedéutico de la EPN, un paralelo cada semestre, desde 2009-2 hasta 2013-A, aceptándose estudiantes invitados en el aula. Los estudiantes tenían actividades iniciales de familiarización con el aula virtual y eran llevados al laboratorio de computación para que realicen algunas de las actividades planificadas, otras debían realizarlas fuera del horario de clases.

Cada semestre el aula virtual ha ido evolucionando tanto en recursos como en actividades y material de apoyo hasta llegar a la última versión en la que se contempla todos los capítulos de la Materia Fundamentos de Matemática, además de proporcionar material de apoyo para los estudiantes

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



La Aplicación de la modalidad B-Learning en el curso de Fundamentos de Matemática permite combinar en la labor docente lo mejor de la modalidad presencial y virtual, pues en base a un adecuado diseño instruccional los estudiantes logran alcanzar los objetivos planteados tanto en el aula así como fuera de ella sin limitaciones de tiempo y espacio.

Los estudiantes trabajan activamente en los foros generales y de aprendizaje, realizando un trabajo colaborativo que aporta a su propio conocimiento y al de sus compañeros, lo que permite incluso generar material docente para ir mejorando el curso.

La inclusión en el aula virtual de todo el material de apoyo necesario para el desarrollo del curso como cuaderno de trabajo, planificaciones, ejercicios y archivos y videos de exámenes propuestos y resueltos constituye un reservorio de información de mucha utilidad tanto para estudiantes como para los docentes.

Respecto del desempeño estudiantil se tienen evidencias preliminares de que efectivamente los estudiantes han mejorado al tener mejores resultados en las evaluaciones, sin embargo se requiere implementar en más paralelos para confirmar la validez de la propuesta.

5 Conclusiones

Del análisis de las PAAP se concluye que se debe reforzar los conocimientos de Matemáticas en los estudiantes del Curso de Nivelación, mediante la aplicación de la Modalidad B-Learning, esto es con la utilización del aula virtual, pues permite el trabajo colaborativo, el intercambio de conocimientos e inquietudes entre estudiantes y entre el profesor y los estudiantes, adicional al trabajo normal del aula de clases.

El porcentaje de acierto en la sección de Razonamiento Numérico es de aproximadamente el 40% de lo cual se puede concluir que existe una formación deficiente en esta área.

Los índices de repitencia han disminuido, pero no se puede concluir que se deba exclusivamente a la aplicación del plan piloto por cuanto no todos los docentes han tomado este modelo. Además existen diversos factores que han influido en el índice de aprobación, entre ellos: el nuevo sistema de evaluación para los cursos de nivelación, basado en el promedio de las calificaciones de las asignaturas, cursos de nivelación con estudiantes de segunda y tercera matrícula entre otros.

El nivel de utilización de las TIC's en el proceso docente es mínimo, la mayoría de profesores casi no utilizan las herramientas que ofrece actualmente la Web 2.0, sin embargo, consideran que su utilización mejoraría el proceso de enseñanza aprendizaje del curso de Fundamentos de Matemática.

Los estudiantes casi no utilizan las TIC's en su proceso de aprendizaje, a pesar de que el uso de estas herramientas en su vida cotidiana es muy alto, pues tienen un buen dominio de las mismas.

El docente que trabaja con el Aula Virtual mejora su desempeño, pues orienta de mejor manera la planificación y ejecución del proceso y facilita material docente on-line a sus estudiantes. El Aula Virtual constituye una herramienta de gran ayuda a los nuevos docentes que se incorporan en el contexto del recambio generacional que atraviesa actualmente la Institución y específicamente el Departamento de Formación Básica en la cátedra de Fundamentos de Matemática.

La PAAP se dejó de aplicar en el semestre 2012-B, en la actualidad fue reemplazada a nivel nacional por el Examen Nacional para la Educación Superior ENES, por tanto es recomendable replicar la investigación realizada bajo el nuevo esquema para tener mediciones de la formación en Matemáticas

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



de los estudiantes que ahora vienen del Bachillerato General Unificado BGU cuya primera cohorte corresponde a julio 2014.

El plan piloto ha sido aplicado a un solo paralelo cada semestre, por tanto se recomienda generalizar el uso de la modalidad de aprendizaje combinado B-Learning en todos los paralelos del curso de Nivelación.

La Escuela Politécnica Nacional debería proveer la infraestructura tecnológica de base para la implementación de esta iniciativa, a la vez que se debería dar énfasis a la capacitación de los docentes en el uso de las TIC's y especialmente en la utilización de las herramientas de la WEB 2.0.

Referencias

Borrás, I. (1997) Enseñanza y aprendizaje con la Internet: una aproximación crítica. Extraído desde http://www.lmi.ub.es/te/any97/borras_pb/

Schalk, A. (2010). El Impacto de las TIC en la Educación. Extraído desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>

Córica, J., & Portalupi, C. Fundamentos del Diseño de Materiales para Educación a Distancia. Extraído desde http://www.editorialeva.net/libros/FDMEaD_Corica_HAguiar_Portalupi_Bruno.pdf

Dávila, S. Generación Net: Visiones para su Educación. Extraído desde <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/3/3Art2.pdf>

Web 2.0 Moodle como Plataforma. (2008). Extraído desde <http://serveisdeinternet.wikispaces.com/file/view/MOODLE.pdf>

Manuales de Moodle. Extraído desde http://docs.moodle.org/all/es/Manuales_de_Moodle

Enfoques estratégicos sobre las TICS en Educación en América Latina y el Caribe. Extraído desde <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TICS-enfoques-estrategicos-sobre-TICS-ESP.pdf>

Aplicación de las TIC en la Educación Superior. Extraído desde <http://www.monografias.com/trabajos47/tic-educacion-superior/tic-educacion-superior2.shtml#uso>

Molina, M., & Molina, J (2002). Diseño Instruccional para la Educación a Distancia. Extraído desde <http://www.cyd.conacyt.gob.mx/218/Articulos/37302408.pdf>

Ibáñez, T. La construcción social del socioconstructivismo: retrospectiva y perspectivas. Extraído desde <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0303130155A/23709>

Escuela Politécnica Nacional. Contenidos de Fundamentos de Matemática. Extraído desde http://www.epn.edu.ec/index.php?option=com_docman&Itemid=600

Vera, F. (2008). La Modalidad Blended-Learning en La Educación Superior. Extraído desde http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf

Aprendizaje combinado o Blended Learning. (2011). Recuperado por: <http://innovatedocente.webnode.es/news/aprendizaje-combinado-o-blended-learning/>

Guerra, L., & Carrasco, P. Propuesta Metodológica para crear Cursos en modalidad B-Learning. Extraído desde www.inf.utfsm.cl/~guerra/publicaciones/articulo%20LGG,%20PCM.doc

Jonnaert, Ph. (1997) Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudio. Extraído desde <http://es.scribd.com/doc/68961933/SOCIOCONSTRUCTIVISMO>

Tecnologías de la Información. Extraído desde <http://www.slideshare.net/Illyarmarcia/tecnologias-de-la-informacion-2947593#>

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Apéndice I. Objetivos Específicos

Realizar un análisis del nivel de formación en Matemáticas de los estudiantes que vienen de la secundaria, tomando como referencia los resultados de la P.A.A.P.

Realizar un análisis del índice de repitencia de la asignatura Fundamentos de Matemática.

Determinar el grado de la utilización de las TIC'S en el proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de Fundamentos de Matemática.

Aplicar un plan piloto con la modalidad aprendizaje combinado en la asignatura Fundamentos de Matemática para determinar sus ventajas y desventajas

Apéndice II Marco Teórico

La Generación Net

La generación Net se encuentra identificada entre personas que para finales del siglo XX, poseían entre los dos y veinte años de edad, su principal característica se apunta en la utilización adecuada de un computador para una diversidad de actividades, es decir, se encuentran bastante familiarizados con las tecnologías de información y comunicación que han cambiado al mundo en las últimas décadas.

Su actividad personal es completamente diferente a las generaciones pasadas, pues su formación, tanto intelectual como personal, van más allá de un libro, un escrito y/o un comentario elaborado por un adulto, sea este familiar o no, esta generación crece con la tecnología, la misma que forma parte de su vida diaria, por lo tanto no le teme, se familiariza rápidamente con cada uno de estas herramientas que se encuentren en su hogar o trabajo, logrando un dominio de la tecnología.

Modalidad B-Learning

En primer lugar es necesario conocer qué significa este término, que, en la actualidad es utilizado como una diferente modalidad de enseñanza, el Blended Learning es una modalidad de enseñanza aprendizaje mixto o bimodal que se produce a través de la utilización de un aula virtual.

El aprendizaje combinado, más conocido como Blended Learning o B-Learning, es una alternativa de aprendizaje combinado, que permite abarcar algunos puntos de desencuentro que deja la presencialidad, es decir, esta modalidad intensifica el aprendizaje sobre un tema específico, ayudando al estudiante a conseguir los conocimientos adecuados que le permiten adquirir un aprendizaje significativo.

Esta modalidad se viene utilizando para sustentar un curso presencial a través de diferentes herramientas o medios (escritos, audiovisuales, digitales, entre otros) que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa de una asignatura, ya que se ha demostrado que la asistencia a un aula específica, no determina el avance académico de un estudiante.

Educación y Tic's

Las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC's), son un pilar fundamental en la sociedad actual, no se puede concebir al mundo de hoy y del mañana sin una mínima cultura informática que venga a desarrollar los nuevos estándares educativos. Las TIC's han sido involucradas en todos los ámbitos del convivir mundial, y en el educativo, en todos los niveles de enseñanza, con mayor fuerza y razón.

El impacto que ha generado estos cambios tecnológicos, en lo que a educación se refiere, se ha visto reflejado en la incorporación de metodologías de aprendizaje y recursos audiovisuales apoyados en los medios de

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año

comunicación a través de aulas virtuales, para las cuales se producen y generan materiales didácticos que desarrollen una interacción entre el estudiante y el docente, con el objeto de cambiar paradigmas y aplicar estrategia que planteen la necesidad de “aprender a aprender”.

El Socio-constructivismo y la Plataforma Moodle

Según manifiesta Jonnaert (1997), se puede describir al socio constructivismo como “una hipótesis epistemológica según la cual un sujeto construye conocimientos a partir de lo que ya conoce”, y, aunque son muchos los que renuncian a ser objetivos, es indiscutible que desde hace algunos años, son los estudiantes quienes han influido en los cambios de paradigmas intrínsecos en el aula.

Es mucho lo que se puede decir sobre el socio constructivismo pero su importancia radica en el aprendizaje colaborativo, que no es otra cosa que cada individuo obtenga diferentes interpretaciones de los temas, construya su conocimiento y luego todos contribuyen para conseguir aprendizajes relevantes que construyan nuevas teorías, nuevas concepciones y nuevos conceptos.

Moodle es una plataforma de aprendizaje a distancia (E-Learning), basada en software libre, es una herramienta que permite producir cursos, páginas web basados en internet y contribuir a la comunicación y el trabajo colaborativo.

Esta herramienta permite crear espacios virtuales con una diversidad de recursos de información en diferentes formatos, para incentivar el aprendizaje de un individuo en general. Estos Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje EVEA, son diseñados para ayudar al instructor a crear cursos en línea.

Apéndice III. Grado de Utilización de las Tic's

¿Con qué frecuencia su profesor de FM utiliza las TIC'S en el proceso de enseñanza aprendizaje?

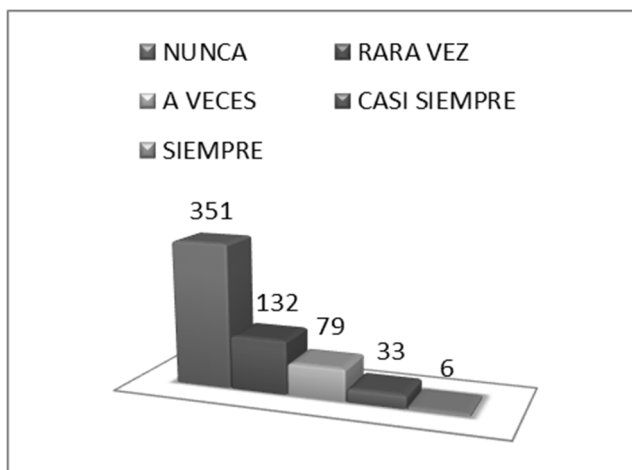


Fig. 3: Uso de TIC's en FM según los estudiantes

¿Con qué frecuencia usted utiliza las TIC'S en el proceso de enseñanza aprendizaje del curso de FM?



Fig. 4: Uso de TIC's en FM según los profesores

En su quehacer diario ¿con qué frecuencia usted utiliza las TIC'S (internet, celulares, redes sociales, blogs, computador, laptop, Tablet, etc.)?

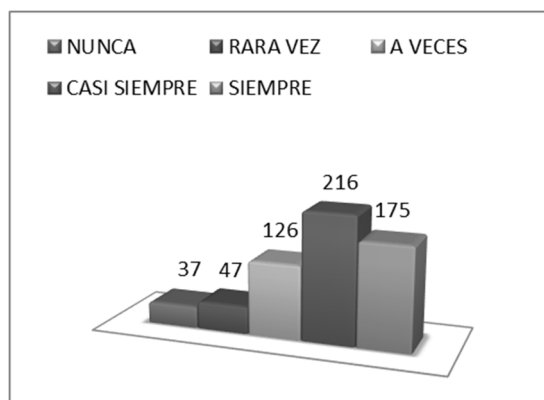


Fig. 5: Uso de TIC's en la vida diaria, según los estudiantes.

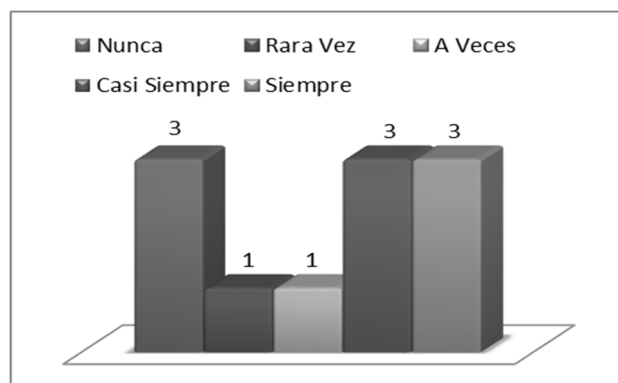


Fig. 6: Uso de TIC's en la vida diaria, según los profesores.

A su criterio, ¿La utilización de las TIC'S contribuiría al mejoramiento y desempeño académico de los estudiantes en la materia de Fundamentos de Matemática?

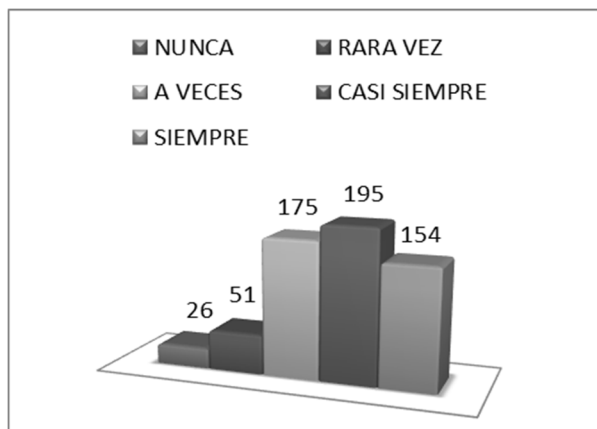


Fig. 7: Mejoramiento y desempeño académico en FM según los estudiantes.



Fig. 8: Mejoramiento y desempeño académico en FM según los profesores.

Apéndice IV. Aula Virtual

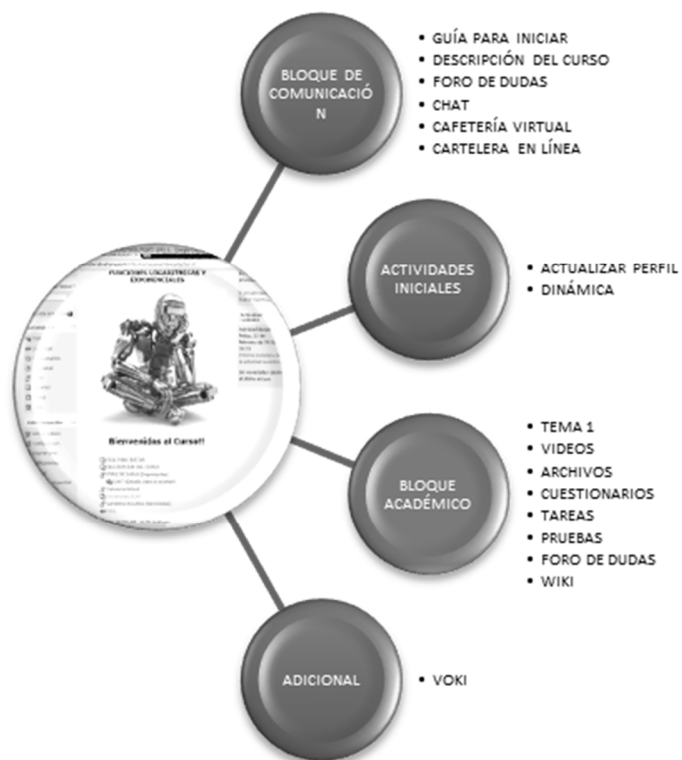


Fig. 9: Estructura del Aula Virtual

Curso: MATEMÁTICAS PA

www.aprendiendoahora.com/elbuho/course/view.php?id=6

Tu Profe Amigo Virtual ► FM1_1

Personas

- Participantes

Buscar en los foros

Búsqueda avanzada

Actividades

- Chats
- Consultas
- Cuestionarios
- Encuestas
- Foros
- Recursos
- Tareas
- Wikis

Administración

- Activar edición
- Configuración
- Asignar roles
- Calificaciones
- Grupos
- Copia de seguridad
- Restaurar
- Importar
- Reiniciar
- Informes

Diagrama de temas

FUNCIONES LOGARITMICAS Y EXPONENCIALES

Bienvenidos al Curso!!

- GUIA PARA INICIAR
- DESCRIPCION DEL CURSO
- FORO DE DUDAS (Inquietudes)
- CHAT (Estudia para el examen)
- Cafetería Virtual
- Documento GUIA
- Cartelera en Línea (Novedades)
- Hola

ACTIVIDADES INICIALES 19-20 de Enero

Fig. 10: Bloque de Comunicación.

ESUELA POLITÉCNICA NACIONAL

FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA

EJERCICIO No. 16

EXAMEN DE UBICACIÓN 26-JULIO-2011

GRUPO No. 6

Videos subidos de Carla Rodríguez

- FUNCIONES LOGARITMICAS Y EXPONENCIALES EXAMEN UBICACION 2...
- pañal y pesos de café
- funciones compuestas mp4
- dominar g4

FUNCIONES LOGARITMICAS Y EXPONENCIALES EXAMEN...

Carla Rodríguez 20k vistas 102 reproducciones

Subido el 27/12/2011

SIN COMENTARIOS TOGAVA

Fig. 11: Ejercicios de Exámenes anteriores





| Foros generales | | |
|--------------------------------|--|--|
| Foro | Descripción | |
| FORO DE DUDAS (Inquietudes) | <p>¿Dolores de cabeza? ¿no entiendes algún Tema? ¿estás perdid@? ¿te sientes abandonad@? ¿no funcionan las herramientas?</p> <p>Si te estás haciendo estas preguntas, has llegado al sitio indicado, bienvenido al "FORO DE DUDAS", un lugar donde todos nos apoyamos y en conjunto apostamos por tu ...</p> | |
| Cafetería Virtual | <p style="text-align: center;">CAFETERIA VIRTUAL</p>  <p>Conoce un poco más de las personas con las que estás compartiendo este Curso. Anímate a hacer más amigos.</p> <p>Coloca temas que sean de tu interés e interactúa con el grupo.</p> <p>Es un espacio de diversión.</p> | |
| Cartelera en Línea (Novedades) | <p style="text-align: center;">CARTELERA EN LINEA</p> <p style="text-align: center;">Aquí encontrarás las novedades de este Curso.</p> <p style="text-align: center;">Debes estar atento!!</p> | |
| Foros de aprendizaje | | |
| Sección | Foro | Descripción |
| 1 | DINAMICA 1 (Adivinanzas) |  <p>ADIVINA QUE SOY?</p> <p>Es hora de interactuar!! Cada uno deberá escribir una adivinanza siempre y cuando responda a la última que se ingreso. </p> <p>UTILIZA TU INGENIO.....</p> |
| 4 | TENGO DUDAS SOBRE LOS EJERCICIOS | <p>Colabora con tus compañeros en la resolución de los ejercicios propuestos.</p> <p>Cualquier inquietud envía a este foro.</p> <p style="text-align: center;">TE AYUDAREMOS!!</p>  |

Fig. 12: Foros Generales y de Aprendizaje.



MATEMÁTICAS PARA LA INGENIERÍA DE SISTEMAS

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Derivada de Investigación.

ARGOTE, Ivan
HERNÁNDEZ, Giovanni
MARTÍNEZ, Álvaro
Universidad Mariana - COLOMBIA
e-mail: iargote@umariana.edu.co

Resumen. Con base, en los antecedentes históricos donde se visualiza que el estudio de la matemática en las carreras profesionales de la ingeniería, ha sido un ítem incidente en la deserción estudiantil, nace la idea de la realización de una investigación que presentó como propósito la reestructuración de la malla curricular del Programa de Ingeniería de Sistemas, de la Universidad Mariana, respecto al área de matemática y su aporte al desarrollo de competencias del respectivo currículo. El proceso de reconstrucción del plan de estudios se llevó a cabo en tres etapas. La primera etapa presenta la identificación de los contenidos curriculares de los cursos de educación matemática del currículo vigente que son pertinentes y esenciales a la formación del Ingeniero de Sistemas. La segunda etapa determina los contenidos que no están presentes en el actual plan de estudios y que deben ser incorporados en los cursos de educación matemática para desarrollar el pensamiento lógico - matemático del Ingeniero de Sistemas. La tercera etapa rediseña los cursos del programa de educación matemática para que sean pertinentes y esenciales, con el área específica del programa de Ingeniería de Sistemas. Todo lo anterior es con el objetivo de hallar una pertinencia en el estudio del área de la matemática y su relación con el contexto, así mismo hacer un aporte hacia la minimización de los índices de deserción estudiantil ocasionado en los primeros semestres de la carrera de Ingeniería de Sistemas, por su alto componente matemático.

Descriptorios o Palabras Clave: Deserción Estudiantil, Currículo, Matemática, Ingeniería de Sistemas, Pertinencia, Modelación.

1. Introducción

Entre los semestres A del 2011 y B del 2012 se desarrolló el proyecto Educación Matemática pertinente en la Formación del Ingeniero de Sistemas, en el Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana de Pasto, con la participación de profesores, estudiantes, egresados y directivos del Programa. El propósito fue rediseñar los cursos del programa de educación matemática para que sean pertinentes y esenciales, a las competencias establecidas para la formación del Ingeniero de Sistemas, propuestas en el perfil profesional del programa, el cual cita que el Profesional de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, de acuerdo a las competencias especializadas desarrolladas por el currículo, podrá desempeñarse en algunas actividades como: Creación de empresas en el campo tecnológico, Investigación encaminada al desarrollo y progreso de los actuales sistemas computacionales, Planeación, análisis, diseño y desarrollo de proyectos de software de alto nivel, Solución de problemas computacionales relacionados con el software y hardware que forme

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



parte de una plataforma computacional de una organización, Planeación y ejecución de auditorías informáticas, Gestión de proyectos de seguridad informática y Desarrollo de sistemas inteligentes como soporte a la toma de decisiones de las organizaciones; así mismo el rediseño curricular del área de las matemáticas busca que el programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, vaya encaminado con la misión institucional la cual tiene como propósito formar profesionales integrales, humana y académicamente competentes, con responsabilidad social, espíritu crítico y sentido ético, propiciando el dialogo permanente entre fe, ciencia y cultura desde el evangelio de Jesucristo y el Magisterio de la Iglesia, la espiritualidad de San Francisco de Asís, al estilo de la Beata Caridad Brader.

Por otra parte, en el desarrollo del proceso de acreditación de alta calidad del programa se observó que la actual malla curricular presentaba debilidades en aspectos curriculares; especialmente en la correspondencia de las matemáticas con el contexto conceptual de la Ingeniería de Sistemas, entre las cuales se destacan: la baja flexibilidad, poca integralidad, escasa interdisciplinariedad, inexistencia de una revisión y actualización de los contenidos matemáticos relevantes al área específica de Ingeniería de Sistemas, lo cual ocasionó que se elevaran los índices de deserción del programa en relación con el aprendizaje de la matemática.

Con base en lo anterior, nace la necesidad de elaborar un currículo acorde, que presente una verdadera integración entre el área de las matemáticas con el área específica en Ingeniería de Sistemas, que permitiera subsanar las debilidades encontradas y de igual manera contribuir a la obtención de los requerimientos y lineamientos actuales planteados en los contextos regional, nacional e internacional, para la formación de profesionales competentes en Ingeniería de Sistemas.

El desarrollo del proyecto inició con la búsqueda de antecedentes que aporten al proceso de contextualización del proyecto, en los ámbitos internacionales, nacionales y regionales, entre los cuales se destacaron: en el ámbito internacional, Camarena (2010, 10), quien asume la modelación matemática como elemento clave en la formación del ingeniero; Ruiz, Montiel & Camarena (2010, 7), quienes proponen una estrategia para el desarrollo de las competencias matemáticas profesionales del futuro ingeniero; y Brito (2011, 81) con su análisis de las habilidades matemáticas que requiere el ingeniero.

En el entorno nacional, Universidad de Antioquia (2006, 26), busca contribuir al progreso de la nación mediante programas innovadores de docencia, investigación y extensión que posibiliten la formación de profesionales sobresalientes en el campo humano, académico, técnico e investigativo, capaces de asumir los retos y los cambios permanentes de nuestra sociedad.

En el contexto regional, Martínez & Hernández (2011, 43), plantean la construcción de un currículo basado en competencias para el Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, de manera alternativa a la construcción que parte de lo específico (malla curricular), a lo general (perfil de egreso).

Posteriormente, con base en el análisis de la información de cada uno de los antecedentes e identificado algunos elementos esenciales para el desarrollo de la investigación, se definieron tres etapas, para la construcción de la investigación: La primera etapa identificó los contenidos curriculares de los cursos de educación matemática del currículo vigente que son pertinentes y esenciales a la formación del ingeniero de sistemas de la Universidad Mariana. La segunda etapa determinó otros contenidos no presentes en el currículo vigente que requirieron ser incorporados a los cursos de educación matemática para desarrollar el pensamiento lógico – matemático del Ingeniero de Sistemas de la Universidad Mariana. La tercera etapa abordó el rediseño de la

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



programación curricular de los cursos de educación matemática para que sean pertinentes y esenciales a la formación del Ingeniero de Sistemas de la Universidad Mariana, logrando de esta manera el propósito de la investigación.

Finalmente, el rediseño curricular permitió mejorar el aprendizaje de las matemáticas, como también minimizar los riesgos que conllevan al abandono de los estudios en la educación superior y en especial en carreras como la ingeniería de sistemas, entre los cuales se destacan, la repitencia y pérdida de las asignaturas adscritas al área de las matemáticas.

2. Descripción del Problema.

Algunas percepciones a la problemática de la pertinencia de la educación matemática en la ingeniería de sistemas, se describen a través de unos síntomas, causas, diagnóstico y pronóstico.

- **Síntomas**

No es visible la pertinencia de los cursos de matemáticas en la formación del ingeniero de sistema, en la actual malla curricular, además se observa que en el diseño del currículo vigente los cursos de educación matemática no hacen un aporte significativo hacia la formación del ingeniero de sistemas, ocasionando un mínimo interés por parte de los estudiantes hacia el estudio de las matemáticas, lo cual implica bajo rendimiento, alta pérdida y repetición de los cursos de educación matemática.

- **Causas**

Ausencia en la malla curricular del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana de las tres funciones que cumplen las ciencias básicas dentro del objeto de formación de la ingeniería de sistemas que son: Herramientas concretas e inmediatas para el modelado de sistemas inteligentes para la toma de decisiones, que subyacen al interior de los procesos cognitivos que sistemáticamente aplican los ingenieros en la planeación, análisis, diseño y evaluación de sistemas de información y que además aportan conceptos para comprender la automatización de procesos de otras disciplinas y áreas del saber distintas a la ingeniería (Gaitan & Bello, 2002).

Así mismo, los cursos de educación matemáticas del currículo vigente del programa de ingeniería de sistemas que ofrece la Universidad Mariana no incorporan la definición de ingeniería de sistemas en relación con las ciencias básicas que dice (ACOFI & Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería, 2005): “La profesión en la cual los conocimientos de las ciencias naturales y matemáticas se adquiere mediante el estudio, la experiencia y la práctica; se aplican con buen criterio para desarrollar los medios, aprovechar económicamente los materiales, los recursos y las fuerzas de la naturaleza, para el crecimiento y prosperidad de la humanidad”.

De igual manera, en la malla curricular actual del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, los cursos de educación matemática carecen de representación simbólica de realidades cotidianas siendo este un elemento fundamental del objeto del estudio de la ingeniera de sistemas, e incluso técnicamente se advierte que sin el modelado acertado no es posible resolver el problema planteado, desde esta perspectiva lo más importante es concentrarse en la construcción de soluciones, dejando de lado la simbología lógico – matemática que sustenta los desarrollos de las metodologías, técnicas y herramientas que se aplican (Lopera, 2004).

Finalmente, los estudiantes no ven de manera inmediata la aplicación de la matemática en la especificidad de la carrera, ni el objeto de tener que cursarla. En buena medida, un elemento que

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



estaría afectando es la desvinculación que existe entre los cursos de matemáticas y las demás asignaturas de la carrera en donde se imparten estos cursos (Camarena, 1984).

- **Diagnóstico**

Los contenidos de la educación matemática que se desarrollan en el currículo vigente de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana no son pertinentes y esenciales en un alto grado a la formación del Ingeniero de Sistemas, debido a que su centro de estudio radica en la enseñanza simbólica de la matemática, y no al real aporte de esta ciencia en lo concerniente al proceso de modelación matemática de situaciones reales y su acoplamiento con el área específica de la ingeniería de sistemas.

- **Pronostico**

De continuar con la inadaptación del módulo de las matemáticas del área general en ingeniería con el área específica de la misma, se seguirá presentado: bajo rendimiento, reprobación y repetición de los estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, Índices altos en la deserción estudiantil, Desidia, pereza, apatía hacia el estudio de la ingeniería de sistemas, Alto estancamiento del programa de ingeniería de sistemas, Escaso desarrollo de competencias en la manera adecuada que se desea para los estudiantes de ingeniería de sistemas.

3. Objetivos

Objetivo General: Reestructurar los componentes curriculares que se desarrollan en los cursos de matemáticas del Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, de tal manera que sean pertinentes y esenciales a la formación del ingeniero de sistemas.

Objetivo específicos

- Identificar los contenidos curriculares de los cursos de educación matemática del currículo vigente que son pertinentes y esenciales a la formación del ingeniero de sistemas.
 - Determinar otros contenidos no presentes en el currículo vigente que requieren ser incorporados a los cursos de educación matemática para desarrollar el pensamiento lógico – matemático del Ingeniero de Sistemas.
 - Rediseñar la programación curricular de los cursos de educación matemática para que sean pertinentes y esenciales a la formación del ingeniero de sistemas.

4. Marco Metodológico

Esta investigación se desarrolló bajo los referentes del paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico, construyéndose un estado del arte a partir de la técnica de revisión documental y análisis documental para la obtención de los resultados. Así mismo, se tiene en cuenta dos conceptos clave para el desarrollo de la investigación:

- Pertinencia la cual hace referencia a las necesidades de la sociedad, especialmente en su aspecto productivo, pretendiendo adecuar lo que se ofrece desde la educación formal a la demanda potencial del mercado laboral, en este caso entendiéndose como pertinente la educación para el cumplimiento de las competencias necesarias para el Ingeniero de Sistemas de la Universidad Mariana, con base en su rama de estudio como lo es la Ingeniería de Software.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



- Contenidos curriculares: siendo estos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, elementos como: la descripción, las competencias a desarrollar, los contenidos temáticos, la metodología y la evaluación de cada una de las asignaturas que componen la malla curricular, en la presente investigación se hace referencias a las asignaturas presentes en el área de las matemáticas y su aporte al área específica del Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana.

Los documentos analizados fueron de tipo académicos y científicos de la Asociación Colombiana de Ingeniería de Sistemas - ACIS, Association for Computing Machinery - ACM, la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería - ACOFI, Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad - CONACES, entre otros nacionales e internacionales, de igual manera referentes universitarios y documentación institucional, como los planes analíticos de cada una de las asignaturas que componen el área de las matemáticas en el Programa de Ingeniería de Sistemas, el modelo pedagógico, el proyecto educativo, la malla curricular y el documento de acreditación del Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana.

Para el desarrollo y cumplimiento de la primera etapa, se preseleccionaron 50 documentos de carácter académico, de los cuales se escogieron 25, de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión. La revisión global del contenido de los documentos seleccionados permitió categorizar el estudio de la primera etapa en dos cuestiones claves, suficientemente relevantes y representativas de los temas tratados: El concepto de la Modelación Matemática y su aplicación en la especificidad de las ciencias, es fundamental para el desarrollo de competencias básicas, generales y específicas, teniendo en cuenta que la practicidad permite la formulación y solución de problemas en un contexto determinado, en este caso la Ingeniería de Sistemas.

En segundo lugar los cursos de las Matemáticas pertinentes y esenciales, su integración, y acoplamiento al área específica de la Ingeniería de Sistemas, con base en los contenidos curriculares necesarios para el desarrollo de las competencias que se desea alcanzar en cada uno de ellos, para que su aporte sea significativo a la especificidad del perfil del Ingeniero de Sistemas en Colombia.

Posteriormente, y con base en los dos puntos clave mencionados, se realizó un análisis comparativo con cada uno de los planes analíticos de las asignaturas que componen el área de las matemáticas del Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, para inferir la presencia o no en los contenidos curriculares, del concepto de modelación matemática y su aplicación, como también el acoplamiento e integración en el área específica del Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, teniendo en cuenta que se desea el desarrollo de competencias básicas, generales y específicas que aporten a la formación del Ingeniero de Sistemas de la Universidad Mariana. Lo cual permitió la identificación de las asignaturas que poseen contenidos curriculares esenciales y pertinentes que aportan al perfil competente del Ingeniero de Sistemas, como también determinar otros contenidos no presentes en el currículo vigente que requieren ser incorporados a los cursos de educación matemática para desarrollar el pensamiento lógico – matemático del Ingeniero de Sistemas, y finalmente hacer un rediseño a la programación curricular de los cursos de educación matemática para que sean pertinentes y esenciales a la formación del Ingeniero de Sistemas.

5. Resultados.

En el desarrollo del proyecto, y teniendo en cuenta que el objetivo primordial, fue el de rediseñar la estructura curricular del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, con base en la identificación de los contenidos curriculares de los cursos de educación matemática y la

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



incorporación de los contenidos no presentes que son pertinentes y esenciales a la formación del ingeniero de sistemas, y específicamente en lo denominado: la matemática y la ingeniería de Sistemas (local, nacional e internacional), los hallazgos obtenidos en el proceso del análisis comparativo fueron: la presencia de un currículo oculto en el área de las matemáticas dentro de la malla curricular del Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, es decir se observa un escaso acoplamiento entre los cursos de la matemática y los cursos de la especificidad del Ingeniero de Sistemas, evidenciando dos planes de estudio, carentes del concepto de interdisciplinariedad entre las áreas que componen la actual malla curricular. De igual manera, se observa que los contenidos curriculares presentes en los cursos que componen el área de las matemáticas solo se reducen al uso y dominio de un lenguaje simbólico matemático y la solución de problemas sin fundamentación en la practicidad, lo cual no aporta al desarrollo de las competencias que se desea alcanzar en el estudiante; así mismo, el análisis permitió evidenciar la ausencia de las tres funciones que cumplen las ciencias básicas dentro del objeto de formación del Ingeniero de Sistemas que son: herramientas concretas e inmediatas para el modelado de sistemas inteligentes para la toma de decisiones; además los cursos de matemáticas deben ser instrumentos que subyacen al interior de los procesos cognitivos que sistemáticamente aplican los ingenieros en la planeación, análisis, diseño y evaluación de sistemas de información y por último que se conviertan en las herramientas que aportan conceptos para comprender la automatización de procesos de otras disciplinas y áreas del saber distintas a la ingeniería, según señalan Gaitán & Bello (2002, 83). Además, se encontró la definición que enmarca a la matemática en Ingeniería de Sistemas como «la profesión en la cual los conocimientos de las ciencias naturales y matemáticas se adquiere mediante el estudio, la experiencia y la práctica; se aplican con buen criterio para desarrollar los medios, aprovechar económicamente los materiales, los recursos y las fuerzas de la naturaleza, para el crecimiento y prosperidad de la humanidad» (ACOFI, 2005, 77). Con base en la anterior definición, uno de los resultados del análisis de la información, logró determinar cuál es el propósito de formación y características de un Ingeniero de Sistemas según el objeto de estudio, el primero invita a formar un profesional académicamente capaz de identificar y solucionar los problemas del contexto que puedan tener una solución desde el objeto de estudio (Universidad de Antioquia, 2006, 26).

Finalmente, se observa que es importante generar una estrategia para el desarrollo de las competencias matemáticas profesionales del futuro ingeniero, la cual debe estar sustentada en la teoría de la Matemática en el Contexto de las Ciencias, a través de ella se vincula la matemática con las demás asignaturas que cursa el estudiante. La estrategia contempla tres etapas, de las cuales se toman en cuenta dos de ellas: la primera establece la vinculación entre disciplinas a través de problemas de las áreas del conocimiento de su carrera, con las que se vincula la matemática, dentro del aula de clases, como estrategia didáctica. La segunda es aplicar heurísticas al resolver problemas contextualizados, así como actividades para bloquear creencias negativas.

6. Conclusiones

Las principales conclusiones que se obtuvieron de la investigación fueron:

La restructuración de los cursos que componen el área de las matemáticas basado por competencias del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, permite ser consecuentes con los constantes avances de la disciplina y ser pertinente en su quehacer debido a que el perfil de egreso se creó con base en los grandes problemas que plantea actualmente la Ingeniería de Sistemas desde su objeto de estudio.

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono: seminarios académicos de primer año



Con la modificación en los cursos del área general del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, en especial con el área de las matemáticas obliga a cambiar el papel del docente y el estudiante en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, debido a que su construcción teórica debe llevarse a la práctica a través de la interacción diaria entre sus actores; de lo contrario será un buen ejercicio mental desprovisto de carácter práctico.

Agradecimientos: Por sus conocimientos y valiosos aportes, agradecemos a cada uno de los docentes de la Universidad Mariana por permitir la validación de la investigación en mejora de la educación superior.

Referencias

- Asociación Colombiana De Facultades De Ingeniería (Acofi) (2005). Marco De Fundamentación Conceptual. Especificaciones De Prueba Ecaes De Ingeniería De Sistemas. Bogotá (Colombia).
- Universidad De Antioquia (2006). Transformación Curricular Programa Ingeniería De Sistemas. Medellín (Colombia): Documento Rector. 62p
- Brito, María, Alemán Isidro, Fraga Elena, Para José, & Arias Ruth (2011). Papel De La Modelación Matemática En La Formación De Los Ingenieros. Cuba: Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. 129-139p
- Camarena, Patricia (1984). El Currículo De Las Matemáticas En Ingeniería. México: Memorias De Las Mesas Redondas Sobre Definición De Líneas De Investigación En El Ipn. 12-25p
- Camarena, Patricia (2009). La Matemática En El Contexto De Las Ciencias. México: Instituto Politécnico Nacional. 15-25p
- Camarena, Patricia (2010). La Modelación Matemática En La Formación Del Ingeniero. México: Instituto Politécnico Nacional. 2-9p
- Gaitán, José & Bello, Rafael (2002). Tomando Decisiones Basadas En El Conocimiento. Neiva (Colombia): Universidad Cooperativa De Colombia. 83p
- Lopera, Egidio (2004). Actividad Cognitiva Y Aprendizaje. Medellín (Colombia): Universidad De Antioquia. 31p.
- Martinez, Álvaro, & Hernandez, Giovanni (2011). Un Currículo Alternativo Basado En Competencias Para Ingeniería De Sistemas. Quito (Ecuador): Clei. 20p
- Ruiz, Elena, Montiel, Ángel, & Camarena, Patricia (2010). Evaluación De Competencias Matemáticas En Ingeniería Y Una Propuesta Para Su Desarrollo Empleando La Tecnología. México: 5o. Congreso Internacional De Sistemas De Innovación Para La Competitividad. 1-17p

Ponencias Linea 4



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

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Ponencia ganadora de Mención Línea 4

ESTRATEGIAS PARA EL ACCESO, LA PERMANENCIA Y LA GRADUACIÓN ESTUDIANTIL, A PARTIR DEL DIAGNOSTICO Y NIVELACIÓN DE LAS CIENCIAS BÁSICAS

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: Experiencia/estudio de caso

VALENCIA, Harol Yesid¹
MILLAN, Diana Andrea²

¹Universidad Santo Tomás, Bogotá – COLOMBIA

²Secretaria de Educación, Bogotá – COLOMBIA

e-mail: harolvalencia@usantotomas.edu.co

Resumen. Las áreas de Ciencias Básicas son uno de los factores determinantes de la deserción estudiantil en la educación superior, el bajo nivel académico de la educación básica y media conduce a la falta de las competencias cognitivas y habilidades de pensamiento en diversas áreas básicas, las cuales, son fundamentales en muchas carreras o programas de Ingenierías y Ciencias Económicas. Es fundamental una orientación vocacional, un proceso de transición del estudiante en este ambiente desconocido, el Departamento de Ciencias Básicas de la Universidad Santo Tomás aborda este problema, a través, de una *etapa de acceso-ingreso* a educación superior, brindando un curso preuniversitario, en el cual, se orienta al estudiante para poder responder las exigencias académicas y disciplinares, luego es necesario un curso de nivelación, como alternativa pedagógica y didáctica que promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento, el desarrollo de competencias específicas y generales, el trabajo cooperativo y colaborativo, a través de talleres interdisciplinarios. En la segunda *etapa de permanencia*, se presenta un diagnóstico de todos los estudiantes, por medio, de un sistema de alerta temprana, se identifican los problemas por parte de los estudiantes y a partir de ellos se establece una serie de compromisos con el docente. Adicional a ello, el Departamento implementa unas estrategias de acompañamiento con los estudiantes y con los docentes, perfeccionando el proceso de enseñanza-aprendizaje, para mejorar el desempeño académico, su formación integral, profesional y humanista. Después de implementar las estrategias fue notoria la reducción de reprobaciones en las asignaturas del Departamento, la División de Ingenierías para 2011-II tuvo un promedio de reprobación de 43%, para el 2014-I ésta se redujo a 23%.

Descriptor o Palabras Clave: Ciencias Básica, Alertas Tempranas, Nivelación, Estrategia, Acompañamiento

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
(Tutorías-mentorías).

1 Introducción

La deserción es un tema de gran importancia a nivel mundial, en Colombia para el año 2013 se determinó una deserción en el nivel universitario del 44,9%, sólo uno de dos estudiantes culmina satisfactoriamente sus estudios (SPADIES, 2013). En la Fig. 1 se presentan los resultados de prueba diagnóstica realizada a 370 estudiantes de Ingenierías que ingresan por primera vez (estudiante neotomasinos) en el periodo 2014-I, la prueba consiste en 14 preguntas, 6 de ellas corresponden a matemática básica (M1-M6), 4 preguntas de física (F1-F4), 2 de biología (B1-B2) y 2 de química (Q1-Q2).

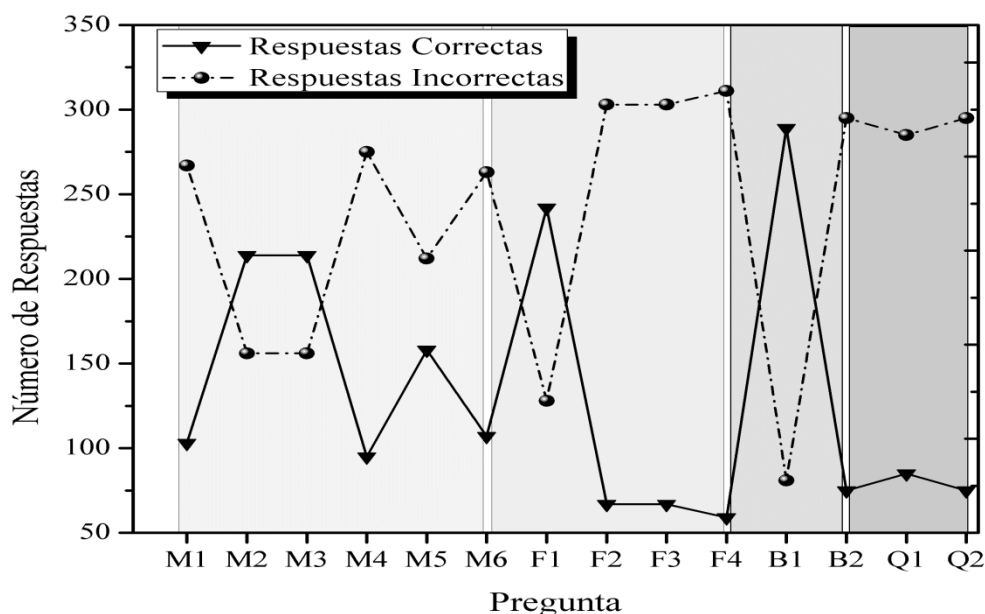


Figura 1. Prueba diagnóstica en el curso de nivelación para Ingenierías 2014-I

En esta gráfica se evidencia el bajo nivel académico de la educación básica y media lo que conduce a la falta de las competencias cognitivas en diversas áreas de las Ciencias Básicas, las cuales son fundamentales en muchas carreras o programas. Para reflejar el efecto de las áreas de Ciencias Básicas en la toda la comunidad académica, se presenta en la Fig. 2, los resultados de las notas definidas 2014-I entre el primer y octavo semestre, con promedio superior a 3,0 (Aprobación), inferior a 3,0 (No Aprobación) sin considerar las áreas Básicas y luego considerando sólo las Ciencias Básicas. Es grande el efecto y el porcentaje de pérdida en las asignaturas que ofrece el Departamento, por lo tanto, después del ingreso a la universidad es necesario implementar una estrategia pedagógica y didáctica que promueva el desarrollo de habilidades de pensamiento, competencias generales y específicas, es fundamental un sistema de seguimiento y acompañamiento que permitan la formación integral, la permanencia y la graduación oportuna.

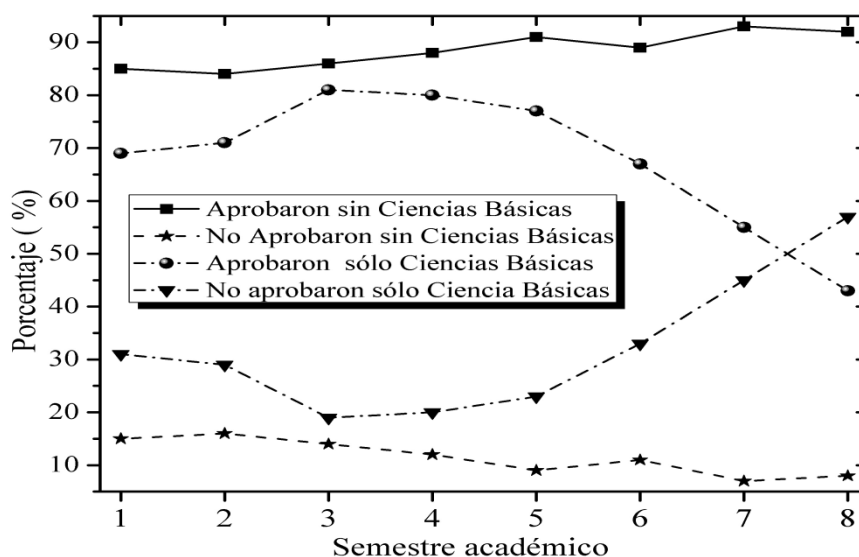


Figura 2. Porcentaje de aprobación y no aprobación de las asignaturas de la USTA con y sin Ciencias Básicas

2 Metodología

Las Estrategias implementada por el Departamento de Ciencias, se divide en dos etapas, una *etapa de acceso-ingreso* y una segunda *etapa de permanencia*.

2.1 Etapa de acceso- ingreso

En la *etapa de acceso-ingreso* se hace una preparación de los estudiantes de la educación media que deben presentar la prueba estado y con interés de ingreso a la educación superior, esto se hace a través de un curso preuniversitario y nivelación.

2.1.1 Curso preuniversitario

Debido a los resultados de las pruebas diagnósticas y de las pruebas de estado en la educación media, se decide hacer una preparación y apoyo a los estudiantes de colegios y bachilleres que quieren ingresar a la universidad.

Tabal 1. Curso Preuniversitario e ingreso a la USTA

| Periodo | Matriculados | Finalizaron | Ingreso USTA |
|---------|--------------|-------------|--------------|
| 2012-II | 20 | 16 | 8 |
| 2013-I | 30 | 22 | 16 |
| 2013-II | 11 | 8 | 5 |



Analizando la Tabla 1 se observa que entre el 70% y el 80% de los aspirantes a la educación universitaria finalizan el curso, además, entre el 40 y el 53% de los estudiantes ingresan a la Universidad Santo Tomás (neotomasinos).

2.1.2 Curso de Nivelación

Los estudiantes que ingresan por primera vez son muy jóvenes, tienen poco consolidadas sus estrategias de pensamiento. Debido a los resultados de las pruebas diagnósticas el Departamento implementa el curso de nivelación, como un proceso de acogida y acompañamiento a los estudiantes neotomasinos, inicialmente el curso estaba enfocado a la preparación y adaptación de los nuevos estudiantes haciendo una introducción, evaluación y retroalimentación de algunos tópicos de la matemática. Para 2014-II se propone un curso para los estudiantes de la División de Ingenierías, como alternativa pedagógica y didáctica que promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento, el desarrollo de competencias, el trabajo cooperativo y colaborativo. Algunos de los talleres implementados son: *Desarrollo del pensamiento geométrico y variacional*, *Operaciones y relaciones en Q: Regletas Cuisenaire*, *La ciencia de la encriptación*, *Genética*, entre otros. Inicialmente el curso se implementa con 277 estudiantes de la División de Ingeniería distribuidos en 11 grupos, donde el 9,4% reprueba el curso.

2.2 Etapa de Permanencia

En esta etapa se presenta un diagnóstico a través, de una alerta temprana, se identifican los problemas y se hace un seguimiento y acompañamiento.

2.2.1 Alertas tempranas

Las alertas Tempranas van ligadas a los problemas identificados por los docentes en diálogo con el estudiante, este sistema se implementa con el fin de hacer un pronóstico e identificación de los estudiantes que se encuentran en riesgo de pérdida de la(s) asignatura(s), lo cual aumenta el riesgo de deserción. La búsqueda de estos parámetros o factores de riesgo se centra en cuatro grupos específicos, según su naturaleza, estos son: académico, socioeconómico, personal e institucional. El primer reporte y análisis de alertas tempranas se hace en las primeras cuatro semanas de clase, luego se hace un reporte antes del cierre de cada corte, el docente lo puede hacer, tan pronto, identifique alguna situación o evento que pueda afectar el rendimiento y la permanencia de los estudiantes. En la Fig. 3 se presenta los resultados de las alertas tempranas obtenidas de 4932 estudiantes, neotomasinos, regulares y repitentes, de los cuales 1472 (29,9%) presentaron una alerta durante todo el período académico. El factor ligado a problemas académico es el que más predomina en todos los estudiantes de Ciencias Básicas, con los estudiantes neotomasinos se reporta un 38%, en repitentes un 49% y en los estudiantes regulares, este reporte es de 14%.

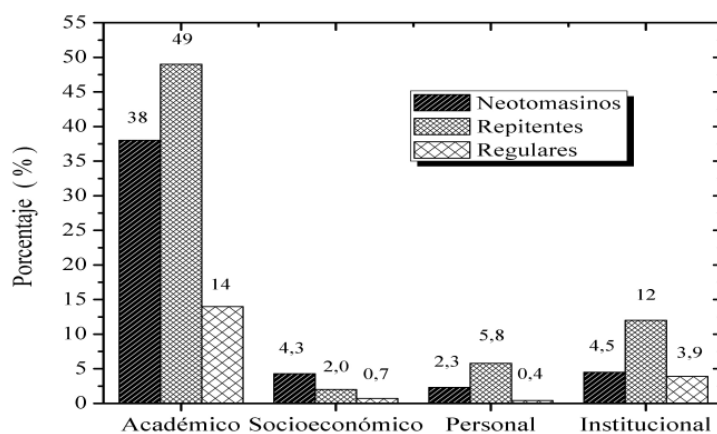


Figura. 3 Alertas tempranas en los estudiantes neotomasinos, repitentes y regulares

Este resultado muestra claramente que el primer factor de alerta es de naturaleza académica, lo cual, está relacionado con la falta de conocimientos y bases académicas previas, al igual que la falta de dedicación y estudio. En los estudiantes neotomasinos se observa un reporte significativo (4,3%) en el aspecto socioeconómico, en comparación con los otros estudiantes, esto puede ser una causa del cambio de ambiente económico en el núcleo familiar o personal, debido a la transición en el nivel de educación, mientras el reporte en los estudiantes repitentes es de 2% y en los estudiantes regulares este parámetro se manifiesta en 0,7%. Los estudiantes repitentes manifiestan problemas de carácter personal (5,8%) e institucional (12%). Al hacer un análisis conjunto de los estudiantes de Ciencias Básicas sin diferenciar el tipo de estudiante, la alerta por dificultades académicas es de 28%, en el factor socioeconómico 2,2%, personal individual 2,5% y finalmente en el factor institucional 1,7%.

2.2.2 Problemas identificados por los estudiantes

A partir de las alertas tempranas se puede identificar una serie de parámetros y aspectos que afectan el rendimiento académico de los estudiantes del Departamento, entre estos se encuentran: **A)** falta de conocimientos y bases académicas previas, **B)** falta de dedicación y estudio, **C)** complejidad de los temas vistos en clase, **D)** el método de estudio implementado por el estudiante, **E)** falta de motivación e interés por la asignatura, **F)** falta de interés y motivación por la carrera, **G)** falta de interés y motivación por la institución, **H)** problemas de carácter personal, **I)** problemas de carácter familiar, **J)** metodología implementada por el docente. En la Fig. 4 se evidencia los resultados obtenidos en las alertas tempranas, se debe tener presente que los estudiantes podían identificar múltiples problemas.

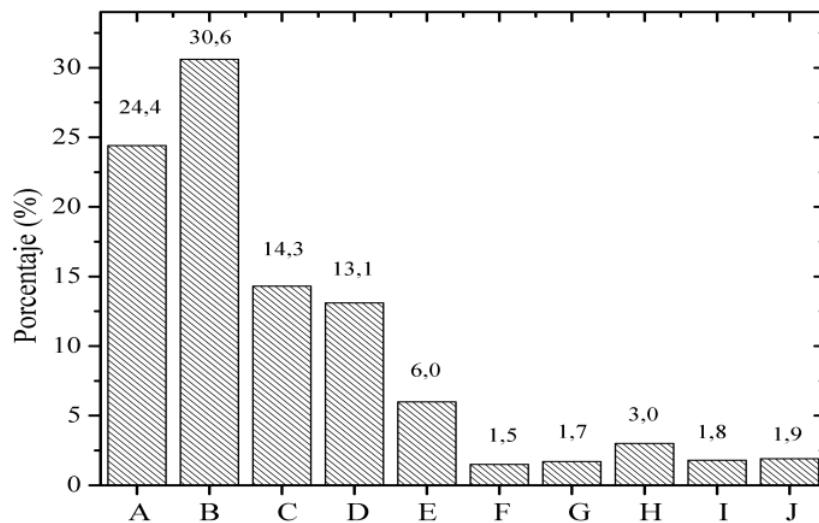


Figura 4. Problemas identificados por los estudiantes a partir de las alertas tempranas

Los problemas más representativos son: falta de conocimientos y bases académicas previas (24,4%), falta de dedicación y estudio (30,6%) al igual que la complejidad de los temas vistos en clase (14,3%). En base a los resultados, el estudiante debe estar dispuesto a desarrollar el pensamiento científico, crítico, argumentativo, el lenguaje lógico-matemático, aprender a aprender, aprender a hacer, a convivir y compartir con la sociedad. Los métodos y hábitos de estudio, junto, con la preparación previa de las clases, hoy día juega un papel fundamental en la permanencia y graduación oportuna (Pineda, 2011). No se puede dejar de lado las metodologías implementadas por los docentes (1,9%), lo cual abre la necesidad de convocar a cursos de actualización y perfeccionamiento, para así orientarlos a ser líderes con las capacidades para acompañar a los estudiantes en su crecimiento profesional, personal y emocional. El estudiante debe implementar con ayuda del docente y personal calificado nuevas técnicas y hábitos de estudio, hacer un buen uso de las herramientas tecnológicas de la información y la comunicación (TIC).

2.2.3 Compromisos del estudiante

Después de identificar los problemas con los estudiantes es necesario llegar a una serie de acuerdos y compromisos, con el fin, de hacer un seguimiento y acompañamiento, durante su formación académica algunos de estos son:

- a. Asistir a sesiones de tutorías y monitorias programadas por el docente y la facultad.
- b. Mayor cantidad y calidad del tiempo dedicado al estudio.
- c. Intervenir y participar con mayor intensidad en las clases. Preguntar y resolver dudas oportunamente.
- d. Replantear los procesos y métodos de estudio con ayuda del docente o tutor.
- e. Buscar ayuda psicológica para establecer la realidad de su proyecto de vida frente a la carrera, la institución, la asignatura, etc.
- f. Dialogar con el docente acerca de la metodología, los procesos de enseñanza y actividades dentro y fuera del aula.

El 29% de los estudiantes tomasinos que presentaron alerta, se comprometen a asistir a las sesiones de tutorías y acompañamiento, el 27% se compromete a dedicar una mayor cantidad y calidad en el

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



tiempo de estudio. Estos compromisos resaltan los problemas académicos identificados anteriormente, de esta forma el estudiante reconoce que no asiste regularmente a las tutorías y que la calidad y el tiempo de estudio que ha implementado no es suficiente. Es necesaria una mayor participación en las actividades en el aula (18%) y a través de la plataforma virtual Moodle. Uno de los aspectos a fortalecer, es el dialogo y la comunicación docente-estudiante, para contribuir al mejoramiento de la educación superior. Sólo el 4,0% de los estudiantes se compromete a dialogar con el docente acerca de la metodología y los procesos de enseñanza.

Durante los primeros años de universidad los estudiantes pueden presentar cambios emocionales que ponen en riesgo la continuidad de sus estudios, este cambio también afecta, aquellos que cambian de ciudad para poder ingresar a la comunidad universitaria. Este tema de cambio requiere un apoyo profesional en el empalme con la vida universitaria, el perfil de ingreso y acompañamiento.

3 Estrategias implementadas

A partir de los diagnósticos y alertas tempranas, el Departamento implementa un seguimiento y acompañamiento de los estudiantes, brindando estrategias de apoyo y refuerzo, para aumentar el desempeño académico, disminuir las pérdidas y reducir la deserción estudiantil, asegurando la permanencia y la graduación oportuna.

3.1 Estrategias con los estudiantes

El acompañamiento estudiantil se hace a través de estrategias de tutoría individual, grupal (aula colectiva), charlas tutoriales, monitorias, tutores interinstitucionales (practicantes, pasantías), nuevos ambientes de aprendizaje, con educación problémicas abarcando todos los niveles del modelo pedagógico, inclusive en el campo de la investigación (Díaz, 2009).

3.1.1 Tutorías

La tutoría académica es una estrategia pedagógica complementaria a la clase presencial con el fin de hacer es un refuerzo, aclaración o profundización de algunos conceptos en los cuales los estudiantes pueden presentar un grado de dificultad, se brinda asesoría en la solución de ejercicios y talleres propuestos, ya sea por el propio docente u otro docente, se fortalece el proceso de aprendizaje en un contexto personalizado. El docente dedica cuatro horas por semana para el seguimiento y acompañamiento fuera del aula. En la Tabla 2 se presenta la asistencia a tutoría en los últimos 4 semestres.

Tabla 2. Asistencia a tutorías durante 2012-2014

| Período | N° Estudiantes | Período | N° Estudiantes |
|---------|----------------|---------|----------------|
| 2012-II | 3023 | 2013-II | 1958 |

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



| | | | |
|--------|------|--------|------|
| 2013-I | 2838 | 2014-I | 1540 |
|--------|------|--------|------|

La disminución de la asistencia a las tutorías en los dos últimos semestres, se debe al acompañamiento en el aula de clase, esta implementación estratégica se hace en las asignaturas correspondientes al área de matemáticas para las ingenierías, ya que dos horas de las seis en el aula se dedican al acompañamiento con todo el grupo. La asistencia de los estudiantes en alto riesgo es obligatoria para poder hacer el seguimiento y acompañamiento.

3.1.2 Charlas tutoriales

Son espacios académicos, en los cuales los docentes del Departamento presentan unas charlas relevantes enfocadas en la profundización y aplicación de diversos temas de las asignaturas en cada uno de los programas o carreras. Estas charlas se ofrecen en espacios abiertos a toda la comunidad universitaria. Con el fin, de promover la interinstitucionalidad y de mejorar los espacios académicos, se establecen convenios de apoyo y colaboración con instituciones que ofrecen programas de ciencias exactas, a quienes se les solicita la posibilidad, que algunos de sus estudiantes adelanten sus pasantías como docentes en formación en los espacios académicos de la Universidad, además de las monitorias.

3.1.5 Espacios virtuales

El proyecto USTÁCTICA pretende impulsar el uso de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) para contribuir con el aprendizaje autónomo, el estudiante desarrolla talleres y actividades propuestas por el docente, con el fin de fortalecer la información, la comunicación, el trabajo colaborativo y cooperativo a través de redes, materiales multimedia, entre otros (USTÁCTICA, 2013). A partir de ello se espera enriquecer el aprendizaje del estudiante fuera del aula de clases. En el periodo 2103-II el 79 % de los estudiantes utilizaron la plataforma y durante el 2104-I el 89%. El uso de la plataforma virtual Moodle, acompañada de Objetos y Ambientes Virtuales para el aprendizaje significativo proporcionan al estudiante las herramientas necesarias para enfrentar con éxito problemas que requieren de capacidad analítica, interpretativa y argumentativa además de innovadora.

3.2 Estrategias con los docentes Tomasinos y personal administrativo

La Universidad Santo Tomás ofrece cursos de actualización permanente, estos cursos y diplomados pueden ser intersemestrales o lectivos ya sea de forma presencial y/o virtual. Los docentes participantes deben hacer entrega de un material pedagógico con diferentes fines, como la Docencia, Investigación, Proyección Social y Gestión académico-administrativa. Otras estrategias implementadas con los docentes son: revisión de los contenidos temáticos entre los docentes de Ciencias Básicas y los representantes de cada carrera o programa académico y la preparación para las pruebas de estado, tutoría permanente de espacios virtuales y manejo de la plataforma Moodle.

4 Resultados y discusiones

En la Fig. 5 se muestran los resultados obtenidos durante el primer semestre de 2014 de los estudiantes que no aprobaron las asignaturas de Ciencias Básicas, identificando cada tipo de los estudiantes, en este caso, se habla de los estudiantes neotomasinos, repitentes y los estudiantes regulares, cada semestre se divide en tres etapas o cortes, el primer corte corresponde al 35% de la nota del semestre al igual que el segundo, en la etapa final se realiza un examen y la entrega de un

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

proyecto interdisciplinar, el tercer grupo de columnas muestra la nota definitiva del semestre correspondiente a las asignaturas del Departamento, en toda la comunidad tomasina.

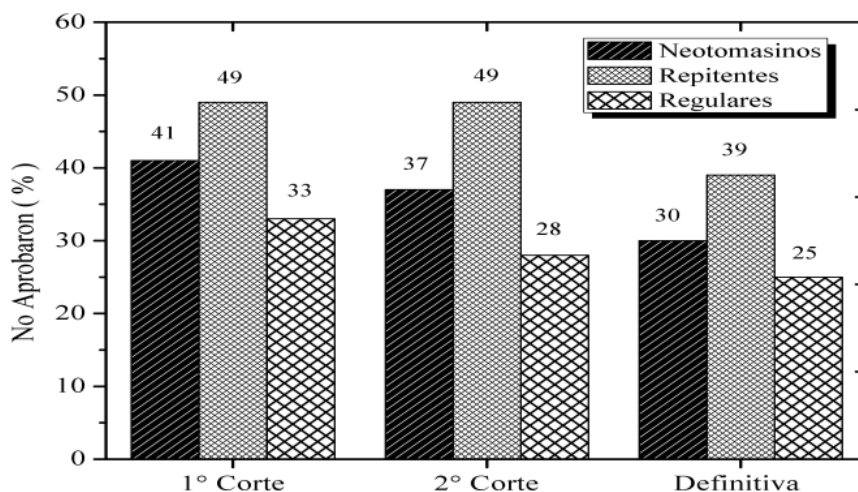


Figura 5. Porcentaje de pérdida durante el semestre 2014-I

Estos resultados evidencian la disminución de la pérdida académica, esto se debe a la implementación de las estrategias antes mencionadas, los estudiantes repitentes presentan una mayor pérdida de las asignaturas del Departamento, es necesario intensificar y comprometer la asistencia de estos estudiantes a las tutorías personales y grupales, revisar los métodos y hábitos de estudio. A continuación se muestran los resultados durante los últimos semestres académicos para División de Ingeniería y Ciencias Económicas.

Tabla 3. Porcentaje de pérdida en Ingenierías y Ciencias Económicas

| Ingenierías | | Ciencias Económicas | |
|-------------|-------------|---------------------|-------------|
| Periodo | Pérdida (%) | Periodo | Pérdida (%) |
| 2011-II | 43 | -- | -- |
| 2012-I | 35 | 2012-I | 26 |
| 2012-II | 39 | 2012-II | 30 |
| 2013-I | 24 | 2013-I | 26 |
| 2013-II | 24 | 2013-II | 27 |
| 2014-I | 23 | 2014-I | 28 |



El porcentaje de pérdida de las asignaturas del Departamento en el 2014-I para los programas correspondientes a la División de Ingenierías fue: Ambiental 16%, Industrial 20%, Mecánica 24%, Electrónica 24%, Civil 25%, Telecomunicaciones 26%, el porcentaje de pérdida depende del número de créditos y del número de asignaturas correspondientes al Departamento. El porcentaje promedio de pérdida en 2014-I, para los programas correspondientes a la División de Ciencias Económicas fue: Economía 21%, Contaduría 34%, Estadística 26%, etc. Las asignaturas correspondientes a la esta División son sólo de 4 horas magistrales, es necesario implementar otras estrategias para disminuir el porcentaje de pérdida de estas asignaturas.

5 Conclusiones

Es necesario orientar vocacionalmente a los estudiantes, acompañar a través de un proceso de transición, articulación y un curso de nivelación didáctico e interactivo que promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento, científico, crítico y argumentativo.

El sistema de alerta temprana permite identificar los problemas por parte de los estudiantes e implementar las estrategias de acompañamiento, perfeccionando el proceso de enseñanza-aprendizaje, para mejorar el desempeño académico, su formación integral, profesional y humanista. Después de la experiencia estratégica, es necesaria una coordinación entre las Divisiones y el Departamentos, para hacer revisiones periódicas de los contenidos temáticos y poder articular temas con las necesidades y experiencias planteadas por cada programa.

Después de implementar las estrategias fue notoria la reducción de reprobación en las asignaturas del Departamento, la División de Ingenierías para 2011-II tuvo un promedio de reprobación de 43%, para el 2014-I ésta se redujo a 23%, la División de Ciencias de la Salud en 2011-II tuvo un promedio de reprobación de 35% y para 2014-II de 15%. La División de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables, mantiene un promedio de pérdida del 28%, debido a estos resultados es necesario implementar otras estrategias para disminuir el porcentaje de pérdida de estas asignaturas.

Agradecimientos

A todo el personal académico, administrativo y estudiantes del Departamento de Ciencias Básicas, al Comité de Promoción y Acompañamiento Estudiantil dirigido por Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (UDIES).

Referencias

Díaz, P. Rodríguez, E (2009). Modelo Educativo Pedagógico. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría Académica General.

Pineda, C., Pedraza, A. & Clara López, C. (2011) Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

SPADIES (Sistema para la Prevención y de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior)(2013). Deserción estudiantil: Datos generales 2013. Extraído el 14 de Agosto de 2014 desde http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_archivo_pdf_estadisticas_2013.pdf

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



USTÁCTICA (Unidad de desarrollo curricular y formación docente oficina de educación virtual) (2013)
Estrategia II semestre 2013.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
(Tutorías-mentorías).



ACOMPañAMIENTO DESDE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PARA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Tipo de comunicación: derivada de investigación .

MADRIGAL, Arturo
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid – Colombia
e-mail: ajmadrigal@elpoli.edu.co

Resumen. Diversas investigaciones publicadas en diferentes medios, han establecido una relación estrecha entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y deserción. El presente trabajo aborda el análisis de los estilos de aprendizaje en función del mejoramiento de la eficacia del proceso de aprender, que incide como factor desencadenante de la deserción prematura y postula la necesidad de formar a las nuevas generaciones de maestros y a los docentes en ejercicio, en el acompañamiento tutorial a los estudiantes, para lo cual, apoyados en la identificación de la forma en que ellos aprenden, puedan dinamizar el “aprender a aprender” y “aprender para toda la vida, desde lo que propone Monereo (2009) en términos de aprendizaje estratégico. La investigación toma una muestra de 325 estudiantes de todos los niveles del programa de Licenciatura en Educación, y alterna análisis con los docentes del área pedagógica de manera que se tengan referentes de los dos protagonistas del proceso: los estudiantes y los maestros.

Descriptorios o Palabras Clave: Ejemplos: Abandono, Sistemas de Educación, Prácticas, Políticas Educativas, Docentes.

1 Problemática y contexto / objetivo general

El Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, acorde con su misión institucional, la cual pretende la formación integral del educando, entendiendo ésta como un proceso de humanización, siempre abierto a nuevas posibilidades de ser, propicia el desarrollo de cada uno de sus miembros en sus diferentes opciones de vida.

En la investigación de Tesis Doctoral, realizada con los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación de esta institución, el tema de la deserción aparece asociado al problema propio de la investigación, el cual pretende responder al mejoramiento del rendimiento académico a partir de la identificación de los estilos de aprendizaje y sus estrategias de mejora.

El problema objeto de investigación, ya mencionado, lo integran diversos factores, entre los cuales, algunos inciden directamente con las causas de la deserción estudiantil, en especial el bajo rendimiento académico, evidenciado, no sólo en los resultados de las asignaturas, sino también en las pruebas externas tales como Saber-Pro; y también con las razones por las cuales los estudiantes ingresan al programa de licenciatura, entre las cuales se encuentran: creer que en él no se verá matemáticas (por ser de Educación Física); lo consideran poco exigente, fácil; además en el desarrollo

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



del proceso se presenta con frecuencia la queja de los docentes de que “pareciera que no hubieran aprendido suficiente en las asignaturas anteriores como para poder afrontar los nuevos contenidos”. Desde allí se formularon varias preguntas, entre ellas: ¿Cómo aprenden hoy los estudiantes?

Según lo que se ha abordado con los jóvenes en los grupos de discusión que se abrieron en la investigación para recolectar información, los estudiantes encuentran grandes diferencias entre sus expectativas y lo que la universidad ofrece, aunque lo hicieron extensivo también a su ciclo de formación básica en el bachillerato, pues no encuentran articulación en dos aspectos fundamentales: el lenguaje, los códigos que utilizan para comunicarse presentan diferencias en la comprensión de los significados con los docentes, y por otro lado, es difícil articular con la práctica, con la vida real, lo que se aprende en las aulas. Ello incide en la motivación que pueden generar frente a su proceso formativo, ante lo cual, bien pueden optar por buscar otros escenarios en los cuales encuentren mayores posibilidades de comunicación y de interacción con el mundo.

En este sentido, la institución no ha estado ajena a los problemas que están asociados y a su vez, que genera la actual problemática de la deserción estudiantil, que, si bien se encuentra atravesada por múltiples factores tales como los económicos, los laborales (oferta y demanda), entre otros, el impacto que tiene el rendimiento académico y el fracaso como un derivado del mismo, hace que el estudiante deserte prematuramente, forjándose, inclusive, problemas con la autoestima. Ello aparece evidente en los informes que la oficina de planeación presenta sobre el tema, señalando que el 44% de los retiros se presentan al finalizar el semestre, a lo que se agrega, como subregistro, el elevado número de cancelaciones de asignaturas por bajo rendimiento.

El panorama que se teje en torno a la deserción pasa por los resultados académicos, por la percepción de baja eficacia al estudiar y aprender, por las deficiencias en las estrategias que utilizan los estudiantes para afrontar su proceso educativo, por la escasa atención a las diferencias individuales en el aprendizaje lo que conduce a señalar el abordaje de los estilos de aprendizaje como un eje transversal que puede potenciar la mejora en los resultados y por ende, promover la retención en el sistema; a lo cual no puede estar ajeno el maestro quien, en las actuales condiciones se ha de postular como un maestro mediador, un docente tutor, pues la tarea de la retención no recae exclusivamente en acciones dirigidas a los alumnos, sino que es un compromiso institucional, donde docentes y discentes son actores esenciales, no excepcionales.

En este proceso y tarea de excepcional responsabilidad por su compromiso no sólo con la profesión sino con la sociedad en general, se hace necesario propiciar las condiciones que permitan asegurar, hasta donde la diversidad de los seres humanos pueden asumirlo, la entrega de profesionales idóneos en su disciplina específica y miembros activos en el contexto social de las regiones y del mundo, profesionales íntegros e integrados. Es aquí donde la figura del docente tutor gana terreno como acompañante permanente del estudiante e interlocutor atento, integrando las funciones propias de la tutoría, de tal manera que el estudiante encuentre respuestas a sus inquietudes sin muchas vueltas y el docente a su vez tenga una visión más amplia de lo que sucede al estudiante y de su contexto académico.

2 Metodología

La investigación se constituye hoy en un factor esencial para dinamizar los procesos educativos, toda vez que saca de la rutina, la copia, la reproducción, la dependencia y el estatismo a las prácticas

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



sociales que sirven al progreso de la humanidad; ella requiere constantemente el conocimiento generado por la investigación para resolver los ingentes problemas que la globalización, la ciencia y la tecnología, entre otros, presenta como retos para ser abordados. En este sentido se ha abordado el presente trabajo desde la investigación educativa, donde, siguiendo a Hernández (2012) se utiliza un enfoque mixto con el fin de ofrecer una perspectiva amplia y profunda del problema y de las posibilidades de intervención.

Es así como, al plantear una investigación mixta, en la que se integran instrumentos de corte cuantitativo como cuestionarios, complementadas con instrumentos cualitativos como grupos de discusión, puede conseguirse una interpretación significativa, contextualizada e integral de un fenómeno educativo que requiere intervención para superar sus aspectos desfavorables en cuanto a impacto se refiere, y cualificar los procesos que lo enmarcan. Entre sus características se cuentan que recogen los datos de manera simultánea o en secuencias que luego se combinan para transformar la información, se realizan análisis de los datos durante todo el proceso, estableciendo comparaciones con categorías y múltiples contrastes; el proceso es iterativo y desde sus resultados se puede desarrollar teoría. Esto es particularmente útil en la presente investigación, toda vez que el problema a abordar se postula complejo y si bien ha tenido algunas intervenciones, los resultados son escasos, lo cual señala la necesidad de profundizar en su comprensión, lo que puede lograrse con el método mixto propuesto.

Se utilizará la perspectiva de estudio de caso que se ha definido por Hernández y Mendoza (2008), citados por (Hernández, 2012, pág. 163) como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”. Siguiendo a Hernández (2012), la unidad o caso investigado puede estar constituido tanto por un individuo, hasta una organización, e inclusive objetos o hechos históricos. Para el presente trabajo la unidad de estudio está constituida por los estudiantes del programa de Licenciatura del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

La Facultad de Educación Física, Recreación y Deporte, en su programa de Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, alberga 678 estudiantes matriculados en diez semestres académicos, tiempo en el cual se desarrolla el pregrado.

Considerando lo anterior, y la necesidad de tomar una muestra para el desarrollo de la investigación, se abordará a los estudiantes en una proporción del 50% aproximadamente, tomando aleatoriamente un grupo de cada uno de los talleres investigativos con el fin de cubrir todos los niveles ofrecidos para el programa de Licenciatura y tener una muestra que cumpla con el requisito básico de estar matriculado en el programa para formarse como maestro, sin más limitaciones que su consentimiento para participar en la investigación.

De esta manera, considerando que una de las estrategias de muestreo básico para métodos mixtos lo constituye la muestra estratificada guiada por propósito, se combinan técnicas cualitativas y cuantitativas para ubicar y seleccionar la muestra de acuerdo con el planteamiento del problema. Así, puede plantearse una combinación entre una muestra probabilística, por cuanto todos los estudiantes están en condiciones de participar, y una no probabilística, en cuanto se utilizará una población cautiva a través de los cursos de talleres investigativos. Para ello se utilizará el programa STATS para determinar el tamaño de la muestra, considerando el tamaño del universo, el error máximo aceptable, el porcentaje estimado de la muestra y el nivel deseado de confianza.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



En atención a lo anterior, se consideraron los siguientes valores: el tamaño del universo es de 678 estudiantes, el error máximo aceptable que se utiliza en la mayoría de los casos en procesos de investigación se calcula en 5%; lo que a su vez ofrece un nivel deseado de confianza de 95%; para definir un porcentaje estimado de 50%.

La recogida de datos se lleva a cabo a partir de dos tipologías de instrumentos, en consonancia con el tipo de investigación mixta que se pretende desarrollar, así:

El cuestionario, el cual es, quizás, el instrumento más utilizado en las investigaciones por su versatilidad y accesibilidad, además que puede ofrecer información para los diferentes tipos de investigación, tanto de orden cualitativo como cuantitativo, siendo muy útil en los casos como el presente donde la investigación es de tipo mixto. Éste consta de múltiples preguntas que se elaboran sobre una o más variables que se pretenden identificar. Los hay de preguntas abiertas y preguntas cerradas, siendo esta última la elegida para la presente investigación.

Se utilizó el Cuestionario CAMEA40, adaptación del CHAEA de Honey y Alonso para identificar Estilos de Aprendizaje, habida cuenta de su versatilidad, validación y confiabilidad, el cual ha sido adaptado para atender las características propias de la población colombiana, según consta en el artículo publicado por este autor, donde se describe su proceso de adaptación, publicación realizada precisamente en la revista donde los autores del CHAEA son parte del comité científico y editorial.

3 Resultados

Dos perspectivas en los resultados pueden presentarse, la primera en cuanto a la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes del programa, y por otro lado, los factores asociados a la deserción desde la caracterización de la forma de aprender de los alumnos.

En el marco teórico se describe brevemente las características de cada uno de los estilos y los datos arrojados para cada uno de los semestres y el consolidado, entre los cuales se destacan diferentes combinaciones, siendo las más relevantes: la combinación del estilo Reflexivo con el Teórico (14,1%), seguida del Teórico (13,5%); luego la combinación entre los cuatro estilos: Activo, Reflexivo, Teórico y Prágmático (con el 13,2% del total), y la del estilo Reflexivo (con un 12,9% del total).

Estos resultados, que coinciden, inclusive, con resultados obtenidos en otras universidades con el CHAEA, atendiendo a las características propias de cada uno de los estilos, ofrecen la posibilidad de identificar factores de riesgo asociados a la deserción desde los estilos de aprendizaje, al tiempo que pueden postular los caminos para acompañar tutorialmente a los alumnos de manera que pueda prevenirse e intervenir desde el factor de riesgo o durante la sintomatología temprana de abandono.

Un dato parcial sobre los resultados de la intervención que se viene realizando en el campo, es la reducción de la deserción desde los últimos dos años, que ha pasado de 5,88 a 5,22, en especial con los grupos donde se ha trabajado más directamente con los jóvenes, hasta ahora con mayor énfasis en los actuales semestres 4 y 5, 8 y 9, lo cual también ha incidido en el número de graduados que ha pasado de 31 a 46.

Entre estos factores de riesgo para la deserción asociados a los estilos de aprendizaje, pueden señalarse los siguientes:

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Para los Reflexivos: jóvenes que requieren tiempos extensos para poder asimilar los contenidos de aprendizaje, lo cual, ante los ritmos que ofrece la universidad, se ven en desventaja y pueden quedarse atrás con frecuencia, muchas veces no por incapacidad sino por la necesidad de condiciones que presionen menos al rendimiento.

Para los teóricos: su afán por el perfeccionismo difiere con frecuencia de las condiciones reales en las que se encuentran muchos de sus compañeros; además, la dificultad para llegar a la práctica puede hacerlos abandonar tempranamente por una percepción de no poder enfrentarse al mundo real.

Para los Activos: su impulsividad y poca persistencia los lleva a no terminar, inclusive, tareas propias de las áreas de formación; y frente a su proceso general, tienen poca paciencia para esperar resultados a mediano plazo.

Para los pragmáticos: la necesidad de estar aplicando constantemente lo que aprenden, los conduce a preferir, en algún momento, actividades más operativas, por lo cual buscan procesos más cortos a nivel formativo.

4 Conclusiones

Los Estilos de Aprendizaje, su diagnóstico adecuado y temprano, puede facilitar la prevención de la deserción al identificar las variables y factores de riesgo asociados a ella para intervenirla.

Esta intervención es recomendable sea realizada por los mismos maestros, toda vez que ellos están más cerca de los estudiantes.

Sin embargo, el acompañamiento del docente en términos de tutoría, ha de estar asistida por personal idóneo en diferentes disciplinas, en especial en el campo de la psicología y la pedagogía.

El acompañamiento tutorial requiere, a su vez, de formación adecuada de los docentes tutores para que puedan ofrecer esta asistencia a los estudiantes, lo cual amerita la formulación de capacitaciones que se refieran al tema de Estilos de aprendizaje, y desde allí afrontar la vida universitaria.

Los jóvenes que se sienten acompañados en su proceso formativo pueden reducir la frecuencia y el riesgo de desertar, toda vez que sus fortalezas son potenciadas y las dificultades sostenidas para que puedan llegar a buen término su formación.

5 Contribuciones

Al analizar los resultados en una perspectiva de contribuir a la reducción de la deserción en Educación Superior, puede señalarse que el camino de la identificación de los Estilos de Aprendizaje se ofrece como una alternativa, hasta el momento, poco explorada y utilizada con fines de retención estudiantil en Educación Superior en Colombia, y bien vale la pena asumirla como una herramienta que permita el acompañamiento tutorial, el cual si ha estado documentado que puede ofrecer alta incidencia en el término de los estudios de pregrado, especialmente.

Agradecimientos

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Se agradece al Politécnico Jaime Isaza Cadavid, a la Facultad de Educación Física, el abrir sus puertas a este trabajo investigativo.

A la Universidad de Antioquia, a la Escuela de Nutrición y Dietética, porque desde tiempos atrás a estimulado el acompañamiento tutorial a sus estudiantes, proceso del cual este autor ha sido partícipe y que ha inspirado parte de la investigación que ahora se desarrolla.

Referencias

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2012). Los estilos de aprendizaje Procedimientos de diagnóstico y mejora (Octava ed.). Bilbao: Mensajero.

Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación. México: Pearson.

Blumen, R. y. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Revista de Psicología, 29, 228.

Caicedo, H. (2012). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa. Bogotá: Ediciones de la U.

Cancino, O., Loaiza, N., & Zapata, M. (2009). Estilos de aprendizaje. Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Cohen, L. &. (1990). Métodos de investigaciónn educativa. Madrid: La Muralla.

García, M. I. (1993). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial.

Gazzola, A. y. (2008). Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe. En E. Villanueva, Reformas de la Educación superior (págs. 241-297). Caracas: IESALC-UNESCO.

Gutiérrez, M., García, J. & Vieira, D. (2012) Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del grado magisterio de la Universidad de Valladolid, España. Revista Estilos de Aprendizaje, n.10, Vol.10, Octubre de 2012, 55-64

Hernández Sampieri, R. (2012). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

Korman, H. (1986). The focus group sensign. New York: Dept. of Sociology, SUNY at Stony Brook.

Labatut, E. (2004). Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Loret, J. (2008) Los estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación general y formación profesional básica de los estudiantes del instituto superior pedagógico privado Nuestra Señora de Guadalupe de la provincia de Huancayo-Perú.. Revista Estilos de Aprendizaje, n.1, Vol.1, Abril de 2008, 201-213

Madrigal, A. & Trujillo, J. (2014). Adaptación del Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín-Colombia. Journal of Learning Styles, Vol.7, N. 13, 155-181

Mayorga, R. (1999). Los desafíos de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación(21).

Moran, A. (1991). What can learning styles research Learn from cognitive psychology? Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 11, 193-293.

Moreira, M. (1999). Teorias de aprendizagem. Sao Paulo: Editora Pedagógica Universitaria.

Negrete, J. A. (2007). Estrategias para el aprendizaje. México: Limusa.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



- OCDE. (2012). Evaluaciones de políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia. OCDE-BID: OCDE-BID.
- Ortán, B. & Ballester (2009). Cuentos que curan. Barcelona: Océano.
- Ormrod, J. (2005). Aprendizaje humano. Madrid: Pearson.
- Ortiz, G. (2010). Habilidades básicas del pensamiento. México: CENGAGE Learning Editores.
- Priestley, M. (2007). Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México: Trillas.
- Rodríguez, E. y Larios. (2006). Teorías del Aprendizaje. Bogotá D.C.: Magisterio.
- Salas, R. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de las neurociencias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Santrock, J. (2004). Psicología de la Educación. México: McGraw-Hill.
- Sarmiento, M. (1999). Cómo aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Tunnermann, C. (2006). La universidad ante los retos del siglo XXI. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- UNESCO. (3 de Diciembre de 2012). United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/>
- Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa. México: Pearson.
- Zapata, M. & Flores, L. (2008) Identificación de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista Estilos de Aprendizaje, n.2, Vol.2, Octubre de 2008, 130-152

ANEXOS

1 Marco Teórico:

1.2 Los Estilos de Aprendizaje en el modelo CHAEA

Los modelos teóricos propuestos para clasificar los estilos de aprendizaje han pasado por diferentes enfoques, que los ubican en la prevalencia de alguno de los procesos cognitivos y estrategias que utiliza el aprendiz para acercarse al aprendizaje; es así como algunos se refieren con mayor énfasis a las vías de acceso de información, otros a los procesos cognitivos implicados en el procesamiento de información; otros a los recursos que utiliza el aprendiz como estrategia de aprendizaje (Navarro, 2008).

La preocupación constante que aparecía alrededor de cada modelo se dirigía a identificar uno que involucrara los diversos componentes del estilo de aprender de cada sujeto en una integración sinérgica que los hiciera sólidos a la hora de asignar a un sujeto una característica de aprendizaje en particular. A esta inquietud de los teóricos e investigadores ha respondido el modelo CHAEA a lo largo de los últimos años, pues en él se articulan las diferentes variables que intervienen en el aprendizaje, a la vez que describe en sí mismo el proceso de aprender pasándolo por cuatro fases que se corresponden con las prevalencias que puede tener un aprendiz por una o varias de estas etapas.

Este modelo circular de aprendizaje resulta altamente dinámico toda vez que posibilita, en el escenario de la educación formal, intervenir sobre el proceso de aprender y sobre el mismo aprendiz,

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



de manera que resulte ser más eficiente y eficaz (Alonso, Gallego & Honey, 2012). Conservar estas características del modelo CHAEA ha sido el marco de actuación en todo el proceso de adaptación del cuestionario a estudiantes antioqueños matriculados en el Politécnico Jaime Isaza, que alberga alumnos de todas las regiones del Departamento de Antioquia, e inclusive de otras regiones tales como la Costa Atlántica, el Centro y Suroccidente del país.

El énfasis se ha puesto en las principales características de cada estilo, aquellas que aparecen como las más relevantes tanto en la descripción que realizan sus autores como en los diversos estudios que se han realizado en otras investigaciones.

En este marco se parte de la concepción de estilo de aprendizaje que, de acuerdo a la definición propuesta por Keefe (1988) y adoptada por Alonso, Gallego y Honey (2012), “los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”; siendo así que los rasgos cognitivos “explicitan la diferencia en los sujetos respecto a la forma de conocer”, siendo clave los cuatro aspectos fundamentales que consideran, definen los factores cognitivos: “dependencia-independencia de campo; conceptualización y categorización; relatividad frente a impulsividad; las modalidades sensoriales.” Incluyen también los rasgos afectivos entre los cuales se señala el deseo y la disposición actitudinal de aprender, la motivación y expectativa, la “decisión de aprender, la necesidad de aprender”, y cómo éstos, a su vez, condicionan los niveles de aprendizaje, las experiencias previas y las preferencias temáticas. Y en los rasgos fisiológicos se enfatiza en la influencia de los biotipos y los biorritmos, incluyendo en esta perspectiva “las teorías neurofisiológicas del aprendizaje”. Se incluye “el proceso perceptivo” como factor determinante de las calidades y los procesos comunicativos insertos en el proceso de aprender y que diferencia notablemente a las personas. (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 48-50)

La propuesta de las fases del proceso de aprendizaje está inspirada en Kolb (1984), en Juch (1987), como también en Honey y Mumford (1986), de quienes se retoma los distintos pasos, descritos en cuatro fases que se corresponden con los cuatro estilos de aprendizaje. Ellos “proponen un esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia dividido en cuatro etapas” (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 107), y aunque los describen con nombres diferentes, sus características esenciales resultan de la misma naturaleza. Para el caso que nos compete, se asumen los cuatro estilos de aprendizaje en esta perspectiva planteada por Alonso, Gallego & Honey (1994), donde se articulan las fases del proceso de aprendizaje con los estilos de aprendizaje, en términos de que “las personas parece que se concentran más en determinadas etapas del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa” (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 108).

En esta construcción desarrollada por Alonso, Gallego y Honey (1994) se llega a concretar las características específicas de cada estilo a partir de lo que Alonso (1992) señala como “una lista de características (Tabla de especificaciones), que, creemos, determinan con claridad el campo de destrezas de cada Estilo (Alonso, 1992^a)”, las cuales son descritas en dos niveles, el primer nivel denominado “Características principales” y el segundo nivel de “Otras características”. (Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 71). Esta caracterización fue la que marcó la ruta para definir el Cuestionario adaptado de que trata el presente artículo, con el fin de no perder en ningún momento la esencia misma de los Estilos de Aprendizaje propuestos por Alonso, Gallego y Honey.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Las características principales que se atribuyen a cada estilo son las siguientes:

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Tabla N. 1: Ciclo de Aprendizaje y Estilos de Aprendizaje
(Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 71-74)

| | |
|----------------|-------------------|
| ACTIVO | REFLEXIVO |
| Animador | Ponderado |
| Improvisador | Concienzudo |
| Descubridor | Receptivo |
| Arriesgado | Analítico |
| Espontáneo | Exhaustivo |
| TEÓRICO | PRAGMÁTICO |
| Metódico | Experimentador |
| Lógico | Práctico |
| Objetivo | Directo |
| Crítico | Eficaz |
| Estructurado | Realista |

Esta caracterización permite conservar las destrezas que definen a cada estilo, que retoman Alonso, Gallego y Honey (1994) de Honey y Mumford (1986), describiendo cada estilo así:

Tabla N. 2: Descripción de los Estilos de Aprendizaje
(Alonso, Gallego & Honey, 2012, pag. 70)

| | |
|---|--|
| ACTIVOS | REFLEXIVOS |
| “Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta. Nada escépticos, y acometen con entusiasmo nuevas experiencias...” | “A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente...” |
| TEÓRICOS | PRAGMÁTICOS |
| “Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas...Integran los hechos en teorías coherentes...Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo” | “El punto fuerte... es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas...les gusta actuar rápidamente...Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan” |

1.3 El CAMEA40, Cuestionario adaptado para Estilos de Aprendizaje

El instrumento utilizado para la caracterización de los universitarios en la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje se ha denominado CAMEA40, el cual es una adaptación del CHAEA –Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



La necesidad de crear una adaptación surge de las dificultades que se presentaron con la aplicación del CHAEA en varios aspectos:

- Los tiempos de respuesta del cuestionario superaron en mucho el planteado por los autores, pues se registraron tiempos que llegaron hasta 42 minutos, lo cual marca una diferencia significativa con el propuesto de 15 minutos.
- A lo anterior se agrega un factor que hace interferencia con la prueba como lo es la fatiga al responder.
- Algunos ítems fueron referidos como “no comprendidos”, y sobre ellos los estudiantes preguntaron frecuentemente, pues no conocían el significado de algunas palabras o el ítem completo les resultaba confuso.
- Al aplicarlo dos veces al mismo estudiante, se observaron resultados diferentes de manera significativa.
- Los estudiantes solicitaron, con frecuencia, un mayor número de opciones de respuesta, ya que el SI o NO, como únicas alternativas, no le ofrecían claridad en la decisión que tomaban al responder.
- Por todo lo anterior, se procedió a realizar una adaptación considerando los siguientes elementos:
- Mejorar la comprensión de los ítems sin perder la esencia de los mismos.
- Conservar la caracterización que establecieron los autores para cada uno de los Estilos.
- Ofrecer un lenguaje más sencillo con la suficiente claridad y precisión en relación a las características de los estilos de aprendizaje.
- Brindar un mayor número de opciones de respuesta, para lo cual se utilizó el modelo de escala Likert, desde el cual también se haría la valoración para la clasificación final del estilo, utilizando los cinco niveles ofrecidos por el cuestionario base: Muy bajo; Bajo; Medio; Alto; Muy Alto.
-

El proceso de adaptación contó con las siguientes fases, desarrolladas después de identificar las dificultades mencionadas:

- Precisión de las dificultades encontradas, seleccionando y caracterizando cada una, después de revisar repetidas aplicaciones del CHAEA.
- Monitoreo de las dificultades presentadas, identificando la frecuencia y complejidad de los problemas que se presentaban con la resolución del cuestionario.
- Grupo de discusión para identificar y seleccionar aquellos ítems que definitivamente estaban alterando los resultados de la prueba.
- Siguiendo a Hernández (2012), se consideraron a partir de estos momentos las fases que describe para la elaboración de instrumentos de investigación, entre ellas: redefiniciones fundamentales, en las cuales se hace revisión de las variables a considerar; luego se pasa a una revisión enfocada, en la cual se remite a la literatura existente para medir las variables de interés; luego se pasa a la identificación de los dominios de las variables y sus indicadores identificando los componentes, dimensiones y factores que las integran, estableciendo los indicadores para cada uno; posteriormente se pasa a la prueba piloto aplicada a una pequeña muestra para probar su pertinencia y eficacia, incluyendo las instrucciones; después de esta

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

aplicación y los análisis correspondientes, se construye el nuevo instrumento tomando decisiones clave para la elaboración de la versión final adaptada.

- Confección del nuevo cuestionario, seleccionando los ítems que describían mejor las principales características de cada estilo, y reescribiendo aquellas que, por su contenido descriptivo del estilo, debían mantenerse pero requerían cambio en el lenguaje.
- Se pasa, luego, a una aplicación de prueba de ensayo del nuevo instrumento, monitoreando los factores que motivaron la adaptación. Esta aplicación se consideró en perspectiva de test para posteriormente realizar otra y comparar resultados a modo de retest.
- Se procede, luego, a enviar la prueba adaptada a juicio de expertos.
- Ajuste a la prueba a partir de las indicaciones de los expertos y asesor de tesis doctoral.
- Nueva aplicación de la prueba adaptada.
- Retest para consolidar la información y el diseño de la prueba.

La prueba de fiabilidad utilizada para el instrumento final, fue el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna, aplicado al nuevo Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, obteniendo un Coeficiente Alfa de ,845; utilizando el programa SPSS versión 20, el cual arrojó los siguientes datos:

Tabla N. 3. Alpha de Cronbach para el Cuestionario adaptado de Estilos de Aprendizaje (CAMEA40) utilizando SPSS 20.

| |
|------------------|
| Cronbach's Alpha |
| ,845 |

Lo anterior significa un alto grado de confiabilidad de la prueba para ser aplicada a los estudiantes universitarios de la institución.

Tabla con resultados de Estilos de Aprendizaje:

| Estilo | Total |
|--------|-------|
| A | 4,9 |
| AP | 3,3 |
| AR | 0,9 |
| ARP | 3,3 |
| ART | 3 |
| ARTP | 13,2 |
| AT | 0,9 |
| ATP | 6,4 |
| P | 4 |
| R | 12,9 |
| RP | 2,7 |
| RT | 14,1 |
| RTP | 11,6 |
| T | 13,5 |

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



| | |
|----|-----|
| TP | 4.6 |
|----|-----|

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



PLAN DE ACCION TUTORIAL PARA LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO A LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM

Línea 4: Prácticas de Integración universitaria para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Experiencia/Reporte de caso

HERRERA, Beatriz
GUEVARA, Rosalinda
Facultad de Medicina, UNAM - MÉXICO
e-mail: brherreraz@yahoo.com.mx

Resumen. El Programa Institucional de Tutorías en la Facultad de Medicina surge en 2003 buscando contribuir a la formación integral del estudiante a través de reforzar la adaptación del alumno de nuevo ingreso, orientarlo durante sus estudios y prepararlo para formar parte de una nueva cultura del conocimiento y de la información.

En la Facultad de Medicina la tutoría representa una estrategia ideal de atención personalizada para el estudiante, que permite apoyarlo, conocer sus intereses, necesidades, habilidades e identificar sus dificultades de tal manera que pueda aprovechar los recursos de la institución. Anualmente, el Programa asigna un tutor a alumnos becarios, alumnos en riesgo académico y alumnos que lo solicitan.

En el Programa Institucional de Tutoría se ha identificado que, en el ámbito académico, los estudiantes de primer ingreso: No logran integrar la información de diversas materias, ya sea por su contenido o por su profundidad. Carecen de estrategias de aprendizaje que les permitan, además de estructurar la información, administrar adecuadamente su tiempo para un mejor desempeño. Desde el ámbito personal, otros indicadores relevantes son: En algunos casos, los traslados del hogar a la universidad son largos y cansados, lo cual hace que su desempeño se vea afectado significativamente. Algunos presentan problemas como falta de motivación para estudiar y apatía, así como, dificultad para establecer relaciones con compañeros y con profesores. Otro punto importante para la intervención en la tutoría que, se sabía de antemano, es la falta de recursos económicos, que no permiten un desarrollo adecuado y que afecta emocional y físicamente a los alumnos.

Anualmente se elabora un Plan de Acción Tutorial para el trabajo de los tutores con los alumnos de nuevo ingreso, esta acción tutorial es el soporte de la fase operativa del Programa Institucional de Tutorías. La planificación corre a cargo de los tutores. Las actividades del Plan de Acción Tutorial buscan facilitar la integración del alumno a las actividades en la Facultad de Medicina para reducir el abandono y mejorar su desempeño académico.

Descriptores o Palabras Clave: Tutoría, Integración universitaria, Plan de Acción Tutorial.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1. Antecedentes

En algunas instituciones mexicanas de educación superior, el enfoque tutorial de apoyo al estudiante de nivel de licenciatura es de reciente aparición. Su impulso se debió al interés por el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de dichas instituciones. Particularmente, surgió con la finalidad de resolver problemas relacionados con la deserción, con el abandono de los estudios, con el rezago y con la baja eficiencia terminal (ANUIES: 2000).

Actualmente, se considera que la tutoría es responsabilidad tanto de la institución como del docente y que es necesario fortalecerla brindando mejores condiciones para su desarrollo a partir de sus avances y logros para que sea reconocida como un derecho del estudiante (DGOSE: 2010).

En el informe de labores 2013 de la facultad se señala que la deserción escolar ocurre primordialmente entre el primer y segundo años de la carrera y que probablemente la deserción escolar se encuentre por debajo del 33%. Las causas de la deserción pueden ser variadas y pudieran parcialmente extrapolarse de las razones que los estudiantes esgrimen cuando solicitan suspensión temporal de estudios ante el Consejo Técnico donde argumentan como principales causas: problemas económicos, familiares, de salud y depresión.

2. Objetivos del trabajo

- Analizar los elementos y actividades que contiene el Plan de Acción Tutorial para acompañar al alumno en el primer año de la licenciatura.
- Analizar la percepción de tutores y alumnos sobre las actividades de tutoría.
- Analizar los resultados de los alumnos en tutoría con relación al abandono y a la acreditación del primer año.

3. Concepto de tutoría

El Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Medicina concibe a la tutoría como una modalidad de actividad docente que permite, a través de acciones estructuradas, acompañar al estudiante en su proceso formativo.

En el Programa Institucional de Tutoría se ha identificado que, en el ámbito académico, los estudiantes de primer ingreso:

- No logran integrar la información de diversas materias, ya sea por su contenido o por su profundidad.
- Carecen de estrategias de aprendizaje que les permitan, además de estructurar la información, administrar adecuadamente su tiempo para un mejor desempeño.
- Tienen un cierto temor a la participación activa en clase.
- No ocupan adecuadamente las herramientas tecnológicas que ofrece la facultad para recopilar, resumir y sintetizar información, incluso desconocen por completo estos instrumentos.

Desde el ámbito personal, otros indicadores relevantes son:

- En algunos casos, los traslados del hogar a la universidad son largos y cansados, lo cual hace que su desempeño se vea afectado significativamente.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



- Algunos presentan problemas como falta de motivación para estudiar y apatía, así como, dificultad para establecer relaciones con compañeros y con profesores.

Otro punto importante para la intervención en la tutoría que, se sabía de antemano, es la falta de recursos económicos, que no permiten un desarrollo adecuado y que afecta emocional y físicamente a los alumnos.

Las tutorías tienen como objetivo general:

Atender las necesidades académicas, orientar y apoyar a los estudiantes en su proceso de formación profesional. Como actividad complementaria a la docencia permite orientar a los alumnos con base en el conocimiento de sus problemas y de sus necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales.

4. Perfil del tutor

Rodríguez (2004), señala que los rasgos fundamentales del perfil de un acompañante académico son disposición y compromiso para trabajar arduamente con los estudiantes asesorados y, por consiguiente, conocer las necesidades y puntos de oportunidad en las diferentes etapas formativas que tiene el alumno a lo largo de la carrera.

Para ser identificado como parte de la plantilla de tutores del Programa también debe cubrir ciertos requisitos de corte académico como: ser profesor de carrera o de asignatura experto en su disciplina y estar identificado con tareas de corte sustantivo dentro de la Universidad, para lo cual debe estar en constante actualización con respecto a sus conocimientos.

Por último, debe estar capacitado como tutor para conocer las opciones que tienen los alumnos y los límites que ambas partes tienen durante este proceso, además, debe conocer las instancias institucionales para canalizar a los alumnos en una circunstancia particular.

4.1. Funciones del Tutor

- Establecer contacto positivo con el alumno.
- Fomentar la responsabilidad del alumno en su proceso de formación académica, personal y profesional.
- Identificar necesidades de orientación en problemas de aprendizaje, salud, familiares, socioeconómicos y psicológicos.
- Elaborar un plan de trabajo por objetivos con el alumno para fortalecer las habilidades de estudio y trabajo académico.
- Canalizar a los alumnos a diversas instancias universitarias o extrauniversitarias para la resolución de problemas de cierta gravedad.
- Evaluar con el alumno el logro de objetivos.
- Evaluar el proceso de Tutoría.

5. Plan de Acción Tutorial

La acción tutorial es el soporte de la fase operativa del Programa Institucional de Tutorías. La planificación corre a cargo de los tutores.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



El PAT se compone de una parte programada de reuniones y actividades entre profesorado-tutor y estudiantes, con unos objetivos y contenidos previamente establecidos. Además debe preverse suficiente flexibilidad en el plan para poder incorporar en él aquellas acciones derivadas de hechos o acontecimientos difícilmente predecibles.

Contenido:
Necesidades
Objetivos
Metas
Actividades
Recursos
Evaluación

5.1 Necesidades

El primer año para el estudiante de Medicina es de alta relevancia tanto para consolidar su transición del bachillerato a la universidad, como para encaminarse hacia su desarrollo profesional. En el ejercicio de la tutoría en 2013 encontramos que de los 231 alumnos de primer año que participaron en el Programa Institucional de Tutorías el 58% no acreditó año, en cambio en segundo año de los 116 alumnos con tutor únicamente el 7% no acreditó.

En el Informe de Labores 2013 de la Facultad de Medicina, se encuentran datos como los siguientes: Los resultados del Examen Diagnóstico de conocimientos de los alumnos de primer ingreso el cual está estructurado en dos partes: una que consiste en 120 reactivos y evalúa las áreas de Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia Universal, Historia de México, Literatura y Geografía; y la otra parte en 60 reactivos de español que evalúa la comprensión de lectura, gramática, redacción, vocabulario y ortografía más 60 reactivos de inglés, la cual clasifica a los alumnos en tres niveles; principiante, principiante alto e intermedio bajo. Los resultados obtenidos fueron: En conocimientos generales de 62%, en español de 59% y en inglés para el nivel intermedio fue de 30%, principiante alto 28%, principiante 7%, y no clasificó 35%.

Otro instrumento que se aplica a los alumnos de nuevo ingreso el Examen Médico Automatizado y los resultados determinaron que 25.6% dio positivo en alguno de los 14 marcadores de vulnerabilidad que denotan consecuencias de estilos de vida no saludables, efectos adversos del entorno o falta de autocontrol del individuo, por lo que se les considera de alta vulnerabilidad. Los resultados del perfil de salud de los alumnos de la Generación 2014 estableció que 25.6% es positivo en uno de los marcadores de vulnerabilidad. Se determinó que el 3.3% de los estudiantes tiene problemas de obesidad y 20.2% de sobrepeso, además se detectó que el 9.7% tiene un alto consumo de alcohol y 1.9% alto consumo de tabaco. En prevalencia de marcadores de alta vulnerabilidad el 70.3% de la población se encontró con problemas bucales (de una o más piezas dentales con caries) y sólo el 40% realizan algún deporte.

5.2 Objetivos

- Propiciar la integración del alumno al ambiente universitario.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



- Motivar que el alumno planifique su trayectoria formativa de acuerdo con su vocación, intereses y capacidades.
- Incentivar al alumno para mantener un ritmo de estudio apropiado y mejorar continuamente su desempeño académico.
- Orientar al alumno respecto a las actividades y recursos que ofrece la Universidad para propiciar su formación integral.
- Identificar necesidades de orientación en los ámbitos educativo, personal y social que afecten el desempeño académico del alumno.
- Canalizar de manera oportuna a las instancias correspondientes a los alumnos que presenten dificultades más allá.

5.3 Meta

Mejorar el avance escolar de los estudiantes de manera que en el primer año escolar acrediten todas sus materias

5.4 Actividades

Realizar las sesiones de tutoría considerando en las sesiones los siguientes temas:

| Tema | Actividades |
|--|--|
| Presentación del Programa de tutorías | Explicar al alumno en qué consiste el Programa. Exponer expectativas de tutor y alumno. |
| Entrevista | Llenado de la ficha del estudiante y establecer un contacto más directo con cada uno de ellos. Explicar los objetivos y el funcionamiento de la tutoría; calendario de reuniones, horario, etc. |
| La UNAM y la Facultad de Medicina como espacios de desarrollo profesional y humano | Concientizar al alumno sobre su pertenencia al entorno universitario. Normas institucionales (derechos y obligaciones) Plan de estudios. Trámites administrativos. Acceso a los servicios de apoyo. Programas Complementarios a la formación profesional. Oferta de actividades extracurriculares. |
| Antecedentes académicos en el nivel previo y resultados de examen diagnóstico | Analizar con el alumno los antecedentes académicos y los resultados del examen diagnóstico con la finalidad de identificar deficientes conocimientos básicos en la disciplina. |
| Condiciones y hábitos de estudio | Brindar información sobre diferentes fuentes útiles en su área de conocimiento para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de su campo disciplinar. Aclarar la naturaleza del trabajo grupal, hábitos de estudio y habilidades y competencias para aprender a aprender. Ayudarle a reconocer fortalezas y debilidades como alumno. |

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>Concientizar al alumno sobre la importancia de la nutrición y descanso para un buen desarrollo académico.</p> <p>Motivar al alumno para identificar y acondicionar un espacio adecuado para su trabajo académico. Evaluar en conjunto con el tutor cómo su proceso de adaptación a la facultad (alumno-profesor, alumno-alumno, alumno-institución)</p> <p>Concientizar al alumno sobre la importancia de practicar algún deporte.</p> |
| Redes de apoyo | Identificar las redes de apoyo con las que cuenta el alumno: personales, académicas e institucionales. |
| Elaboración de plan de trabajo | De las primeras cuatro reuniones el tutor y el alumno identificarán los elementos que debe incluir el plan de trabajo que realizarán durante el año que dura la tutoría. |
| Proyecto de vida y carrera | <p>Fomentar en el alumno una actitud de responsabilidad y compromiso.</p> <p>Evaluar con el alumno su desempeño académico, social y cultural.</p> <p>Fijar metas a corto, mediano y largo plazo.</p> <p>Analizar sus avances y metas cumplidas.</p> <p>Concientizar al alumno sobre el papel que va a desempeñar como futuro médico.</p> <p>Analizar con el alumno el campo de acción de la Medicina para elegir una opción de posgrado.</p> <p>Búsqueda de redes de apoyo para facilitar su trabajo académico.</p> |
| Administración del tiempo de estudios | <p>Concientizar al alumno de la importancia de planificar el tiempo de estudio en el que se comprenda los contenidos de las distintas asignaturas, repartidos convenientemente, con una distribución del tiempo bien pensada.</p> <p>Realizar con el alumno el horario de todas sus actividades diarias, que le ayuden a crear un hábito de estudio y que le permita no perder tiempo.</p> |
| Estrategias de aprendizaje | <p>Motivar al alumno para aprovechar al máximo el tiempo y esfuerzo para que su aprendizaje sea significativo durante las clases, dentro y fuera de las aulas.</p> <p>Preparar una clase con su participación activa (la preparación se puede dividir en tres momentos: antes, durante y después)</p> <p>Antes: ¿Para qué?</p> <p>Durante: ¿Cómo?</p> <p>Después: ¿Qué?</p> |
| Programas de apoyo institucional | Analizar actividades que se consideren útiles para el estudiante y que no formen parte de ninguna materia específica. |
| Evaluación del desempeño escolar | <p>Hacer un seguimiento del curso, de manera que se comenten las posibles incidencias, y se resuelvan los problemas que se puedan plantear.</p> <p>Proponer una revisión-reflexión personal del estudiante sobre el modo de enfocar sus aprendizajes y los resultados que ha obtenido.</p> |
| Detección de problemáticas académicas | <p>Planear estrategias de apoyo para abordar las materias donde ha detectado con su tutor mayor dificultad.</p> <p>Establecer prioridades en el plan de acción.</p> |

5.5 Recursos

Se refiere a tutor y alumnos asignados. En el ejercicio del ciclo escolar 2013-2014 se contó con la participación de 170 tutores atendiendo 672 alumnos, de estos 409 corresponde a alumnos de primer

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



año y 255 a alumnos de segundo año y 8 a alumnos de otros años; las sesiones de tutoría se realizaron en 3 modalidades diferentes; individual, pequeño grupo y tutoría grupal.

5.6 Evaluación

Se recopiló información sobre el número de sesiones la cual nos muestra que se realizaron 940 sesiones de tutoría, las modalidades utilizadas son tutoría grupal 10% lo que corresponde a 90 sesiones, tutoría individual 35% que corresponde a 325 sesiones y tutoría en pequeño grupo 56% que corresponde a 525 sesiones.

Los temas que refieren los tutores más abordados en la tutoría son: adaptación a la escuela, orientación académica y problemas personales.

Al preguntarles a los alumnos en que te ayudo la tutoría en su mayoría respondieron: adaptación, orientación, hábitos y técnicas de estudio y motivación.

De los 409 alumnos de primer año que se les asignó tutor acreditaron el primer año 225 (55%) alumnos y no acreditaron al menos una materia 184 (45%) alumnos, si comparamos con el ciclo escolar anterior el número de alumnos que acreditaron aumento del 42% al 55% como lo muestran la siguiente tabla:

Tabla 1. Alumnos de primer año con tutor

| Año | Alumnos que no acreditaron año | | Alumnos que acreditaron año | | Total |
|------|--------------------------------|-----|-----------------------------|-----|-------|
| 2013 | 133 | 58% | 98 | 42% | 231 |
| 2014 | 184 | 45% | 225 | 55% | 409 |

De los 184 alumnos de primer año que no acreditaron, 17 no se inscribieron al ciclo escolar 2014-2015, sin embargo es difícil estimar el abandono escolar que sucede entre los alumnos, de los primeros años de la carrera, ya que en el Reglamento General de Inscripciones se estipula que los alumnos pueden cursar la carrera hasta en 50% más del tiempo asignado a ella.

6. Conclusiones

En la Facultad de Medicina la tutoría representa una estrategia ideal de atención personalizada que le permita a los alumnos aprovechar los recursos de la institución.

Elaborar con los tutores el Plan de Acción Tutorial permitió identificar los temas y actividades relevantes para acompañar al alumno en el primer año de la licenciatura.

Las actividades programadas durante la tutoría incluyen aspectos educativos, personales, sociales y culturales que facilitan la adaptación del alumno.

Los tutores consideran que los temas más abordados en la tutoría son adaptación y orientación académica, ambos temas se relacionan con la percepción del alumno con respecto a la ayuda que recibió en la tutoría.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



El número de alumnos en tutoría de primer año se incremento de 231 en el ciclo escolar 2012-2013 a 409 en el ciclo escolar 2013-2014.

La acreditación de los alumnos de primer año con tutor se incremento del 42% en el ciclo escolar 2012-2013 al 55% en el ciclo escolar 2013-2014.

Referencias

ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutorías Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior, México. Extraído el 1 de abril de 2011 desde <http://www.anuies.mx/index1024.html>

Cárdenas, L. Trigo, T. Tron, F. (2004). La experiencia del programa de tutoría para licenciatura, México: Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

DGEE (2005), Manual de gestión de la tutoría. México: UNAM-DGEE.

DGOSE (2010), Encuentro Universitario de Tutoría. Extraído el 12 de agosto de 2014 desde <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/>

Facultad de Ingeniería, UNAM (2001). La Tutoría en la Facultad de Ingeniería de la UNAM, México: Facultad de Ingeniería de la UNAM.

Facultad de Medicina, UNAM (2013). Informe de Labores 2013. Extraído el 12 de agosto de 2014 desde http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=120

Hoyos, G. (2010). Tutorías para la formación integral en la educación superior. Colombia: Universidad de Medellín.

Rodríguez, E. (2004). Manual de Tutoría Universitaria, España: Octaedro.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



SISTEMA DE ALERTAS TEMPRANAS COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL Y GRADUACIÓN OPORTUNA

Línea Temática 4: prácticas de la integración universitaria para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

SIERRA, Helvy⁷⁷
HERNÁNDEZ, Oscar^{**}
Universidad Santo Tomás- Colombia
helvysierra@usantotomas.edu.co

Resumen. El fenómeno de la deserción en el ámbito universitario comprende una dinámica multifactorial de elementos a nivel Académico, Socioeconómico, Institucional y Personal, que se convierten en variables de vulnerabilidad (o factores de riesgo) que impactan en la deserción evidenciada en la educación superior, la Universidad Santo Tomás no ha sido ajena a este fenómeno, y ha estado ideando un amplio número de estrategias que tienen como fin disminuir el impacto de estos factores en la permanencia estudiantil, el objetivo del actual trabajo es presentar una de estas estrategias conocida como el Sistema de Alertas Tempranas-SAT al igual que su alcance, que busca la detección oportuna de factores de riesgo que afecten la permanencia del estudiante en la Universidad. Este aborda cuatro factores globales de riesgo (académico, socioeconómico, institucional y personal), que al ser detectados activa las sinergias establecidas entre varias instancias de la USTA para realizar el acompañamiento oportuno de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Cada Factor de Riesgo cuenta con una ruta de proceso especificada según la categoría a la que pertenezca, el SAT también se integra con los sistemas de información de la Universidad (SAC y Moodle), los usuarios que pueden solicitar acompañamiento son estudiantes, docentes, administrativos, y padres o acudientes pueden solicitar acompañamiento a los estudiantes por situaciones académicas, socioeconómicas y personales (factor que solo el estudiante puede solicitar). Este sistema permite brindar acompañamiento oportuno al estudiante, y también contar con información puntual respecto al comportamiento de los factores de riesgo en cada una de las facultades de la Universidad Santo Tomás-USTA, que permite personalizar las estrategias de prevención y acompañamiento.

Descriptorios o palabras claves: Sistema de Alertas Tempranas, Factores de riesgo, Variables de Vulnerabilidad, Permanencia Estudiantil, Deserción Universitaria.

⁷⁷ helvysierra@usantotomas.edu.co. Psicólogo egresado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Integrante del Grupo de Investigación Clínica y Salud de la UPTC, Psicólogo de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil-UDIES y Coordinador del Sistema de Alertas Tempranas.

^{**} oscarhernandez@usantotomas.edu.co. Director de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil-UDIES de la Vicerrectoría Académica General de la Universidad Santo Tomás, Psicólogo, Magister en Filosofía latinoamericana, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas egresado de la Universidad Santo Tomás.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1. El fenómeno de la Deserción Universitaria

Actualmente una de las dificultades más apremiantes a las que se enfrenta el sistema de educación superior colombiano es el fenómeno de la deserción (Ministerio de Educación, 2009)(Ministerio de Educación, 2008), cifras recientes indican que el porcentaje de deserción en las Instituciones superiores en Colombia es de aproximadamente un 53.49%, (50.59% en Universidades Públicas y del 56.39% en las Universidades Privadas)(Ministerio de Educación, 2014a), frente a estos datos el Departamento de Planeación Nacional tiene como objetivo disminuir esta cifra a un 25% y aumentar la cobertura al 40% para el 2019 (Departamento de Planeación, 2010)

En el caso particular de la Universidad Santo Tomás-USTA el porcentaje de deserción actual al cohorte 10 es del 47.35%, estos valores incluyen todas las sedes y los CAU's que hacen parte de VUAD (punto de corte determinado por el Ministerio de Educación Nacional-MEN para determinar el índice de deserción) (Nacional, 2014).

El interés especial que este fenómeno ha despertado ha sido tanto a nivel nacional como internacional, en Colombia de manera puntual existen múltiples estrategias encaminadas a la permanencia estudiantil las son prueba de ello, entre ellas aumento en la cobertura de créditos educativos y de sostenimiento por parte del ICETEX, así como la creación del modelo MAIE (Modelo de Atención Integral Estudiantil), el cual es creado para generar un acompañamiento al estudiante beneficiario de crédito educativo ICETEX (ICETEX, n.d.). Otra estrategia importante es la puesta en marcha del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior – SPADIES, el cual es una herramienta, que integra los datos suministrados por las IES, para la identificación y posterior ponderación de comportamiento, causas y riesgos determinantes para la deserción (Ministerio de Educación, 2014b).

Aunque actualmente la definición de la deserción sigue siendo materia de discusión, se cuenta con un consenso en conceptualizarla como el abandono de la formación académica, para el MEN tomando como base los planteamientos de Tinto (1989) y Giovanoli (2002) la deserción es definida como una situación donde el estudiante aspira y no logra concluir su proyecto educativo, para que el estudiante sea considerado desertor no debe presentar actividad académica por un tiempo correspondiente a dos semestres académicos consecutivos (Ministerio de Educación, 2008).

Cabe aclarar que esta definición conlleva sus dificultades, dado que no se puede establecer si el estudiante no seguirá con su proceso formativo, (deserción definitiva) retomara sus estudios o iniciara otro programa académico (deserción Temporal), este comportamiento es definido "First Drop-Out" (Díaz Peralta, 2008) o "Primera deserción", lo anterior responde a elementos especiales, como grupos característicos y modalidades de programas académicos, (ejemplo la VUAD en la USTA y algunos casos puntuales de pregrado) donde los estudiantes toman un año de receso para trabajar y así continuar con su proceso formativo al año siguiente.

Frente a las causas asociadas a la deserción, esta es determinada por factores multivariantes, que son agrupados en cuatro categorías globales; estas son, personales, académicas, socioeconómicas e institucionales (Ministerio de Educación, 2009) (Parrino, 2014). Pero la deserción no comprende solamente una categorización frente a la agrupación de los factores de riesgo, sino que también es delimitada según su presencia en la trayectoria académica, para Tinto (Ministerio de Educación, 2009) existen tres tipos de deserción según el período en el que se presente: deserción precoz, deserción temprana y deserción tardía.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

La primera se presenta en el periodo comprendido entre la inscripción y la admisión, una de las razones que generan este tipo de deserción son la falta de conocimiento sobre el programa académico y/o la Universidad, o el trato percibido por parte de la institución en el proceso; La segunda corresponde a la deserción durante los primeros semestres del programa académico; y la tercera se refiere al abandono de los estudios por parte del estudiante durante los semestres finales (Panesso, Eliana, & Ramírez, 2013)

Por otra parte también es delimitada según el mecanismo de abandono, cuando el estudiante toma la decisión de abandonar su proceso formativo se conoce como deserción voluntaria; pero cuando es la institución la que no permite al estudiante continuar con la carrera se habla de una deserción forzada, para Pineda y Pedraza (Panesso et al., 2013) este fenómeno también responde al alcance de la misma, por ello se puede delimitar en una deserción del programa (cambio de carrera), de la institución (cambio de universidad) y del sistema educativo (desvinculación completa).

La figura 1 explica de manera resumida las características tipológicas de la deserción según los planteamientos anteriormente descritos.

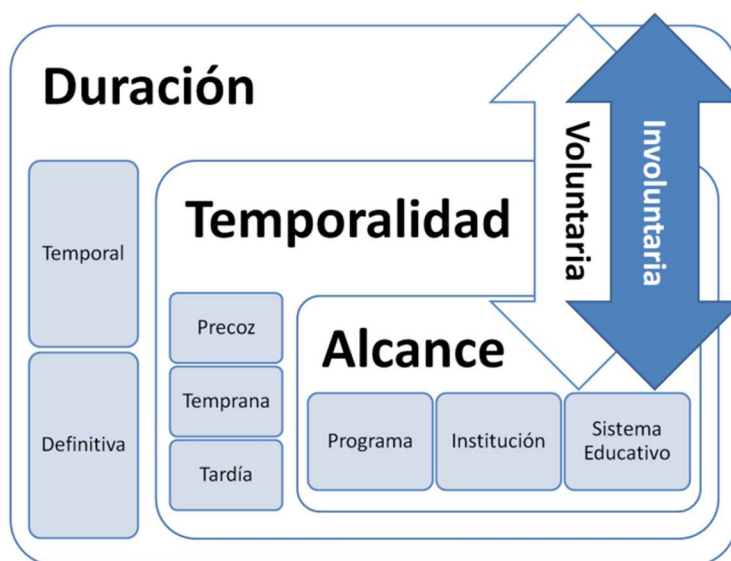


Fig. 1. Tipología de la deserción

La Universidad Santo Tomás tiene como Política y Misión institucional propender por la formación integral del estudiante (Universidad, 2010), y bajo una filosofía humanista-cristiana la misión toma un sentido profundo dentro de las dimensiones del ser (Universidad, 2004), por esta razón la Universidad ha mostrado un alto interés frente a la deserción estudiantil, por esta razón ha establecido estrategias de acompañamiento para los estudiantes, y de esta manera poder impactar en la permanencia de los mismos.

De esta manera nace la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil-UDIES, la cual tiene como objetivo el promover, articular y acompañar las estrategias y procesos que propendan por la permanencia y la graduación oportuna.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Dentro de los procesos liderados por la UDIES se cuenta con la firma del convenio 626 entre la USTA y el MEN, en el año 2012-2014 cuyo objetivo es: *“Aunar esfuerzos para fomentar la permanencia y graduación estudiantiles mediante la ejecución del proyecto "programa de atención integral al estudiante", el cual apunta a fortalecer la capacidad de institucional de la Universidad Santo Tomás Bogotá en el diseño, ejecución y evaluación de políticas y programas de fomento de la permanencia y graduación estudiantiles”*

Este convenio conto con tres componentes, en primer lugar Sensibilización y Posicionamiento del Tema, en segundo lugar Cultura de la Información y la Evaluación, y finalmente Mejoramiento de la Calidad Educativa y articulación con la educación media. Dentro del segundo componente se concibe la creación de un sistema de información que permita detectar de manera oportuna alertas para la permanencia estudiantil, durante el segundo semestre del 2013 y primer semestre del 2014 se desarrolla el Sistema de Alertas Tempranas.

2. El Sistema de Alertas Tempranas-SAT

El SAT nace como una necesidad sentida respecto al fenómeno de la deserción estudiantil, el sistema toma como insumo importante las investigaciones realizadas sobre este tema, frente a esto el MEN delimita cuatro factores globales de riesgo los cuales son: Académicos, Socioeconómicos, Institucionales y Personales. Cada uno de los factores globales tiene un grupo de subfactores relacionados por ejemplo lo Académico tiene subcategorías como ausentismo, bajo rendimiento, dificultades en comprensión de textos, entre otros, estos subfactores pueden ser modificados a criterio de las necesidades de la Universidad o a la aparición de los mismos.

El objetivo del SAT es detectar de manera temprana variables de vulnerabilidad (Factores de Riesgo) que pudiesen impactar en la permanecía del estudiante tomasino y a su vez activar sinergias de acompañamiento para la atención oportuna de estas alertas.

1.2. Características del SAT

El SAT es un sistema de información que se encuentra integrado con otros dos sistemas de información de la USTA, estos son el SAC y Moodle, datos como estudiantes, docentes, asignaturas, asistencias y notas hacen parte del sistema. Este cuenta con varios perfiles que le permiten al usuario según su nivel de acceso ver información, solicitar acompañamiento y dar trámite a una solicitud.

Cuenta con acceso a dos tipos de usuarios, los usuarios externos que corresponden a familiares y acudientes del estudiante, y los usuarios internos quienes son los estudiantes, docentes y algunos administrativos que además cuentan con un usuario de acceso y clave.

El sistema cuenta con un menú de Estadísticas e Informes, un menú de Solicitud de Acompañamiento a Estudiante, y un menú de Administración, cada uno cuenta con varias funcionalidades que serán visibles según el nivel de permiso otorgado, dado que se pueden administrar el acceso tanto para visualizar información, como para realizar modificaciones al SAT, las modificaciones que se pueden realizar son las siguientes: permisos de acceso, creación de usuarios, creación de perfiles, edición de factores de riesgo y herramientas del sistema.

El menú Estadísticas e Informes, la funcionalidad de Reportes Gráficos permite tener información puntual respecto a los factores de riesgo por los cuales se solicitó acompañamiento dentro del sistema, de esta manera se pueden evidenciar filtros por facultades y divisiones de la USTA. En la

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



funcionalidad de evolución de estudiantes existen un grupo de semáforos que permiten ubicar al estudiante según el estado del proceso de acompañamiento, las categorías son registradas, reportado, inicio de intervención, en proceso de intervención, cerrado con éxito y cerrado sin éxito.

El menú de Solicitud de Acompañamiento a Estudiante cuenta con funcionalidades de autosolicitud de acompañamiento (solo desplegable al usuario estudiante), solicitud de acompañamiento a estudiante y solicitud acompañamiento a estudiantes de mi clase y mis asignaturas.

El menú de Administración, tiene como funcionalidades administración de permisos, factores de riesgo, usuarios, perfiles, histórico de ejecuciones, panel de configuración y carreras.

Los datos obtenidos se pueden descargar en archivos planos para la posibilidad de análisis más profundos de la información obtenida a través de SAT

2.1 Flujo de proceso del SAT

El SAT cuenta con un flujograma (Apéndice I) que determina la ruta del proceso, cuando se solicita un acompañamiento de manera externa (usuario externo) el solicitante debe diligenciar datos de contacto e identificación para triangular la información e iniciar el proceso de acompañamiento al estudiante. Para los usuarios internos no es necesario el diligenciamiento de esta información dado que el sistema lo identifica por hacer parte de la Universidad.

La información requiere una verificación si esto no es posible se da por cerrado el proceso en el SAT, si no se inicia el proceso de acompañamiento según cada factor de riesgo global, cada factor tiene un grupo de instancias involucradas para su abordaje.

Al terminar el proceso de acompañamiento algunos casos requerirán un seguimiento (por ejemplo: Intento o ideación suicida), si estos presentan una novedad es ingresado de nuevo al sistema, si no es cerrado el caso.

El SAT ha tenido una revisión funcional en lo que respecta al sistema, las rutas de proceso de las sinergias para el acompañamiento y deontológicamente para las consideraciones de manejo de información sensibles, más específicamente a nivel del factor de riesgo personal.

El SAT es dinámico y está pensado para su evolución según las necesidades que se puedan presentar, por lo tanto permite reestructuraciones y al ser un sistema propiedad de la USTA admite su personalización para las exigencias propias de la Universidad

2.2 Alcance del SAT

El primer impacto esperado de la implementación del sistema de alertas tempranas al 2014-2 es en primer lugar un diagnóstico puntual de los variables de vulnerabilidad que pudiesen afectar la permanencia estudiantil en cada una de las facultades y sus particularidades.

En segundo lugar a partir de esta identificación potencializar los programas de acompañamiento ya existentes que brinda la universidad (monitorias académicas, tutorías, grupos de estudio, consejerías estudiantiles, acompañamiento personal, espiritual y psicológico, auxilios y becas) mediante ya sea la creación o reestructuración de las estrategias implementadas.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Finalmente en tercer lugar aportar a la disminución de los índices de deserción en la universidad, en particular frente a este impacto bien se conoce que sus resultados no son inmediatos dado que esto responde a todo un proceso que ira evidenciando sus impactos a mediano plazo.

3. Conclusiones

La problemática de la deserción universitaria se ha convertido en un fenómeno que ha puesto a prueba las políticas gubernamentales, y de las Instituciones de Educación Superior, dado que es un fenómeno complejo que se ve permeado por múltiples factores que a su vez interactúan entre sí para generar riesgos potenciales a la permanencia del estudiante.

La USTA por su propia política y misión humanista-cristiana se preocupa por la formación integral vista desde cada una de las dimensiones del ser, así como de las variables de vulnerabilidad (Factores de Riesgo), por ello aborda elementos Académicos, Socioeconómicos, Institucionales y Personales.

El SAT como un sistema propio de la USTA permite en primer lugar una integración con los otros sistemas de información de la Universidad, por otra parte sirve como instrumento de recolección de datos relacionados con las características que afectan la permanencia de los estudiantes, pudiéndose hacer análisis según las divisiones y facultades, finalmente permite generar un trabajo articulado entre las diferentes instancias de la Institución, que de manera sinérgica realizan los procesos de acompañamiento a los casos solicitados.

La propuesta de un sistema de información para la detección temprana de factores de riesgo que afecten la permanencia del estudiante es claramente un elemento novedoso y que aunque tiene un interesante camino por recorrer, va en la dirección correcta, porque se está pensando a través de las nuevas dinámicas de globalización y de acceso desde las tecnologías, contando con una interfaz amigable y un propósito claro, apoyar a la permanencia de los estudiantes de educación superior.

Referencias

- Departamento de Planeación, N. (2010). *Visión Colombia Segundo Centenario: 2019*. Departamento de Planeación Nacional. Retrieved August 13, 2014, from http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-95980_archivo_pdf6.pdf
- Diaz Peralta, C. (2008). *MODELO CONCEPTUAL PARA LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA CHILENA*. Estudios Pedagógicos. Retrieved May 21, 2014, from <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf>
- ICETEX. (n.d.). *Modelo de atención integral*. ICETEX. Retrieved August 13, 2014, from <http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/iesycooperativas/modelodeatenciónintegral.aspx>
- Ministerio de Educación, N. (2008). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana, Elementos para su Diagnóstico y Tratamiento* (pp. 9–10). Bogotá. Retrieved from http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_diagnostico_desercion.pdf
- Ministerio de Educación, N. (2009). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana, Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Ministerio de Educación Nacional (pp. 19–32). Bogotá. Retrieved from http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Ministerio de Educación, N. (2014a). SPADIES - Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional. Retrieved August 13, 2014, from http://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2

Ministerio de Educación, N. (2014b). SPADIES - Sistemas información. Ministerio de Educación Nacional. Retrieved August 13, 2014, from <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>

Nacional, M. de E. (2014). SPADIES - Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional. Retrieved August 13, 2014, from <http://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/JSON.html>

Panesso, A. C., Eliana, R., & Ramírez, R. (2013). CONVENIO 626 USTA-Ministerio de Educación Nacional proyecto : factores que inciden en la deserción en la usta-, 1–84.

Parrino, M. del C. (2014). Factores intervinientes en el Fenómeno de la Deserción Universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 39–61. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753784&info=resumen&idioma=SPA>

Universidad, S. T. (2004). Proyecto Educativo Institucional. Universidad Santo Tomas. Retrieved August 13, 2014, from <http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/pei/>

Universidad, S. T. (2010). Estatuto Orgánico. Universidad Santo Tomas. Retrieved August 13, 2014, from http://www.usta.edu.co/images/stories/documents/generales/estatuto_organico/

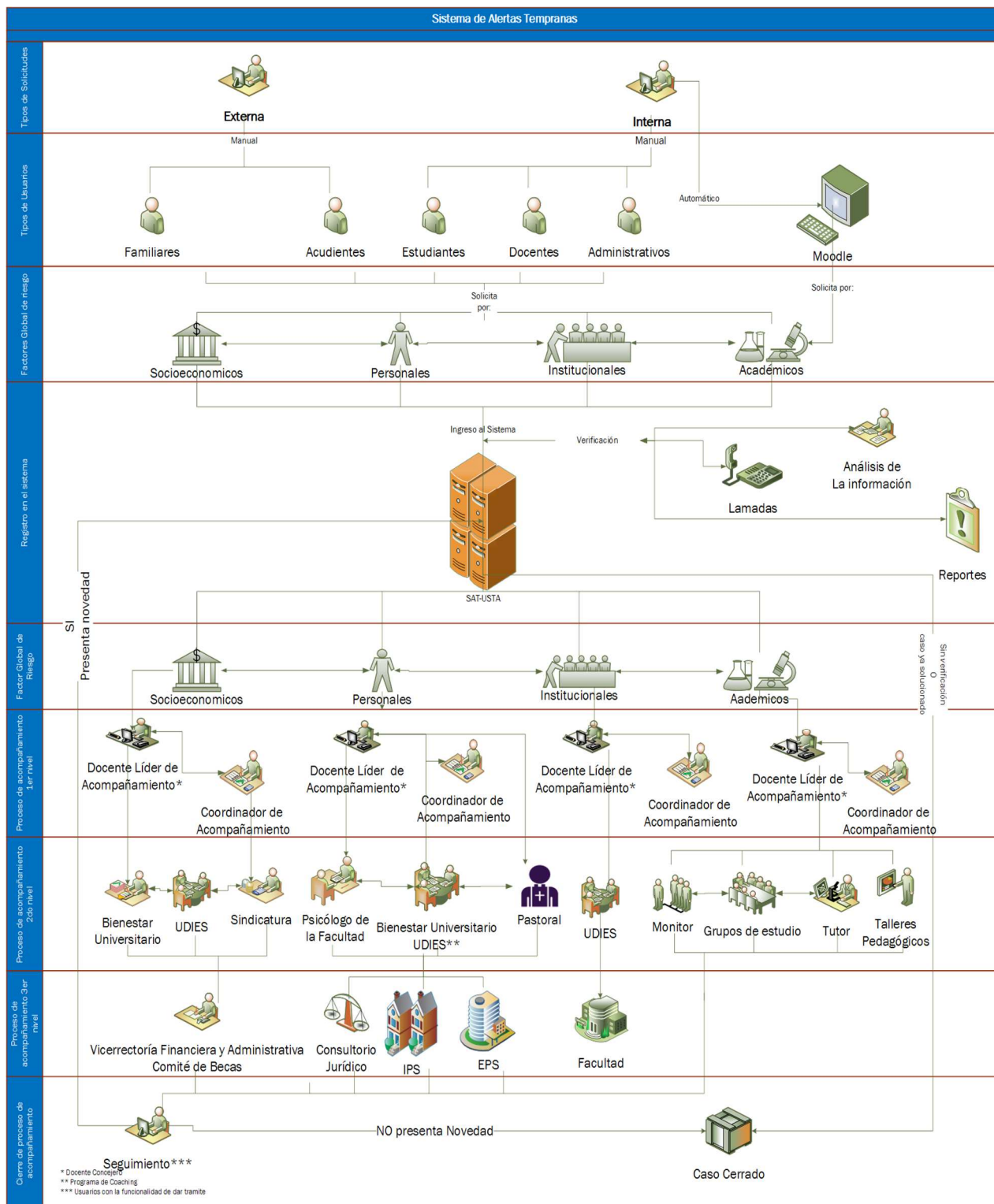
Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



ANEXOS

Apéndice I. Flujograma SAT.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



AVALIAÇÃO DAS CONDICIONANTES DE RETENÇÃO DOS ALUNOS DE ENGENHARIA DA UTFPR: BASES PARA PROPOSTAS INTERVENTIVAS

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

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

MARTINS, Tatiane Agostinho⁷⁸

BITENCOURT, Lígia Cristina⁷⁹

BARBOSA, Milena de Lima⁸⁰

DOS SANTOS, Leonice Roque⁸¹

UTFPR, Campus Cornélio Procópio - BRASIL

e-mail: tatianemartins@utfpr.edu.br

Resumo. Este trabalho apresenta ação realizada pelo Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e de Assistência Estudantil da Universidade Tecnológica do Paraná, campus de Cornélio Procópio, Paraná, Brasil, com um grupo de alunos que se encontram em atraso no curso de Engenharia. No Brasil a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, na qual a UTFPR se insere, está em expansão física e de ampliação de vagas, impulsionada pelo REUNI programa com ênfase nas áreas de Tecnologia e Engenharia. Para concretizar a política de expansão e democratização do ensino superior são necessárias ações voltadas à retenção e evasão. Dentro desta perspectiva e considerando que o aluno em retenção é um potencial aluno a evadir-se, o NUAPE realizou ação de orientação aos alunos do curso de engenharia que se encontrava com dois ou mais períodos em atraso. Durante a reunião foram aplicados questionários para levantar as condicionantes que poderiam estar associados ao processo de retenção dos alunos. A partir da análise parcial dos resultados do questionário foi feita uma avaliação destes condicionantes que serão apresentadas neste relato. Segundo o levantamento as áreas mais impactantes para a retenção são adaptação ao ensino superior, bases acadêmicas anteriores, organização do tempo de estudo e condições socioeconômicas. Com base nas informações apresentadas foram propostas ações, as quais serão mencionadas no relato, voltadas ao grupo que se encontra em retenção e também ações preventivas aos processos de retenção e evasão.

Palavras Chaves: Evasão, Retenção, Engenharia, Intervenção no Ensino Superior.

⁷⁸ Mestranda do programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, Assistente Social da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR / Campus Cornélio Procópio, Brasil.

⁷⁹ Doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Psicóloga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR / Campus Cornélio Procópio, Brasil.

⁸⁰ Psicóloga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR / Campus Cornélio Procópio, Brasil.

⁸¹ Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR / Campus Cornélio Procópio, Brasil.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1 Introdução

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus de Cornélio Procópio, instituição na qual foi realizada a ação de assistência estudantil relatada neste trabalho integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Desde 2006 a educação profissional pública federal iniciou um processo de expansão tanto física quanto na ampliação da oferta de vagas para a democratização no ensino superior.

Em 2007, dentro desta política de expansão, foi instituído o REUNI, programa que têm ênfase e estimula às áreas de engenharia e tecnologias em geral e tem como objetivo proporcionar às universidades federais condições necessárias para a ampliação ao acesso e permanência no ensino superior.

A concretização desta política no ensino superior depende de compreender os fatores que concorrem à democratização do ensino: a retenção e a evasão.

Nos cursos de graduação a retenção e evasão afeta de modo geral quase todas as instituições de ensino e, em especial, as federais (Silva Filho, Montejumas, Hipolito e Lobo, 2007).

Um único fator ou causa não atua sozinho para efetivar a retenção ou evasão. A perspectiva de compreender a evasão depende de considerá-la como um processo multideterminado e longitudinal, na qual os fatores pessoais, institucionais e externos interagem entre si (Mercuri, Polydoro, 2003; Mercuri, Fior, 2012; Cunha e Morisini, 2012).

Desta maneira é necessário compreender as vivências acadêmicas e sociais dos estudantes e o modo como estes tomam decisões que podem influenciar de forma direta ou indireta no abandono (Mercuri, Polydoro, 2003; Mercuri e Fior, 2012).

A entrada do estudante no ensino superior requer o desenvolvimento de habilidades e a adaptação a um novo contexto. Ao sair do ensino médio o estudante precisa adaptar-se as mudanças acadêmicas, vocacionais e sociais. (Almeida e Soares, 2003)

Para Veloso e Almeida (2001) algumas diferenças entre os ambientes escolar e universitário são percebidas de maneira negativa e auxiliam o estudante a afastar-se do curso.

O embasamento construído no ensino médio nem sempre auxilia no ensino superior. As diferenças de linguagem e metodologia utilizadas no ensino médio e superior, a necessidade de maior autonomia nos estudos contribuem para o baixo desempenho nas disciplinas iniciais e no processo de adaptação (Santos, Junior, Leão & Neves, 2012)

Em pesquisa sobre evasão no ensino superior Kohls (2013) identificou que nos últimos 12 anos os fatores mais apontados para evasão estão relacionados às dificuldades dos estudantes, sendo os mais citados a falta de hábitos e técnicas de estudo, dificuldades na organização do tempo, conciliação trabalho e estudo e formação escolar anterior.

Além dos fatores relacionados aos estudantes, Souza, Petro e Gessinger (2012) apontam também as dificuldades econômicas, fatores internos relacionados aos projetos políticos pedagógicos dos cursos e as reprovações nas disciplinas que envolvem conteúdos matemáticos como relacionados à evasão.

Nos cursos de graduação, os de engenharia estão entre os que possuem os maiores índices de retenção e evasão (Barbosa, Mezzano e Loder, 2011).

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Os cursos de engenharia passam também por um processo de expansão, chegando a uma média de criação de 200 cursos nos últimos três anos (Oliveira, Almeida, Carvalho & Pereira, 2013).

No entanto há uma diferença entre o número de ingressantes e concluintes, com taxa média de 50 % de evasão considerando os cursos de 5 anos (Tozzi e Tozzi, 2011; Oliveira et al, 2013).

Há, portanto a necessidade de políticas públicas e ações voltadas para reduzir as altas taxas de evasão nas engenharias e também a retenção, que aumenta o tempo de permanência no curso (Tozzi, Tozzi, 2011; Oliveira et al, 2013).

Para Giraffa e Mora (2013) a evasão nos cursos de engenharia refere-se à deficiência na formação básica, como no domínio da parte escrita da língua materna, interpretação de texto, hábitos de estudos e pesquisa e, nos conteúdos de matemática.

As dificuldades com as disciplinas do núcleo básico que necessitam de conhecimentos de física e matemática também são citadas por outros autores como fatores relacionados à evasão e retenção nos cursos de engenharia (Rocha et al, 2013; Silva Filho et al, 2012; Silva, Mainieri e Passos, 2006).

Considerando as disciplinas do ciclo básico, Santos, Ribeiro e Sousa (2008) pesquisaram as reprovações por frequência e os motivos atribuídos por discentes e docentes. Os discentes apontaram como motivos as dificuldades na relação professor aluno, a metodologia de ensino e dificuldades de aprendizagem. Para os docentes os motivos estão relacionados à falta de conhecimentos prévios e de orientação na matrícula e da falsa crença de que a reprova por frequência não tem impactos negativos no histórico.

A reprovação nas disciplinas do ciclo básico geram dificuldades para sequencia do curso e podem gerar retenção e atraso na diplomação.

Para Lima (2006) as causas da evasão podem ser equiparadas as causas da retenção e estariam relacionadas também as dificuldades acadêmicas e de adaptação, dificuldades financeiras momentâneas e índice de reprovações.

A retenção acadêmica prolongada no ensino superior geram prejuízos econômicos, sociais e acadêmicos, além de o aluno retido poder em algum momento evadir-se (Dias e Lins, 2009; Silva Filho et al, 2007).

Na perspectiva do combate a evasão e retenção como maneira de auxiliar na efetivação da democratização do ensino, o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil – NUAPE – realizou uma reunião de orientação com os alunos que se encontravam com dois ou mais períodos em atraso e levantou dados sobre características deste grupo que poderiam estar associados ao processo de retenção para subsidiar ações dirigidas tanto a este grupo de alunos como as de caráter preventivo.

Os dados levantados são decorrentes da aplicação de um questionário aos alunos que se encontram em atraso no curso. Este questionário foi aplicado durante a reunião de orientação e faz parte de uma ação maior de intervenção para combate à evasão e retenção.

Este relato irá apresentar a avaliação dos condicionantes de retenção a partir da análise parcial dos resultados levantados no questionário

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



2 Metodologia

Considerando referencial teórico sobre evasão e retenção no ensino superior e no ensino de engenharia, o questionário foi composto por dados de identificação, como idade, sexo, estado civil, curso, ano e semestre de ingresso e semestre que frequenta. Seguem-se no questionário onze questões com subdivisões, abertas e fechadas de acordo com o conteúdo a que se pretendia ter acesso (escolha do curso, trancamento, desistência, dificuldades de adaptação, reprovação, fatores socioeconômicos e lazer).

Participaram 150 (cento e cinquenta) estudantes e destes, 130 (cento e trinta) preencheram o questionário e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para a utilização destes dados para pesquisa.

O questionário foi respondido pelos estudantes dos cursos de graduação em Engenharia Elétrica, Industrial Elétrica, Mecânica, Industrial Mecânica, de Computação, e de Controle e Automação em situação regular no primeiro semestre de 2014 com coeficiente de rendimento (CR) inferior a 0,600 e atraso no curso de dois semestres ou mais. Estes critérios foram escolhidos considerando que a média para aprovação nas disciplinas é 6,0 (seis) e o período para conclusão do curso em tempo ideal de cinco anos e de jubramento três anos, de maneira que o aluno que se encontra com atraso no curso de dois períodos já diminui um ano em seu prazo máximo de diplomação.

A construção da análise dos dados quantitativos foi realizada a partir de levantamento gráfico das informações, assim como da construção percentual das condições mais relevantes para a compreensão do processo de retenção que resulta em evasão.

3 Resultados

A seguir serão apresentados os dados decorrentes do questionário aplicado. Os dados apresentados são resultados parciais da pesquisa, indicando apenas a avaliação dos dados quantitativos levantados. As avaliações dos dados qualitativos apresentados nas respostas das questões abertas estão em processo de análise e categorização. O objetivo era identificar o perfil geral do aluno que se encontra retido há dois semestres ou mais nos cursos de Engenharia, e comparar os dados aos apontados na literatura, apresentando propostas para intervenções futuras. A média de idade dos alunos é de 21,97 anos, mas os alunos estão compreendidos na faixa de 18 a 28 anos. Dos 130 alunos, 84% são do sexo masculino, e 94% são solteiros.

Em relação à escolha do curso, 27% dos alunos afirmaram já ter iniciado outro curso, ou seja, não estão na primeira experiência na graduação. Setenta e oito por cento (78%) dos alunos afirmaram estar realizando o curso de sua maior preferência; e a maioria dos que não estão, demonstraram possuir interesse na área de exatas. Com isso, observa-se que grande parte dos alunos está na área de preferência, o que pode ser indicativo de dificuldade de identificar a área que tem mais aptidão ou pode indicar que a base anterior dos alunos pode estar comprometida.

Apesar de 29% dos alunos relatarem que já sentiram necessidade de trancar o curso, apenas 6% efetivamente o fizeram, sendo a média de tempo de trancamento de dois semestres. Dos 130 alunos convocados, 47% já pensaram em desistir do curso. Dentre os principais motivos apontados estão problemas de ordem particular e desmotivação devido ao mau desempenho. Essa característica particular da população pesquisada indica um dado novo, complementar, sobre possíveis fatores

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



personais que interferem diretamente no índice de retenção e evasão. O alto índice de reprovação acaba desmotivando o aluno levando-o à evasão.

As maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o período na Universidade foram a falta de habilidade para organização de estudos e gestão do tempo (planejamento), a adaptação ao ensino superior, a transição do formato do ensino médio para o ensino superior e a crença da falta de fundamentação básica anterior ao ingresso na instituição para frequentar algumas disciplinas. Esses resultados corroboram os apresentados pela literatura, como apontado por Kohls (2013), Giraffa & Mora (2013), Almeida & Soares (2003), Lima (2006) e Veloso & Almeida (2001). Considerando as dificuldades citadas como condicionantes de retenção, a recepção e ambientação de calouros foi reestruturada, direcionada para adaptação acadêmica e transição para o ensino superior com ações de desenvolvimento de habilidades acadêmicas como gestão do tempo e planejamento, atividades de integração e conteúdos de “reforço” em disciplinas específicas.

Em relação às disciplinas que os alunos apresentam mais dificuldades, os mesmos apontaram as disciplinas do Núcleo Básico, mais precisamente Cálculo e Física. Tais disciplinas formam a base dos cursos de Engenharia e, como já apontado, contribuem para o alto índice de evasão (Rocha et al, 2013; Silva Filho et al, 2012; Silva, Mainieri e Passos, 2006). Essa realidade também é vista na instituição pesquisada. No entanto, a que se considerar que esse resultado pode ter aparecido em decorrência do fato de que os alunos retidos ainda não tiveram contato com as disciplinas do Núcleo Profissionalizante e do Núcleo Profissionalizante Específico, devido à retenção ocorrer geralmente nos primeiros semestres do curso.

Um indicativo de abandono e possível evasão é a desistência do aluno da disciplina, ou seja, a reprova por frequência. Os números a respeito destes dados são bastante divergentes, tendo alunos que nunca reprovaram por falta (23%), a alunos que reprovaram em quatro matérias ou mais (29%). Dentre os principais motivos para o ocorrido estão metodologia e didática do professor, dificuldade de aprendizagem, desinteresse pela disciplina, e dificuldade na relação com o professor. Santos, Ribeiro e Souza (2008) descrevem os mesmos motivos segundo o ponto de vista do aluno. Nesta pesquisa não foi coletado o dado referente ao ponto de vista do professor sobre a reprovação por frequência. De todo modo, observa-se com estes resultados a importância do professor no que se refere a tomada de decisão do aluno quanto ao abandono da disciplina.

As dificuldades financeiras relacionadas aos processos de retenção e evasão apontadas por Souza, Petro e Gessinger (2012) e Lima (2006) também foram observadas como possíveis condicionantes da retenção dos alunos na UTFPR.

A influência de questões econômicas no desempenho acadêmico foi indicado por 23% dos alunos, que indicaram que tiveram necessidade de trabalhar durante o curso, que por ser integral tem sua condição de estudo comprometida pela necessidade do trabalho concomitante.

A partir dos dados coletados no questionário, percebe-se que os resultados corroboram os já apresentados na literatura, o que fortalece as pesquisas na área. Verificou-se que os principais condicionantes de retenção dos alunos de Engenharia da UTFPR envolvem fatores pessoais e institucionais como a falta de hábitos de estudo, dificuldade de aprendizagem, relação professor-aluno, e reprova nas disciplinas do núcleo básico. Tais fatores convergem para a situação atual a qual se encontram os alunos, ou seja, com retenção no curso e possíveis candidatos à evasão.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Por fim, a avaliação das questões desta pesquisa resultou na elaboração de propostas de intervenção que visassem combater ou amenizar questões que influem na condição de retenção dos alunos e na posterior evasão.

Entre as ações propostas está a reelaboração completa do processo de recepção e ambientação dos estudantes à universidade e a vida acadêmica. Cabe destacar que com essa ação pretende-se influenciar os índices indicativos da adaptação dos alunos, como indicado anteriormente. Nesse quesito, o foco principal é a adaptação ao novo ritmo acadêmico, com o propósito de desenvolver o hábito de estudos, um dos principais agravantes à retenção e evasão no ensino superior, também detectado na presente pesquisa.

Como parte da ambientação também foram propostas ações acadêmicas de nivelamento em disciplinas específicas que apareceram como as que apresentam maior dificuldade. Com essa ação pretende-se influir no índice de reprovação e retenção em áreas e disciplinas específicas, mais precisamente, as do núcleo básico – Matemática/Cálculo.

Ainda em decorrência dos dados levantados, para os alunos que já se encontram em condição de retenção e teriam dificuldade para compor seu quadro de horário de forma a otimizar o tempo disponível e proporcionar que o aluno avance em períodos de forma a resgatar o tempo de atraso foi ofertada oficina de matrícula. Apesar desse dado não ter sido apontado como fator relevante pelos alunos, a literatura e as vivências de trabalho na instituição levou a equipe a investir esforços nessa questão, proporcionando a oficina de matrícula aos alunos. Por não ser oportuno no momento, não será aprofundado os dados referentes a essa oficina, porém pode-se adiantar que após a realização da mesma, muitos alunos relataram adquirir conhecimentos que os auxiliaram a tomar melhor decisão para a matrícula do próximo semestre.

Além disso, cabe mencionar que para os alunos que buscaram atendimento específico foi oportunizado acompanhamento individual e reavaliação da condição específica.

3 Conclusões

O estudo sistemático das condições que levam ou favorecem os fenômenos de evasão e retenção no ensino superior é fundamental para gestores, educadores e pesquisadores que buscam compreender o que impede que a formação superior seja concluída.

Compreender o fenômeno da evasão vai além de estudar referências bibliográficas, mas passa fundamentalmente por conhecer o perfil dos alunos de cada instituição. Conhecer os problemas e entraves da realidade específica na qual se deseja influir é fundamental nos processos educativos.

Este trabalho foi uma dessas ações a fim de identificar esses fatores e comparar com os dados da literatura, o que demonstrou forte concordância entre resultados. Tais condicionantes estão relacionados a fatores pessoais e institucionais que merecem atenção na hora de propor intervenções para minimizar as dificuldades vivenciadas nesse período da vida dos alunos.

Propor ações de combate à retenção e evasão no ensino superior também passa por considerar as determinantes sociais, culturais e econômicas nas quais os alunos estão inseridos para de fato conduzir iniciativas que tenham alcance e efetividade.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Os trabalhos desenvolvidos no espaço desta pesquisa e nesta instituição de ensino específica têm alcançado resultados positivos por considerar as determinantes anteriormente mencionadas.

Referencias

Almeida, L.S & Soares, A.P (2003). Os estudantes universitários: Sucesso Escolar e Desenvolvimento Psicossocial. In E.Mercuri & Polydoro.S. Estudante Universitário: características e experiência de formação (15-40). Taubate: Cabral editora e Livraria Universitária.

Barbosa, P.V, Mezzano, F & Loder, L.L. Motivos de evasão no curso de Engenharia Elétrica: realidade e perspectivas.XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia COBENGE. Blumenau,SC

Cunha, E.R & Morosini, M. (2012). Evasão na Educação Superior: uma temática em estudo. II Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Porto Alegre: PUCRS

Dias, A.f.M & Lins, L.N. Percepção dos alunos de um curso de graduação em engenharia de produção para análise da evasão e retenção prolongada. XVII Congresso de Iniciação Científica e I Congresso Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. Pernambuco: UFPE

Giraffa, L.M.M & Mora, M.C (2013). Evasão na disciplina de algoritmo e programação: um estudo a partir de fatores intervenientes na perspectiva do aluno. III Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Mexico.

Kohls, P. S (2013). Evasão na Educação Superior: uma análise a partir de publicações na ANPED e CAPES 200 a 2012. III Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Mexico

Lima, v.M (2006).Percepções de estudantes do primeiro período sobre o serviço educacional. Dissertação de Mestrado, Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais - Faculdade de Economia e Administração IBMEC, Rio de Janeiro

Mercuri, E., Fior, C. (2012), Fatores preditivos da evasão nos anos iniciais da graduação em uma Universidade Confessional. II Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Porto Alegre: PUCRS

Mercuri, E & Polydoro, S (2003). O compromisso com o curso no processo de permanência/Evasão no ensino superior: algumas contribuições. In E.Mercuri & Polydoro.S. Estudante Universitário: características e experiência de formação (15-40). Taubate: Cabral editora e Livraria Universitária.

Oliveira, V.F, Almeida, N.N, Carvalho, D.M & Pereira, F.A.A (2013) Um estudo sobre a expansão da formação da engenharia no Brasil. Revista de ensino de Engenharia 32 (3), 37-56

Rocha, F.A et al. Analise da evasão e retenção no curso de engenharia elétrica do IFBA, campus Vitória da Conquista. XVIII Encontro Nacional do grupo PET ENAPET. Recife: UFRPE/UFPE

Santos, C.J.B.M, Junior, E.S.A, Leão, L.I.F & Neves, R.M (2012). A inserção dos estudantes de engenharia na universidade e as dificuldades de adaptação. XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia-COBENGE. Belém,PR.

Santos, D.C, Ribeiro, T.R.L.T & Sousa, G.M.C. A reprovação por frequência nos cursos de engenharia da Universidade Federal do vale São Francisco. XXXVI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia COBENGE. São Paulo,SP.

Silva Filho, R.L.L, Montejunas, P.R, Hipólito, O & Lobo, M.B.C (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, 35 (132), 641-659.

Silva, R.R.C.M, Mainieri, F.B & Passos, F. B (2006). A contribuição da disciplina de introdução a engenharia química no diagnostico da evasão. Ensaio: Avaliação, políticas públicas e educação, 14 (51), 261-277

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Souza, C.T, Petro, C.S & Gessinger, R.M (2012). Um estudo sobre a evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos. II Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Porto Alegre: PUCRS

Tozzi, M.j & Tozzi, A.R. Escassez de engenheiros no Brasil: mito ou realidade.? XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia COBENGE. Blumenau,SC

Veloso, T.C.M.A & Almeida, E.P. Evasão nos cursos de graduação da UFMT, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão(2001). XXIV Reunião da ANNPED.Caxambu, MT

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



PROPUESTA DE TUTORIA ESTUDIANTIL DE LA ESCUELA DE NUTRICION Y DIETÉTICA EN LAS SECCIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Tipo de comunicación: propuesta de acompañamiento tutorial.

ESCUADERO V, Luz Stella
QUINTO C, Adriana María
RAMIREZ B, Claudia María

Universidad de Antioquia. Escuela de Nutrición y Dietética. COLOMBIA
luz.escudero@udea.edu.co

Propósito: Facilitar la incorporación, adaptación y permanencia de los estudiantes de Nutrición y Dietética, en su tránsito por la vida universitaria en las regiones donde está la Universidad de Antioquia, mediante acciones diferenciadas según necesidades individuales, asegurando permanencia y graduación. **Fundamentación teórica:** La Universidad al incrementar cobertura bajo su política de regionalización, lleva programas de pregrado a las regiones y la Escuela de Nutrición y Dietética, además, llega con un programa de tutorías que acompañe a los estudiantes de forma diferencial, dadas las circunstancias en que se desarrollan los procesos académicos en estas sedes. Es aquí, donde el docente tutor cobra vida como acompañante del estudiante e interlocutor de la Escuela, de manera que el estudiante encuentre respuestas a inquietudes frente a su adaptación y permanencia en la universidad. **Metodología:** la tutoría en las regiones se enfocará al acompañamiento estudiantil en la búsqueda de autonomía en la construcción del conocimiento, de su capacidad crítica y creadora y mejoramiento académico. Cada sesión, está diseñada para atender necesidades particulares del estudiante o grupo, para que su ciclo de vida universitaria se desarrolle en un contexto integral y se identifique con su proyecto de vida. **Población objetivo:** estudiantes del pregrado en regiones, dadas las circunstancias académico-administrativas en que se desarrollan los pregrados en estas zonas. El tipo de acompañamiento es de orientación administrativa y adaptación a la universidad y a la interacción con pares académicos. Las modalidades de acompañamiento serán grupales, individuales, presenciales y/o virtuales, académicas y/o de adaptación, bajo enfoque diferencial. Los tutores serán docentes con atributos formativos, cognitivos, didácticos, de excelentes relaciones inter-personales y con experiencia de trabajo en regionalización. La finalidad del programa es garantizar permanencia, mejorar nivel académico y reducir abandono del programa en la Escuela de Nutrición y Dietética en las sedes regionales donde se haga presente.

Descriptores: Regionalización, Permanencia, Acompañamiento, Educación superior, Rendimiento académico

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1. JUSTIFICACIÓN

Las instituciones de educación superior tienen como misión, formar profesionales íntegros y producir conocimiento, convirtiendo así, la educación en el eje central del desarrollo de una nación.

En el marco del Plan de Desarrollo 2006-2016, la Universidad de Antioquia plantea: “El bienestar universitario debe posibilitar que los estudiantes dediquen la mayor parte de su tiempo y energías a su formación, y se les debe garantizar ambientes seguros y favorables para su vida intelectual complementada con actividades culturales, artísticas, deportivas y recreativas que motiven su permanencia en la universidad”⁸²; en respuesta a ello, propone en su tema estratégico 4, el fortalecimiento del programa de tutorías estudiantiles.

La Universidad en su esfuerzo por incrementar la calidad de vida de los miembros de su comunidad académica, estableció el programa de Tutoría en 1988, y luego 2008 plantea las funciones del docente tutor y sus responsabilidades con el programa.

Desde 2007, la Escuela de Nutrición y Dietética, ha llevado el programa de pregrado a las regiones, inicialmente al Urabá Antioqueño y en 2014 al Oriente del departamento; las tutorías en las regiones, se han desarrollado como parte de las funciones del coordinador de regionalización, quien atiende las demandas prioritarias de los estudiantes.

El grupo tutorías de la Escuela de Nutrición y Dietética, con el aval de la Dirección y como iniciativa del “Diplomado de acompañamiento estudiantil para la permanencia con equidad” ofrecido por la Vicerrectoría de Docencia, plantea la siguiente propuesta de acompañamiento a los estudiantes de las sedes regionales del pregrado en Nutrición y Dietética, teniendo en cuenta las particularidades académicas, administrativas y de desarrollo de los pregrados en regionalización, tales como: grupos únicos que limitan la posibilidad de repetir cursos, metodologías en bloque, grandes desplazamientos de los estudiantes desde su lugar de residencia a las sedes de la Universidad, calidad académica de los colegios de procedencia, limitantes económicas, sociales, culturales y otras circunstancias que representan riesgos para el desarrollo normal de sus estudios.

Los escenarios mencionados, hacen imperioso realizar estrategias integradas que permitan un soporte logístico desde todos los estamentos universitarios, concentrando esfuerzos en la inclusión y acompañamiento a estos grupos, acudiendo a la figura de tutores para apoyar a los estudiantes en situaciones propias de la vida universitaria en regiones con características puntuales que aumentan la complejidad de la situación al enfrentar su vida académica.

Adicional a esto, es importante fomentar el trabajo con los tutores pares, ya que con ellos, se puede generar un ambiente de mayor confianza al interactuar con personas de edades similares, líderes, que permiten abordar a los compañeros de una manera estratégica e identificar aquellos con necesidad de tutorías (académicas, en salud física y mental, laboral, de índole familiar) y remitir a los profesionales competentes que pueden aportar en la solución de sus problemáticas y así evitar deserciones.

2. MARCO CONCEPTUAL

Para definir la tutoría, es indispensable recurrir a los teóricos que en este campo se destacan.

⁸² Universidad de Antioquia. Plan de Desarrollo Institucional 2006 -2016.



“La tutoría, entendida como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículum formativo, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior”(Universidad de Guadalajara. (2010).

Alvarado, considera la tutoría como “una modalidad académica que comprende acciones educativas centradas en los estudiantes. Es un apoyo para el cumplimiento de las metas en la institución educativa, donde el tutor atiende al estudiante....; este apoyo va desde el manejo de conceptos, metodologías de aprendizaje, hasta el logro de competencias... y el perfil que el medio le exige. La tutoría, es un complemento a la docencia...”. El autor también dice que “en el periodo de formación, la tutoría consiste en el acompañamiento personalizado a un estudiante, por parte del académico. Lo que permite establecer una relación cercana entre éstos; específicamente la tutoría, permite conocer diversas formas de resolver sus problemas dentro del contexto académico, comprender las características del plan de estudios y las opciones de trayectoria, adquirir técnicas adecuadas de lectura y comprensión, y desarrollar estrategias de estudio. (Alvarado H, 2004).

En este marco es donde la Escuela propone un acompañamiento tutorial a los estudiantes que inician su pregrado en las regiones en 2014 con las acciones diferenciadas según las necesidades, expectativas y al entorno sicosocial, afectivo y físico del estudiante, para facilitarle su permanencia en la institución.

El tutor es orientador, coordinador, catalizador de inquietudes, conductor del grupo, experto en relaciones humanas y con atributos: Formativos: experiencia, dominio de conocimientos, trayectoria; atributos didácticos: capacidad pedagógica y atributos Inter-personales: empatía, disponibilidad, habilidades de comunicación.

3. OBJETIVOS

General

Generar atención oportuna a los estudiantes de la Escuela de Nutrición y Dietética en las regiones, para minimizar los riesgos que pueden llevar a la deserción académica, mediante la implementación de un plan estratégico académico-administrativo diferenciado, que permita potenciar las capacidades individuales, obtener buen rendimiento académico, disminuir la deserción, cancelación y pérdida de cursos; posibilitando la permanencia y graduación en la Universidad, como parte del desarrollo de su proyecto de vida personal.

Específicos

Facilitar la incorporación y adaptación del estudiante a la vida universitaria.

Orientar los estudiantes en aspectos académicos, administrativos, personales y sociales que puedan generar riesgo de deserción temprana.

Fortalecer el rendimiento académico

Promover procesos de aprendizaje autónomo.

Promover en el estudiante la práctica de los valores institucionales, la norma y el respeto por lo público.

Involucrar a los estudiantes con vocación tutorial en acompañamientos efectivos dentro de los objetivos del programa como pares académicos.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



4. METODOLOGÍA

La propuesta de Tutoría estará orientada a buscar la autonomía de los estudiantes, fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico. Se pretende motivarlos a encontrar sus propias respuestas y a desarrollar las estrategias pertinentes para superar dificultades; por lo tanto, se debe propiciar la oportunidad para que el estudiante construya sus conocimientos y adquiera capacidad decisoria, lo cual aumentará la confianza en sí mismo y su independencia. El tutor no debe perder de vista su papel de apoyo, asesoría y acompañamiento, y que no reemplaza a un terapeuta o a un amigo.

La tutoría es una propuesta que inició su implementación en la sede oriente con los estudiantes de primer semestre de 2014, que a la fecha de la elaboración de esta propuesta, aún no había finalizado, dicha tutoría en las sedes de la Escuela, se llevará a cabo en un contexto estructurado, con recurso humano, espacios en las sedes y ambientes virtuales. Así mismo se coordina con las actividades de Bienestar Universitario (BU) de la Escuela en la sede principal.

La metodología para el desarrollo de la tutoría en las regiones, partirá de una evaluación de necesidades identificadas en un primer acercamiento de caracterización y de sesiones de tutoría, individual o grupal, diseñadas y estructuradas para atender las particularidades de cada estudiante o grupo, de manera que su ciclo de vida universitaria se desarrolle en un contexto más integral y se identifique con su proyecto de vida

5. POBLACIÓN OBJETIVO

Los estudiantes del pregrado de Nutrición y Dietética en las sedes de las regiones donde hace presencia la Universidad de Antioquia con este programa, y a partir de las necesidades de acompañamiento que se presenten, según las circunstancias del desarrollo de un proyecto educativo en las regiones, que difiere en varios aspectos del nivel central.

Selección de la población objetivo

Al iniciar el primer semestre, los tutores, el coordinador de Regionalización y la coordinadora de Bienestar Universitario de Medellín, aplicarán la encuesta de caracterización a los estudiantes que inician, para identificar aspectos generales de la población, así como quienes requieren mayor acompañamiento tutorial.

Luego se analizará esta caracterización en el comité de tutores y se divulgará entre profesores de regiones y organismos que requieran de la información.

Seguidamente, se priorizará la población vulnerable que requiere acompañamiento, según las situaciones encontradas en este análisis (académicas, económicas, sociales, personales, de inclusión).

Los estudiantes de semestres diferentes al primero, podrán acceder a las tutorías por sugerencia de un profesor o iniciativa personal, según necesidades surgidas.

6. IMPLEMENTACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO:

El acompañamiento a los estudiantes se abordará desde diferentes ámbitos de acuerdo a las necesidades de la población así:

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



6.1 Según el número de tutorados:

Grupal: se tendrá un tutor para cada una de las sedes de regiones donde esté el pregrado; el tutor acudirá al menos tres veces al semestre (en las semanas 1, 8 y últimas del semestre), para reunirse con los estudiantes, y conocer de cerca las situaciones que ameriten acompañamiento.

Individual: se realizará según la demanda de los estudiantes y la priorización derivada de la caracterización, una vez seleccionados quienes lo requieren y deseen hacerlo.

6.2 Según la modalidad de tutorías:

Presencial: Realizada directamente en la sede en grupos y/o individual, según el caso. Para esta modalidad el tutor concertará

Virtual: se dispondrá de espacios virtuales convenidos con los subgrupos para realizar encuentros, que favorezcan la interacción desde la virtualidad.

Mixta: combina las dos modalidades anteriores, según la demanda de los tutorados

6.3 Según el aspecto de intervención:

Tutoría académica:

Aunque este aspecto debe ser una función permanente de cada profesor en su curso, los tutores estarán atentos a que los estudiantes que presenten dificultades relacionadas con una asignatura, reciban una asesoría más dirigida; así mismo, con aquellos que presenten vulnerabilidad académica en general o algún riesgo de deserción. De igual manera el tutor y el Departamento de Formación Académica estarán en contacto permanente con los profesores, con el fin de hacer seguimiento a las dinámicas de los cursos, detectar a tiempo los riesgos que se puedan presentar y ofrecer estrategias metodológicas que permitan mejorar los aprendizajes y la generación de conocimientos.

Tutoría de orientación:

Este es el acompañamiento grupal y/o individual que se ofrece a los estudiantes relacionado con sus inquietudes desde lo social, gestión administrativa del currículo, personal, o de algún aspecto que los exponga a un riesgo de vulnerabilidad frente a su permanencia en la Universidad.

Con las tutorías de orientación se realizarán acompañamientos a los tutorados que van desde su inicio a la vida universitaria entendiendo que al realizar la caracterización se evidencian personas que desconocen las dinámicas administrativas y sociales de la Universidad y los servicios que ofrece bienestar universitario en pro de la adaptación y permanencia en la institución, promoviendo la realización de actividades complementarias que favorezcan el reconocimiento, la socialización, la comunicación y la interacción con los otros.

En estos tipos de intervención es estratégica la realización de conferencias y talleres que aborden las problemáticas más comunes en la comunidad académica y sus soluciones, con la debida divulgación y promoción. El fomento e implementación de los talleres que realiza bienestar universitario, se convierte en un aliado para lograr mejor rendimiento en los tutorados teniendo en cuenta que con estos se busca mejorar las técnicas de estudio, habilidades de memoria, trabajo en equipo.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



6.4 Según el tipo de oferta

Obligatoria: los estudiantes deberán asistir a las sesiones grupales a que sean citados, las cuales serán al menos tres veces en el semestre; y adicionalmente cuando por alguna circunstancia especial sea necesario tener al grupo en pleno.

Opcional: Los estudiantes podrán acudir a la tutoría de manera voluntaria cuando ellos crean necesario un acompañamiento de cualquier índole por parte del tutor, para lo cual se concertara el encuentro.

7. PERFIL DEL TUTOR

El profesor-tutor es un profesional con los siguientes atributos: competencia técnica, preocupación por promover altas expectativas en los estudiantes, autonomía, ética y voluntad de ofrecer una práctica reflexiva (Ottewill, 2001). El perfil del docente debe caracterizarse por comprender que tanto estudiantes como profesores son procesadores activos de información y de comportamientos, miembros de una institución y configuradores de un espacio común de intercambios colectivos y de acontecimientos variados que contribuyen a desarrollar una cultura propia (Ramsden, 2003). Estas cualidades personales deseables en un tutor están relacionadas con un tipo de personalidad que tenga capacidad de influir positivamente en los demás (Knight, 2005)

En la Escuela de Nutrición y Dietética, el tutor, es la persona que tiene bajo su cargo participar en el cumplimiento de la misión institucional ofreciendo el acompañamiento que el estudiante necesita para hacer realidad la formación integral y participar en el logro del proyecto de vida institucional y personal. Es un apoyo académico-administrativo del Departamento de Formación Académica y de Bienestar Universitario; para el caso del tutor para las regiones, debe ser un profesor de trayectoria en el trabajo en regionalización, que conozca la dinámica académica y administrativa que implica realizar un pregrado bajo esta modalidad.

Los tutores deben ser plenamente identificados por los tutorados y por los profesores, por lo tanto su perfil debe ser modelo para promover en los estudiantes el sentido de solidaridad y apoyo entre ellos ante situaciones difíciles de sus compañeros y sensibilización al equipo de profesores y directivos de la Escuela de Nutrición y Dietética respecto a las problemáticas de los estudiantes y cómo apoyarlos.

8. ESTRATEGIAS DE ACCIÓN:

Aplicación de la encuesta de caracterización y análisis de la información para detectar casos de riesgo.
Priorización de casos para el acompañamiento y plan de acción para abordarlos.

Remisión a Bienestar de la Escuela Nutrición y Dietética y al profesional competente, de ser necesario. El tutor deberá estar en comunicación con el coordinador de bienestar y el profesional que atiende al estudiante para contribuir con la continuidad del tratamiento, de igual manera deberá indagar si el estudiante está recibiendo el apoyo que se planteó.

Seguimiento periódico a los procesos individuales que se realicen.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Fortalecer la figura del tutor par. Esta figura es clave en el proceso de tutorías porque el estudiante muchas veces entabla mejor una relación de confianza con un compañero para hablar sobre situaciones personales y/o académicas.

Promover los valores en pro de los cuales se pretende formar a los estudiantes en la Escuela de Nutrición y Dietética, para incentivar la reflexión y contribuir a la buena convivencia.

Realizar conferencias y talleres que aborden las problemáticas más comunes en la comunidad académica y sus soluciones, con la debida divulgación y promoción. Fomento e implementación de los talleres que realiza Bienestar Universitario, en los cuales se busca mejorar las técnicas de estudio, habilidades de memoria, trabajo en equipo.

Promover en los estudiantes el sentido de solidaridad y apoyo entre ellos ante situaciones difíciles de sus compañeros.

Sensibilización al equipo de profesores y directivos de la Escuela de Nutrición y Dietética respecto a las problemáticas de los estudiantes y cómo apoyarlos.

9. INSTRUMENTOS

Se aplicarán los mismos instrumentos evaluados por el grupo de tutores y aprobados por el Consejo de Escuela (ver anexos).

10. RECURSOS

10.1 Humanos

Coordinador de Regionalización.

Un tutor para cada sede

Jefa de Formación académica.

Psicólogo

Coordinadores de Bienestar Universitario de Medellín y regiones

Tutores pares.

Equipo de Promoción y Prevención de la Universidad de Antioquia.

10.2 Físicos

Espacio para las reuniones grupales e individuales en la sede cuando asista el tutor

10.3 Materiales

Instrumentos para las tutorías tanto en físico como digital.

Computadores y ambientes virtuales dispuestos para favorecer la comunicación entre tutor y tutorado.

11. DIFICULTADES

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Subregistro de estudiantes con necesidad de tutoría. A veces los estudiantes no visibilizan su problemática, no son conscientes de ella.

Abandono de la tutoría

Cese de actividades. Afecta la continuidad del tratamiento y pone en riesgo la permanencia del estudiante en la universidad.

Falta de compromiso por parte del par tutor o de los profesores al identificar riesgos en el proceso académico.

12. RESULTADOS ESPERADOS

Mayor permanencia de los estudiantes en la Universidad

Mejorar el rendimiento académico y la calidad científica de los estudiantes, toda vez que se puedan acompañar en las situaciones que interfieran con su estudio

Disminución de estudiantes que reprueban asignaturas.

Minimizar la deserción estudiantil.

Lograr altos índices de graduación en la comunidad estudiantil de las regiones.

CONCLUSION

La tutoría es una estrategia de acompañamiento que permite a la universidad y al estudiante, favorecer la permanencia con calidad y a la sociedad, la graduación de profesionales íntegros, dentro de los estándares de calidad y tiempo proyectados.

Referencias

Alvarado Hernández, V. M. (2004). Los aspectos cualitativos de la tutoría en educación superior. Retrieved Julio 20, 2014, from <http://www.aragon.unam.mx/posgrado/web/Matices/MATICES.%20REVISTA%20DE%20POSGRADO%20ON%BA.%201%20PDF/03%20V%EDctor%20M.%20Alvarado.pdf>

Knight, P. T. (2005). El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 331-335.

Ottewill, R. (3001). Tutors as professional role models, with particular reference to undergraduate business education *Higher Education Quarterly*, 55(4), 436-451.

Ramsden, P. (2003). *learning to teach in Higher education*. (2 ed.). S. N: Routledge.

Universidad de Guadalajara. (2010). La tutoría académica y la calidad de la educación. *Apoyo al tutor*. Retrieved Julio 20, 2014, from <http://148.202.105.12/tutoria/pdfc/C2.pdf>

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

ANEXOS

REGISTRO DE TUTORIA

ESCUELA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA SECCIONAL _____

TUTOR: _____

NOMBRE ESTUDIANTE: _____

DIA MES AÑO

TIPO DE SITUACIÓN DE CONSULTADA:

ACADEMICA PERSONAL FAMILIAR OTRA

CUAL: _____

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN CONSULTADA

TIPO DE INTERVENCIÓN O REMISIÓN

OBSERVACIONES

SEGUIMIENTO

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
ESCUELA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA
REGISTRO DE SEGUIMIENTO A ESTUDIANTES POR TUTOR**

| NOMBRE | ASUNTO | INTERVENCIÓN – REMISIÓN | RESULTADO |
|--------|--------|-------------------------|-----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
ESCUELA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN ACADÉMICA
SECCIONAL _____

TUTORES COORDINADORES DE SEMESTRE

Tutor:

Estudiantes tutoriados:

Objetivo: Monitoreo y seguimiento a estudiantes con promedio académico inferior a 3.50

Fecha:

1. Nombre del estudiante:

Semestre:

Edad:

Estado civil:

Tiene hijos:

Con quien vive:

Trabaja:

De que colegio es bachiller:

2. Causas del promedio académico bajo:

3. Compromisos:

Firma tutor: _____

Firma estudiante: _____

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

ESCUELA DE NUTRICION Y DIETETICA SECCIONAL _____

REGISTRO DE SEGUIMIENTO A ESTUDIANTES POR TUTOR

| NOMBR E | FECH A | ASUNT O | INTERVENCIÓN -REMISIÓN | RESULTAD O | OBSERVACIONE S |
|--------------------|-------------------|--------------------|-----------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

TUTOR: _____



ORIENTACIÓN PSICOSOCIAL PARA ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO EN CONTEXTO. UN MODELO EN DESARROLLO.

Línea temática 4: Prácticas de Integración universitaria para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Experiencia /Reporte de caso

MORIS, Evelyn⁸³
RAHMER, Beatriz⁸⁴
Universidad de Santiago -Chile
evelyn.moris@usach.cl- beatriz.rahmer@usach.cl

Resumen. Actualmente el sistema de admisión a las universidades chilenas se encuentra en un tránsito desde la consideración casi exclusiva del puntaje de una prueba estandarizada (Prueba de Selección Universitaria, PSU) hacia la revalorización de la trayectoria escolar como mejor predictor del buen desempeño académico (representada en el ranking de notas). La Universidad de Santiago (USACH) ha liderado los procesos que han permitido un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento en contexto a las universidades chilenas, lo cual permite una mayor inclusión en el sistema y un aumento en las tasas de retención. Sin embargo, es preciso desarrollar sistemas de nivelación y acompañamiento académico que permitan acortar las brechas de contenido de estos estudiantes talentosos que provienen de establecimientos con Alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). La USACH desarrolla el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia (PAIEP) como política de acción afirmativa que articula las iniciativas de las Vicerrectoría Académica y de Apoyo al Estudiante, orientadas hacia el acceso, permanencia y titulación oportuna de estudiantes de alto rendimiento en contexto. El SubPrograma de Orientación Psicosocial (SOS) del PAIEP favorece la permanencia de los estudiantes de alto rendimiento en contexto a partir del fortalecimiento de sus recursos personales, orientación vocacional y la disposición articulada de la red de beneficios psicosociales que otorga la Universidad y otras organizaciones, tanto públicas como privadas. El SOS se presenta como un modelo de atención psicosocial que releva las particularidades de este perfil de estudiante, priorizando el fortalecimiento de sus atributos personales por sobre la atención de los aspectos relacionados con vulnerabilidad de los contextos sociales de los cuales provienen.

Descriptores o Palabras Clave: Inclusión, Permanencia, Orientación Psicosocial, Talento Académico

⁸³ Coordinadora Sub Programa de Orientación Psicosocial (SOS). Programa Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia. Universidad de Santiago

⁸⁴ Coordinadora Vías de Acceso Inclusivo. Programa Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia. Universidad de Santiago



Revalorización de la Trayectoria escolar

La Universidad de Santiago de Chile (USACH), es una de las impulsoras de la valoración de la trayectoria escolar de los estudiantes por sobre las pruebas estandarizadas en los procesos de admisión a la Educación Superior. Ha sido pionera de iniciativas que hoy son política pública, y ha sido persistente en el principio de que *los talentos están igualmente distribuidos*, es decir, *en todas las razas, en todas las etnias y en todas las condiciones socioculturales hay jóvenes con talentos para todas las actividades humanas, por lo tanto, también en específico el talento académico necesario para desarrollarse con éxito en la educación superior* (Rahmer, Miranda y Gil, 2013). Este talento no es medido por las pruebas estandarizadas que se centran en contenidos, los cuales son entregados en forma desigual según tipo de establecimiento educacional siendo perjudicados los estudiantes que no poseen medios económicos para pagar un establecimiento privado.

La PSU “*deja fuera a jóvenes que podrían haber desarrollado una carrera – colegios municipales y técnico profesionales- y selecciona a otros que no son los más aptos*” (Guzmán, 2013). Por esta razón, entre los años 1992 y 2004, la Universidad decidió entregar una bonificación en los puntajes de la prueba estandarizada de admisión a las universidades chilenas (PSU/PAA)⁸⁵ a los estudiantes que se encontraban en el 15% superior de la generación de sus establecimiento educacionales. De este modo se beneficiaba a jóvenes con alto mérito académico, valorando su buen desempeño demostrado en los cuatro años de enseñanza media, por sobre los puntajes de una prueba rendida un solo día. Esto permitió beneficiar a más de 15.000 estudiantes que provenían de establecimientos municipales quienes demostraron ser excelentes estudiantes, indistinguibles respecto a quienes habían ingresado vía PAA/PSU.

Sin embargo, en el año 2004 esta bonificación fue prohibida por el Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas (CRUCH) impidiendo todo tipo de bonificación de puntaje de las pruebas estandarizadas de admisión.

Haciendo frente a esta prohibición, durante el año 2007 la USACH implementa un nuevo modelo de acceso denominado Propedéutico, el cual prepara académicamente a estudiantes top 10% de establecimientos escolares de alto IVE durante su último año escolar y les permite ingresar directamente a la Universidad independientemente de su puntaje PSU.

El año 2009 la UNESCO, interesada en la propuesta y en los buenos resultados académicos de los estudiantes que ingresan por esta vía, crea en la USACH la Cátedra sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria. Con el tiempo llegan a sumarse 15 universidades chilenas a la iniciativa propedéutico y este año 2014, el Gobierno de Chile, en el marco de la Reforma Educacional, crea el Programa de Preparación y Acceso Efectivo (PACE), modelo inspirado en los propedéuticos.

En este contexto, el año 2013 la USACH impulsa el uso del ranking de notas como política de admisión a las universidades chilenas. Este instrumento valoriza la trayectoria escolar de los estudiantes dentro de su contexto escolar, favoreciendo a aquellos que aprovecharon al máximo las oportunidades de aprendizaje que se les otorgaron, independientemente si provienen de establecimientos donde no recibieron todos los contenidos. *"El ranking de notas se presenta como un instrumento que aumenta la inclusión social dentro del sistema, incorporando más estudiantes*

85 Durante los años 1966 al 2002 se llamó Prueba de Aptitud Académica (PAA) y desde el 2003 se llama Prueba de Selección Universitaria (PSU)

provenientes de establecimientos con mayor IVE, los cuales no accedían a las universidades antes de que se sumara este indicador a los procesos de admisión" (Rahmer, Miranda y Gil).

Estudiantes de Alto Rendimiento en Contexto

El talento académico como concepto es bastante amplio, existiendo modelos que apuntan a lo innato o genético, al rendimiento o logro académico o la interacción entre lo innato y el medio ambiente, entre otros, (Villagra, 2004 citado en Miranda, 2012). Suele identificarse como la existencia de una capacidad que usualmente se visibiliza en un rendimiento superior en algún área, en este caso particular, en el área académica (Arancibia, 2008 citado en Miranda, 2012).

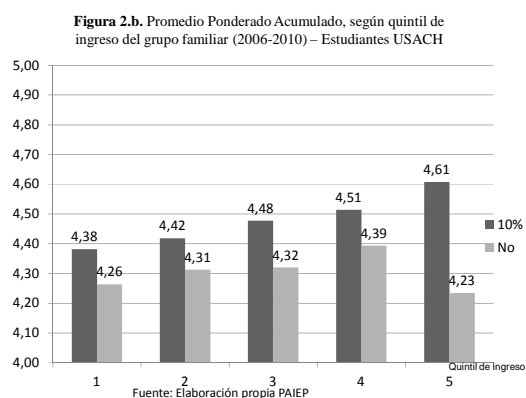
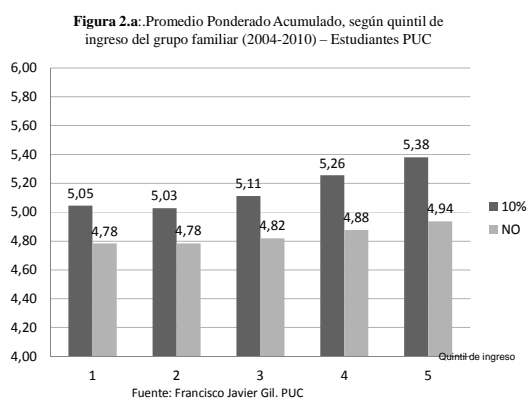
Puede definirse también como “la presencia de una o más habilidades excepcionales en una persona (niño o adulto), por sobre el promedio de su grupo de referencia, caracterizada por un desempeño destacado manifiesto o señales de un gran potencial” (Sánchez y Flores, 2006:16).

El talento académico, especialmente el talento potencial, se distribuye homogéneamente en la población, pues no existen evidencias de presentarse distinción alguna en cuanto a diferencias culturales, socioeconómicas, de género, raza, y otras. Esto se puede cuantificar considerando aquellos individuos que se encuentran en el 10% superior de la distribución normal, es decir, una población de cerca de 350.000 individuos en Chile con potencial talento académico. (Arancibia, 2009 citado en Miranda, 2012).

Los estudiantes talentosos presentan una trayectoria escolar sobresaliente durante su periodo de escolaridad, cualquiera sea su establecimiento educativo de origen o situación económica (Red de Universidades Propedéuticos Unesco, 2011).

En estos términos, el aumento en el ingreso de este perfil de estudiantes no solo incorpora una mayor inclusión al sistema universitario sino que asegura una mayor retención y titulación oportuna. Así lo han podido demostrar los estudios que siguen las trayectorias académicas de los estudiantes top 10% que ingresan a la educación superior⁸⁶.

⁸⁶ Por ejemplo, se ha observado que el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan USACH y a la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), habiendo obtenido un promedio de notas en la enseñanza media en el 10% superior de su establecimiento (top 10%) es mejor que el del resto de los estudiante, cualquier sea el establecimiento, carrera, facultad, año de ingreso y quintil de origen (ver por fig. 2a y 2b). (Rahmer, Miranda y Gil).





Los jóvenes talentosos pertenecientes a este grupo son denominados como “Estudiantes de Alto Rendimiento en Contexto”. Son aquellos que tuvieron una trayectoria escolar sobresaliente egresando de colegios con alto IVE, y si no se considerara su ranking de notas, no tendrían oportunidad de ingresar a la universidad. Poseen características personales como una motivación, facilidad y gusto por el estudio superior a la media, además de ejercer liderazgo y tener hábitos de lectura por interés propio. Estas características se revelan independientemente de la calidad del profesorado, de la gestión y los recursos educacionales de las instituciones educadoras (Rahmer, Miranda y Gil).

Si bien estos estudiantes tuvieron un desempeño destacado en la enseñanza media, les resulta un poco más complicado el primer año de universidad, principalmente por haber recibido menos contenidos en sus establecimientos. Por lo tanto, es fundamental brindarles acompañamiento académico para lograr su permanencia en las instituciones de educación superior, acortando la brecha de contenidos entre lo otorgado por el establecimiento educacional y lo necesario para enfrentar el primer semestre universitario.

Otra característica importante que tiene este perfil de estudiantes es que provienen de establecimientos escolares que presentan un alto índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), indicador que es medido por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (MINEDUC, 2010:3). Esto significa que estos estudiantes provienen de hogares carentes de recursos económicos y de las comunas más pobres del país, por lo tanto han vivenciado desigualdades educativas y culturales, lo cual los instala en la universidad con desventajas con respecto a sus compañeros.

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP). Universidad de Santiago.

El PAIEP se implementa desde el año 2012 como una política universitaria de acción afirmativa que articula las distintas unidades de la Universidad para permitir un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, fortaleciendo sus recursos personales, y nivelando sus competencias académicas. De este modo atiende las desigualdades de entrada que afectan a los estudiantes. *La acción afirmativa es un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación de los miembros del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad efectiva* (Begné, 2005:14).

Esta estrategia de intervención se materializa en los diferentes subprogramas que lo componen: Vías de Acceso Inclusivo (VAI), Extensión y Formación, Diagnóstico y Seguimiento (Sistema de Alerta Temprana), Contextos para el Aprendizaje, Orientación Psicosocial (SOS) y Nivelación Institucional “Desarrollando tus Talentos”(DTT).

Orientación Psicosocial para estudiantes de alto rendimiento en contexto

El PAIEP-USACH tiene convicción en los atributos de los jóvenes, ya que así como afirman Canales y De Los Ríos (2009) en su investigación sobre la permanencia de los estudiantes vulnerables en el sistema universitario, más allá de las problemáticas, los estudiantes vulnerables que logran persistir en el sistema, lo hacen porque cuentan con soportes familiares e institucionales que facilitan su



progresión educativa, y sobre todo, cuentan con atributos personales como la orientación al logro y el autoconocimiento, además de ser conscientes de su vulnerabilidad .

De este modo, si bien se reconoce que la deserción es resultado de la combinación y efecto de distintas variables como las características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales (Peralta, 2008). El apoyo académico y psicosocial que desarrolla el SOS es a partir de las capacidades, atributos y motivación particular que mantiene este tipo de estudiantes. Entre las capacidades personales que caracterizan a los estudiantes vulnerables que persisten en el nivel universitario, se cuentan factores como la perseverancia, esfuerzo, seguridad en sí mismos, la definición de claras metas y propósitos asociados al proceso educativo (Canales & De los Ríos, 2009:31).

El SOS se presenta como un conjunto de acciones para fortalecer los recursos personales y las redes de los estudiantes talentosos en contexto para así subsanar carencias sociales y educativas que son consecuencia del lugar social de origen. De esta forma, busca responder de forma oportuna a problemáticas externas al ámbito académico, pero que al presentarse no permiten que el estudiante se desempeñe de forma óptima.

Es importante destacar que es una acción que responde a una necesidad emergente. Se aleja de la idea previa que los estudiantes por el hecho de provenir de contextos sociales vulnerados requerirían atención psicosocial. Por el contrario, se asume que *entre las capacidades personales que caracterizan a los estudiantes vulnerables que persisten en el nivel universitario, se cuentan factores como la perseverancia, esfuerzo, seguridad en sí mismos, la definición de claras metas y propósitos asociados al proceso educativo* (Canales & De los Ríos, 2009:31), de tal forma que el SOS busca principalmente fortalecer estos factores y evitar que el impacto del primer año afecte negativamente las actitudes académicas que los hicieron destacarse en la educación secundaria.

Modelo de atención SOS

Los estudiantes pueden ingresar al SOS a través de cuatro vías: la derivación de los tutores que los acompañan, el Sistema de Alerta Temprana (SAT), derivados por alguna facultad o unidad de la universidad, o bien solicitando personalmente atención.

Una vez que ingresa al SOS el estudiante es atendido por un profesional trabajador/a social el cual mediante tres sesiones de orientación, indaga en la problemática que presenta el estudiante, profundiza y aborda sus elementos centrales, y desarrolla el proceso de orientación que puede continuar en una derivación a alguna unidad de la universidad o alguna organización externa.

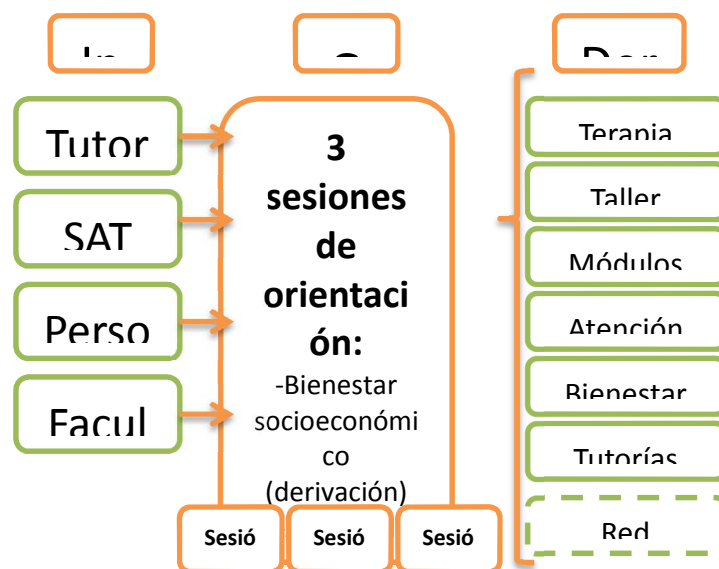
La primera sesión se enfoca principalmente en explorar y focalizar el motivo de la consulta, identificando síntomas y estilos de afrontamiento que tienen los estudiantes. Por último, en esta sesión se acoge la demanda o se realiza la derivación pertinente.

En la segunda sesión se trabaja en profundizar la situación problemática que afecta al estudiante, de esta forma se busca ampliar el repertorio de recursos personales de cada uno para enfrentar las dificultades a partir de diferentes actividades.

En la última sesión se busca identificar logros y dificultades en el trabajo de implementación de nuevos recursos en los estudiantes, además se puede profundizar y redefinir si existe la necesidad de derivación a otra unidad de la Universidad o alguna institución pertinente.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

En los casos en que sea necesario se pueden realizar más de tres sesiones. Una vez terminado el proceso de atención se inicia una etapa de seguimiento, la cual tiene como fin poder observar cómo se desenvuelven, evolucionan y avanza el desempeño académico de los estudiantes después del trabajo realizado en el SOS o en alguna de las instancias de derivación; Unidad de Promoción de la Salud (Psicólogos), Bienestar Social; Centro de Salud; Cursos o talleres de Gestión Personal, SubPrograma de Nivelación (DTT) y Red Externa de Municipios y otras instituciones.



Las temáticas que aborda el SOS son las siguientes:

Bienestar Socioeconómico: asociado a la satisfacción de necesidades básicas (alimentación, vivienda, salud). El trabajo en esta línea es derivado y abordado desde el Departamento de Bienestar Estudiantil (Asistentes Sociales)

Ansiedad ante el rendimiento: reacciones emocionales que aparecen frente a las exigencias académicas, afectando negativamente el desempeño a pesar de los esfuerzos de los estudiantes. En algunos casos se asocia a factores psicológicos que requieren de una acción terapéutica. En las sesiones de orientación se trabaja principalmente la contención y disminución del estrés y, en caso de que se diagnostique una problemática asociada a esta manifestación, se realiza la derivación terapéutica necesaria

Fortalecimiento de habilidades y actitudes académicas: se enfoca en el desarrollo de actitudes y habilidades personales que permiten una mejor adaptación del estudiante a la vida universitaria, alcanzando con esto un mejor desempeño académico. Este trabajo puede ser desarrollado en las sesiones de orientación o bien derivado a talleres psico-educativos en temas específicos (métodos de estudio, manejo del tiempo, desarrollo de redes, comunicación efectiva, autoestima, etc.) o bien a módulos de Gestión Personal (coaching).

Proyecto de vida (vocación): responde a las necesidades de orientación respecto a metas y objetivos personales. También se desarrolla orientación vocacional personalizada y grupal. Se les ofrece a los estudiantes encuentros con profesionales de áreas de su interés y visitas a las facultades y carreras.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Relaciones interpersonales (familiares-pareja-pares): presencia de problemáticas en las relaciones interpersonales de los estudiantes que interfieren en su desempeño académico. Se desarrolla orientación en este ámbito y se diagnostica el nivel de la problemática, derivando a instancias terapéuticas en caso de ser necesario.

Psicopatología y consumo problemático: En el caso de observarse posibles psicopatologías y consumo problemático de alcohol y/o drogas, se desarrolla una derivación inmediata a las instancias correspondientes.

Resultados SOS

Si bien el SOS comenzó a funcionar a principios del año 2013, el modelo se pone en marcha a comienzos de este año 2014. Durante el primer semestre del año en curso, han sido atendidos 27 estudiantes, con los cuales se han trabajado un mínimo de tres sesiones por cada uno, habiendo algunos casos en que se vuelve necesario realizar un trabajo más extenso. Una vez terminadas las sesiones de trabajo, se da inicio al proceso de seguimiento, para observar la evolución de la situación de cada uno de los estudiantes.

Del total de estudiantes que han ingresado al SOS, 21 de ellos ha sido derivados por otras unidades del PAIEP (DTT, SAT) los cuales, mantienen un contacto directo con los estudiantes, por lo tanto diagnostican cuando uno de ellos necesita algún tipo de orientación psicosocial. Los 6 estudiantes restantes han ingresado al PAIEP solicitando atención personalmente.

Las demandas de los estudiantes, en su mayoría, fluctúan en tres temáticas: Ansiedad ante el rendimiento, hábitos de estudio y manejo del tiempo. Respecto de la primera los estudiantes se sienten inseguros del proceso que están comenzando, además se desaniman respecto a las primeras calificaciones que han obtenido, presentando una alta frustración porque declaran “no entender nada” de los contenidos que el docente está enseñando. Asimismo un número importante de ellos tienen reacciones asociadas a estos sentimientos como crisis de pánico, llantos, bloqueos al momento de las evaluaciones, entre otras.

En segundo lugar encontramos problemáticas asociadas a los hábitos de estudio. Si bien estos estudiantes eran los mejores en sus contextos de secundaria, al ingresar a la universidad se dan cuenta que solo “mirar una vez” los contenidos o estudiar un día antes no les otorga los resultados positivos que obtenían en su escolaridad previa. Por lo tanto, se preocupan y buscan nuevas formas de estudio. El SOS los orienta en hábitos de estudio según sus propias habilidades.

Por último, el manejo del tiempo es una problemática que los estudiantes buscan solucionar. Se pudo observar que la mayoría de los estudiantes no saben cómo priorizar y distribuir su tiempo entre las diferentes cátedras, evaluaciones, tiempos de estudio y tiempo personal, provocando finalmente tiempos de estudio de mala calidad tendientes a una desorganización general.

Conclusiones

Es importante destacar que el universo de atención del PAIEP son todos los estudiantes de primer año de la USACH, los cuales son más de 4.000, con una especial atención en aquellos que poseen Beca de Nivelación Académica o que ingresaron vía Propedéutico (que suman 312). En este sentido, es posible observar que el uso del SOS no es masivo, lo cual confirma la estrategia de la atención Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



emergente por sobre la atención psicosocial permanente y obligatoria que desarrollan algunos programas de nivelación en otras universidades. Los estudiantes de alto rendimiento en contexto no necesitan primordialmente una atención psicosocial que solucione sus problemáticas asociadas a la vulnerabilidad de los contextos de los cuales provienen, menos atenciones psico-terapéuticas o talleres de autoestima que responden a un juicio enfocado en necesidades asociadas a la vulnerabilidad.

Los estudiantes de alto rendimiento en contexto requieren ser valorados en sus atributos personales y precisan orientación psicosocial en la medida que elementos no académicos estén interfiriendo en su buen desempeño. De este modo, se desarrollan acciones afirmativas distanciadas de las sobre intervenciones psicoterapéuticas que igualan vulnerabilidad económica con falta de competencias y recursos personales.

Agradecimientos

Agradecemos a la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile y a la UNESCO por impulsar el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia y al Ministerio de Educación por financiar los proyectos que se desarrollan (Fondo de Fortalecimiento USA1199 y USA1299; Beca de Nivelación Académica USA1123, USA1205 y BNA 2014; Fondo de Innovación Académica USA1302 y USA1305).

Referencias

- Begné, P. (2005) "Acción afirmativa: una vía para corregir la desigualdad". Universidad de Guanajuato.
- PAIEP (2012) "Proyecto Fondo de Fortalecimiento para las Universidades del artículo 1 del DFL (ED) N°4 de 1981".
- PAIEP (2013) "Beca de Nivelación Académica para estudiantes de primer año de Educación Superior: Nivelación de competencias académicas para estudiantes de alto rendimiento escolar en contextos desfavorecidos académicamente, que inician estudios en la USACH".
- Ministerio de Educación (2010) "Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en Simce 8° básico 2009".
- Miranda, M. (2012) "Potencial de la programación de video juegos para el desarrollo del pensamiento matemático de estudiantes en edad escolar" Universidad de la Frontera.
- Sánchez, B. y Flores, A (2006) "Guía para padre de niños con talento académico" Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos PUC. Penta UC.
- Red de Universidades Propedéuticos Unesco. (2011) "Cambios en Cátedra Unesco"
- Guzmán, J. (2003) "PSU: la crisis que se ocultó. Centro de Investigación periodística.
- Belcredi, M. (2012) Artículo Solidaridad "algunas consideraciones sobre nueva propuesta de admisión CRUCH"
- Gil, J., Paredes, R., Sánchez, I. (2013) "El Ranking de notas. Inclusión con Excelencia". Serie N° 60, Centro de Políticas Públicas Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Rahmer, B., Miranda, R., Gil, F.J. (2013) "Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa". Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



ESTUDIO COMPARADO SOBRE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: DESDE PERFILES INCLUSIVOS A ESTRATEGIAS PLANIFICADAS.

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

IDOYAGA, Ignacio J.
BARRIOS, Paulina
Orientador, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires. Argentina
Programa Propedéutico, Universidad Católica de Temuco. Chile
iidoyaga@ffyb.uba.ar
pbarrios@uct.cl

Resumen. En Sudamérica la tutoría universitaria cobra una dimensión particular como estrategia de inclusión. Junto con las acciones tendientes a mejorar las posibilidades de acceso de estudiantes de contextos vulnerados; se han instituido dispositivos tutoriales que persiguen favorecer su adaptación y permanencia en la universidad. Este trabajo presenta un estudio comparado de los sistemas de tutoría puestos en práctica en la Universidad Católica de Temuco y en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. La metodología propuesta fue de carácter cualitativo. Se utilizaron distintas técnicas con el objeto de permitir el cruce de resultados (entrevista, grupo focal, observación). Las principales diferencias se enfocaron en la concepción de la tutoría y perfil del tutor, el registro de la acción tutorial y el uso de contratos pedagógicos. Como principales reflexiones se destaca la existencia una clara y fuerte convicción de la tutoría universitaria como una estrategia válida y potente para abordar la problemática de la inclusión en la región. Se marca que aparece desdibujada la concepción de la tutoría como acción pedagógica que pretende fortalecer el proceso de formación integral del estudiante, tendiente a la toma de decisiones reflexivas y autónomas. Se pone de manifiesto la necesidad de profundizar en la formación de los tutores, el conocimiento de los estudiantes, el acceso a los recursos institucionales y el registro y la revisión de lo actuado.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Tutoría Universitaria, Estrategias de inclusión, Estudio comparado

1 Instrucciones

La Universidad como institución se ha mantenido relativamente estable durante los últimos siglos. Actualmente se encuentra fuertemente cuestionada y forzada a adaptarse a un entorno donde los cambios se producen cada vez más rápidamente (Beede y Burnett, 1999). El reto consiste en pasar de una enseñanza pasiva a una enseñanza que comprenda y responda a las necesidades de los estudiantes (Sanz Oro, 2005).

En Sudamérica y en concordancia, las naciones esperan de sus universidades políticas inclusivas (Fager y otros, 2014). La Universidad se presenta como un sistema complejo. Es, muchas veces, masiva, heterogénea y enfrenta, siempre, el desafío de minimizar la deserción para evitar el

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
(Tutorías-mentorías).



desgranamiento; tarea que requiere de las instituciones no sólo perfiles inclusivos sino estrategias planificadas.

En este contexto, un factor preponderante es el sustancial cambio en la composición del estudiantado en los últimos treinta años. Encontramos estudiantes de diversas etnias, estudiantes a tiempo parcial, de variadas edades, de diferentes lugares de residencia, estudiantes con diversas discapacidades, con déficit de estrategias de aprendizaje, estudiantes internacionales, procedentes de minorías, solo por mencionar algunos.

Pero estos son sólo algunos de los cambios en la población que asiste a la universidad, ya hace casi quince años que Upcraft y Stephens (2000) identificaron otros. Hoy, nos encontramos con:

- -Actitudes y valores cambiantes. Los estudiantes de hoy son más conservadores.
- -Dinámicas familiares cambiantes. Distintas dinámicas y situaciones que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.
- -Cambios en la salud física y mental. Existe un aumento de trastornos de ansiedad, violencia, depresión, drogas y trastornos alimentarios.
- -Cambios en la preparación académica. Existe una gran variedad de trayectos formativos en la escuela secundaria.

Son muchas las estrategias que se han implementado en las instituciones de educación superior para dar respuesta a estos cambios, abordar las nuevas necesidades y responder a las demandas sociales de apertura e inclusión. Destacan dentro de estas, las acciones tutoriales y, particularmente, los sistemas de tutoría institucionalizados. Este intento de abordaje de las nuevas problemáticas y desafíos, en pos de motorizar la universidad para mejorar el ingreso, la inclusión, la permanencia y el tránsito curricular, debe tener en cuenta que es necesario implicarse en las siguientes cuestiones (Sanz Oro, 2005):

- -Conocer a los estudiantes
- -Crear entornos propios para ajustar estrategias formativas
- -Inculcar valores
- -Fomentar el desarrollo comunitario
- -Conocer los recursos de la institución y como acceder a ellos
- -Defender la creación de los recursos humanos y materiales que sean necesarios
- -Establecer programas de formación para tutores
- -Establecer relaciones de cooperación entre tutores
- -Estar alerta a los problemas personales que puedan inhibir el aprendizaje

En Sudamérica, una de las regiones más desiguales del mundo; la tutoría universitaria cobra una dimensión particular como estrategia de inclusión. Junto con las acciones tendientes a mejorar las posibilidades de acceso de estudiantes de contextos vulnerados; se han instituido dispositivos tutoriales que persiguen favorecer su adaptación y permanencia en la universidad. Sin embargo, más allá de este factor común, qué se entiende y cómo se articula la tutoría en la región merece múltiples respuestas. Es por eso que los estudios de educación comparada que abordan estas acciones se constituyen en una excepcional posibilidad para construir conocimiento al respecto y consolidar una de las estrategias fundamentales para la inclusión en educación superior.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Este trabajo pretende presentar un estudio comparado de los sistemas de tutoría puestos en práctica en la Universidad Católica de Temuco (UCT) y en la Facultad de Farmacia y Bioquímica (FFyB) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Modo de trabajo y relación

La UCT es una institución de educación superior tradicional privada que está ubicada en la Región de la Araucanía en Chile y cuya historia institucional data de 1959. Desde 2011 funciona el programa Propedéutico de la UCT que busca dar respuesta a las necesidades académicas de estudiantes de la región que ven vulneradas sus posibilidades de acceso a la educación superior. El Propedéutico se constituye como una vía alternativa de ingreso a la Universidad, prescindiendo de la Prueba de Selección Universitaria. Los estudiantes que completan el programa son beneficiarios de una Beca Estatal de Excelencia Académica (BEA) y Beca Propedéutico propia de la institución, que cubre el total del arancel de sus estudios. Así mismo, y para propiciar la adaptación y la permanencia de estos estudiantes en la universidad, se desarrolló un sistema de tutorías asociado a las BNA. Cabe señalar que la UCT es un claro referente nacional en lo que a programas propedéuticos se refiere.

La UBA fue fundada en 1821, es una institución pública de enorme tradición y gran influencia regional, miembro de la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo. Las carreras de la UBA son no aranceladas y de acceso irrestricto. Según el censo de 2011 la UBA cuenta con 262.932 estudiantes distribuidos entre sus trece facultades y el Ciclo Básico Común. La FFyB es una de sus unidades académicas más pequeñas, cuenta con 4.970 estudiantes. Dentro de la FFyB existen distintos dispositivos tutoriales que intentan mejorar la adaptación y permanencia. En 2012 comienza a funcionar el Sistema de Consejeros de Estudio (SCE) como estrategia para apoyar a estudiantes que vulnerados por diversas situaciones reportaban tránsitos curriculares dificultosos.

Este trabajo compara las prácticas e indaga las representaciones de los principales actores de la Tutoría asociada a las BNA de la UCT y del SCE de la FFyB.

La metodología propuesta fue de carácter cualitativo y puede entenderse como un enfoque etnográfico. Se utilizaron distintas técnicas con el objeto de permitir el cruce de resultados.

Durante abril y mayo de 2014 se recopilaron y estudiaron los documentos, instructivos y resoluciones que dan cuerpo normativo al accionar de ambos sistemas, esta tarea fue realizada por investigadores de ambas universidades y sus análisis fueron puestos en común en un encuentro a fines de mayo en Temuco. El conocimiento del organigrama de los diseños tutoriales adquirido en esta primera aproximación permitió proponer los siguientes pasos de la metodología.

En mayo de 2014 se realizaron entrevistas no estructuradas de una hora de duración a los coordinadores de ambos programas (responsables últimos de la gestión de las tutorías) y a los psicólogos que en ambos organigramas habían sido incorporados para apoyar a la conducción de los sistemas. Las entrevistas estuvieron a cargo del mismo investigador, se registraron y las preguntas propuestas fueron: 1) ¿Qué es la tutoría? 2) ¿Qué y cómo es un tutor? 3) ¿Cómo son y como comienzan a formar parte de la tutoría los estudiantes participantes? 4) ¿Qué hacen los tutores y estudiantes que forman parte de la tutoría? 5) ¿Quién más forma parte de la tutoría? ¿Qué hace? 6) ¿Qué sabe y como se relaciona el resto de la comunidad académica con la tutoría? 7) ¿Existe algún

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



tipo de informe o registro de las actividades de la tutoría? ¿Cómo son? ¿Para qué sirven? 8) ¿Existe algún tipo de instancia de formación para quienes forman parte de la tutoría? 9) ¿Cómo es el impacto que la tutoría tiene en los estudiantes participantes y en la institución? 10) ¿Qué cambios se podrían proponer para mejorar la tutoría?

A principios de junio de 2014 las mismas preguntas fueron utilizadas para la realización de dos grupos focales con seis tutores en cada institución cada uno. Los tutores participantes fueron elegidos al azar sobre un total de aproximadamente veinte en cada institución. Cada grupo trabajó de manera voluntaria por aproximadamente dos horas, moderados por el mismo investigador.

Finalmente para completar el estudio, entre mayo y junio de 2014 se observaron distintas instancias del trabajo tutorial: encuentros de tutores con estudiantes, generación de informes y encuentros entre tutores.

El análisis de los datos se realizó de manera mancomunada entre investigadores de ambas instituciones conforme a las siguientes categorías de análisis: 1) concepción de la tutoría y perfil del tutor, 2) concepción y conocimiento de los estudiantes participantes, 3) conocimiento y vinculación con otros recursos institucionales, 4) comunicación en la acción tutorial, 5) registro de la acción tutorial, 6) contrato pedagógico en la acción tutorial, 7) impacto en el estudiante participante e institucional, 8) formación del tutor.

Resultados

Del análisis de los documentos surge la primera diferencia entre los sistemas estudiados. En la UCT se propone una tutoría que podríamos clasificar como académica; en la cual la tarea del tutor estaría atada al desarrollo de actividades académicas ligadas a un campo disciplinar. En cambio el SCE de la FFyB propone una tutoría de corte motivacional, donde el tutor a partir de la discusión y el consejo construye junto con el estudiante un plan personal de carrera que contemplaría sus dificultades y potencialidades. Sin embargo en las entrevistas y en el grupo focal de la UCT surge reiteradamente que los tutores atienden cuestiones que exceden lo estrictamente académico y se relacionan con la motivación del estudiante. En ambos casos se trata, básicamente de una tutoría individual; donde los tutores se encuentran cara a cara con cada uno de los estudiantes a su cargo.

El perfil del tutor en el SCE es el de un profesor experimentado y altamente comprometido con la idea de una universidad inclusiva. En la UCT el tutor es un estudiante avanzado, que demuestra destreza en un área disciplinar y capacidad empática.

Los coordinadores de ambas tutorías y los profesionales participantes parecen estar muy al tanto de las tendencias de la matrícula y de las problemáticas de inclusión universitaria. En este punto los grupos focales en ambas instituciones muestran desconocimiento de estas tendencias. De idéntica manera las coordinaciones conocen a la perfección los recursos institucionales y como acceder a ellos, pero los tutores aún se encuentran alejados de estas posibilidades.

La formación de los tutores en ambas instituciones parece tener una planificación flexible, según se propone en las entrevistas, basada en acciones sin periodicidad regular. En ambos grupos focales se expresa la necesidad de abordar más instancias de formación que tomen en cuenta la perspectiva de la comunicación en la tutoría, que parece no estar contemplada.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



El registro de las actividades es abundante y altamente estructurado en el SCE, en la UCT se está articulando un sistema registral. Pero, a pesar de la documentación generada, la observación permite estimar que ésta no es utilizada para crear entornos propios de ajuste de las estrategias tutoriales.

En la FFyB la idea de contrato pedagógico, como acuerdo y compromiso entre tutor y estudiante, aparece fuerte desde la documentación hasta en lo referido en las entrevistas. Pero este concepto es al menos difuso en los grupos focales, y la observación queda reducido al documento que resume el plan personal del estudiante. En la UCT estos contratos son más pequeños y concretos, refieren a tareas y acuerdos puntuales y a corto plazo.

Por último, con respecto al impacto institucional, en las entrevistas se considera que la institución comienza a comprender la importancia de la acción. Pero en los grupos focales se muestran débil la institucionalización de la tarea, y una desconexión con respecto a otras actividades comunitarias.

3 Conclusiones

En primer término, se puede decir que en ambos sistemas aparece medianamente desdibujada la comprensión de la tutoría como una actividad pedagógica. Esta debería tener por objeto orientar, acompañar y apoyar a los estudiantes durante su formación. Se ve valorado que se trabaje mediante una relación personalizada, pero no parece apreciarse que debe conocerse la situación actual y pasada del estudiante, sus dificultades y fortalezas, hábitos, motivaciones, inquietudes y aspiraciones. Tampoco está lograda la comprensión de que la tutoría debería pretender fortalecer el proceso de formación integral del estudiante, tendiente a la toma de decisiones reflexivas, autónomas y críticas en diferentes aspectos de la vida académica, social y personal (Fager y otros, 2014).

Las tutorías deben poder entenderse como una organización de aprendizaje que prioriza el parecer del estudiante y es capaz de controlar, modificar, mejorar o abandonar las estrategias y planes adoptados. Si no se lleva un registro adecuado de las actividades, metas planteadas y resultados obtenidos; y se realiza una revisión contante y mancomunada entre tutores y estudiantes de los mismos, los ajustes necesarios en las estrategias planteadas son difíciles de instrumentar.

Un estudiante universitario debería tener un sentido coherente de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad cívica. La tutoría debería ser un espacio propicio para el desarrollo de estos valores, así como para la promoción de actividades comunitarias (deportes, actividades culturales, voluntariados). Esta promoción busca el desarrollo de la personalidad y la adquisición de competencias para las relaciones interpersonales propias de los profesionales.

La formación de los tutores aparece como un aspecto crucial. Con estudiantes diversos y necesidades cambiantes, los programas de formación deberían tener planificaciones flexibles y tender a la profesionalización de la tarea tutorial, al tiempo que permiten desarrollar las competencias necesarias para enfrentarse a la tarea con cierta expectativa de éxito (Coriat y Sanz, 2005). La formación debería fomentar el trabajo colaborativo entre los tutores, lo que maximiza las posibilidades de diseñar, ejecutar y evaluar planes de acción cuyo objetivo fundamental es dotar de contenido a la tutoría.

Los tutores deberían ser hábiles en el diagnóstico para remitir a los estudiantes a otros actores institucionales que puedan resolver mejor sus necesidades; y las instancias de formación deberían propiciar el conocimiento de los recursos institucionales.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Por otra parte es fundamental que las instituciones fomenten que todos los participantes de la tutoría estén informados sobre las tendencias de la matrícula, ajustes demográficos y las características de los estudiantes.

Resulta muy significativo, que en ambos casos, existe una clara y fuerte convicción de que la tutoría universitaria se constituye como una estrategia válida y potente para abordar la problemática de la inclusión en la región. La universidad ocupa un rol preponderante en la distribución de bienes culturales a partir de un arraigado sistema meritocrático, y requiere que se trabaje no solo a nivel del acceso, sino fuertemente en el acompañamiento y apoyo que se les brinda a los estudiantes de contextos vulnerados. En este sentido, ambas instituciones apuestan a la tutoría como estrategia planificada que supera y se apoya en sus perfiles inclusivos.

Referencias

Beede, M. y Burnett, D. (1999). *Planning for student services: Best practices for the 21st century*. Michigan: Society for College and University Planning.

Coriat, M. y Sanz, R. (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Fager, L. y otros. (2014). *Guía para el tutor*. Buenos Aires: Eudeba.

Sanz Oro, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario: La tutoría, *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 69-95.

Upcraft, M. y Stephens, P. (2000). *Academic advising and today's changing students*. San Francisco: Jossey-Bass.



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.

Línea Temática 4: Prácticas de integración Universitaria para la reducción del abandono (tutoría y mentorías)

Tipo de comunicación: derivada de investigación

MAILLARD, Bernardita (Mg)
Universidad Austral de Chile,
Campus Patagonia, Coyhaique
bernardita.maillard@uach.cl

Resumen. El presente trabajo contiene el producto de una Investigación, cuyo objetivo es comprender a través del análisis de las experiencias de los participantes, las características y perfil del estudiante que ingresa a la carrera de Pedagogía en Educación Básica en una Universidad de la Región de Aysén, Chile, de manera de evaluar las ventajas de contar con un sistema de tutoría entre pares para fortalecer la inserción de los estudiantes a la Educación Superior. La investigación se desarrolla a través de la Metodología de la Intervención Socio Educativa, centrada en la creación de un sistema tutorial entre estudiantes de primer año y estudiantes de cursos superiores, conformando “Grupos de Dialogo” que funcionan a través de talleres de análisis y reflexión en su contexto educativo. **El propósito** de esta Intervención es procurar que los estudiantes de primer año de la carrera, puedan comenzar a transitar desde un rol ejecutor en su proceso de aprendizaje a un rol protagónico, participando de manera crítica y activa en su proceso educativo, de modo de favorecer el proceso de transición entre la Educación de Enseñanza Media y la Educación superior. **Los resultados obtenidos** de la Intervención Socioeducativa indican que, tanto los estudiantes de primer año como los estudiantes de cursos superiores, **resultan fortalecidos** en el análisis respecto de su quehacer pedagógico. Se abren al diálogo, cuestionándose su proceso educativo, desarrollando las dimensiones críticas, dialógicas y reflexivas, las que traen descendidas desde la de Enseñanza Media. Se ve favorecido un rol más protagónico de los estudiantes en su quehacer educativo lo que le permitirá mejorar su proceso de transición entre la escuela y la Universidad. Por otro lado, el análisis de las experiencias de los estudiantes nos revela el valor de tener un proceso tutorial entre compañeros de cursos superiores y de primer año de la carrera como una manera de acompañar al estudiante que recién ingresa a la Universidad.

Descriptorios o Palabras Clave: Enseñanza, Aprendizaje, Rol Protagónico, Rol Ejecutor, Tutoría entre pares.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1 Introducción

En Chile, la Educación Superior se ha visto enfrentada a importantes cambios, tales como son el incremento de las matrículas y el surgimiento de universidades privadas.

Sin embargo, este aumento en la cantidad de estudiantes que ingresan a la universidad, viene aparejado con una alta tasa de deserción. Por ejemplo, Himmel (2003) señala que de 151.500 estudiantes que ingresaron a la Educación superior 40.000 desertaron el primer año, y unos 30.000 lo harán en los años siguientes.

Por su lado, González y Uribe (2002), atribuye como una posible causa de esta alta tasa de deserción, la existencia de una docencia centrada fuertemente en la enseñanza. Los autores reconocen el esfuerzo que han realizado algunas instituciones de Educación Superior para enfrentar esta problemática, sin embargo parecen no haber tomado en debida cuenta la magnitud de éste fenómeno, sin adaptaciones adecuadas a la nueva población estudiantil.

Dicha situación no solo ha provocado deserción de los estudiantes de la Educación Superior sino también una alta tasa de reprobaciones en las asignaturas durante el transcurso del primer año de universidad (González y Uribe, 2002).

La innovación en la docencia universitaria supone un giro desde la función educativa centrada en la enseñanza, a una función educativa centrada en el aprendizaje, donde la interacción entre diferentes miembros y agentes de la comunidad educativa a través del diálogo y la comunicación pasan a ser características predominantes del aprendizaje.

La presente investigación se realiza en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en una Universidad de la Región de Aysén, Chile. El objetivo es comprender a través del análisis de las experiencias de los participantes, las características y perfil del estudiante que ingresa a la carrera de manera de evaluar las ventajas de contar con un sistema de tutoría entre pares para fortalecer la inserción de los estudiantes a la Educación Superior.

La Metodología utilizada corresponde a una Intervención Socio Educativa, cuyo **propósito** es procurar que los estudiantes de primer año y de cursos superiores de la carrera, puedan transitar desde un rol ejecutor en su proceso de aprendizaje a un rol protagónico, desarrollando dimensiones reflexivas, críticas que traen descendidas desde la Enseñanza Media, de modo de favorecer a sí la inserción de a la Educación Superior.

Se establece la **metodología de la Intervención Socio Educativa** centrada en un sistema tutorial realizado entre estudiantes de primer año y estudiantes de cursos superiores. Se lleva a cabo a través de la formación de “Grupos de Diálogo”, los que funcionan por ajuste mutuo, en el trabajo cotidiano. Centran sus prácticas en la reflexión y el diálogo, respecto de las problemáticas en su quehacer educativo.

1 Problema

El año 2006 se conforma el Consejo de la carrera de Pedagogía en Educación general Básica, constituido por cinco docentes los que se proponen a través de un proceso de Intervención Socio Educativa avanzar en un cambio del rol docente; desde un rol transmisor y ejecutor a un rol docente

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



crítico-reflexivo. El camino recorrido desde la reflexión hacia la praxis educativa, contribuye al logro del perfil de egreso del estudiante de Pedagogía en Educación General Básica.

El resultado consensuado del proceso de autoevaluación en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, mediante el análisis hecho de la malla curricular y los programas de estudio, evidenciaron la incoherencia que había entre el perfil de egreso del estudiante, los programas de estudio elaborados por el docente y sus prácticas en el aula (Maillard y Rivera 2009). Coincide con este análisis la evaluación que realizan los estudiantes al final de cada semestre a los docentes. Manifiestan, entre otros, el desarrollo de las clases centradas en la transmisión de contenidos por parte del docente y la memorización de estos por parte del estudiante, lo que les impide una participación activa durante las clases impartidas. Los resultados descritos nos confirman el rol ejecutor al que el estudiante ha sido reducido en la Educación Escolar de la que proviene y la continuación de este en la carrera, replicando lo transmitido por el docente, le ha impedido tomar un rol protagónico en su proceso pedagógico. Esta situación le dificulta la generación de aprendizajes a partir de su propia realidad, no haciéndose cargo de su proceso pedagógico. Esto obstaculiza la toma de consciencia de su quehacer como estudiante universitario debilitando su inserción a la Educación Superior y haciendo más complejo el proceso de transición entre la Enseñanza Media y la Educación superior.

El estudiante que ingresa a primer año de la Universidad, el que está básicamente conectado con la emoción y el sentimiento, desde allí mira el mundo y actúa. Necesita un proceso de ajuste, adaptación al nuevo escenario educativo (Boronat, 2004). Situación que al no poder enfrentar lo llevan a cierto grado de fatiga, angustia y ansiedad, produciéndose una alta tasa de reprobación en los estudiantes de primer año y deserción del sistema de Educación Superior, (Himmel, 2003).

En esta etapa educacional que inicia, el estudiante proveniente de la Enseñanza Media, necesita espacios de reflexión, para encontrarse consigo mismo y el con el otro en una situación pedagógica distinta de la cual proviene. (Maturana y Verdeen_Zoler 2003), la atribuye un carácter conversacional a la educación que influye directamente en el ámbito actitudinal.

2 Marco Teórico

Centremos nuestra mirada en el que hacer educativo, en el aprendiente. Este debe mantenerse al día con los cambios que sobrevendrán a lo largo de su vida. Aún más, se le exigirá que posea una cultura que lo capacite para formular un pensamiento crítico y ser capaz de exponerlo y fundamentarlo. Un sujeto capaz de insertarse en la sociedad como un ciudadano activo transformando y produciendo cambios en ella.

El paradigma tradicional imperante en Educación, centra la docencia universitaria en la transmisión de contenidos, sin considerar las condiciones culturales y sociales de los estudiantes, impidiéndole producir aprendizajes desde su propia realidad. Situación que ha conducido, a los estudiantes, a asumir un rol de ejecutores en el proceso educativo, lo que ha marcado a todas las generaciones estudiantiles.

Se suma a esta problemática, una dimensión institucional que ha implicado un cambio en la población estudiantil que ingresa al sistema de Educación Superior Chilena. Se trata del incremento de las matriculas en los últimos veinte años en las Universidades. Este se sustenta en el surgimiento de nuevos programas impartidos en universidades privadas en nuestro país (Himmel, 2003).

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Los estudiantes universitarios han dejado de constituirse como un grupo de elite, que forma parte de un sistema educativo para unos pocos, pasando a formar parte de un sistema educacional masivo.

El quiebre producido entre la Enseñanza Media y la Educación Superior es una realidad de la que debemos hacernos cargo, iniciando un rol activo como docentes universitarios. El sistema tradicional arraigado en la enseñanza Básica y Media continúa en al ingresar el alumno a la Educación Superior.

Algunas instituciones de la Educación Superior, especialmente las más tradicionales, han hecho esfuerzos por enfrentar dicha situación (Himmel, 2003). Sin embargo no parece que se considerara la magnitud de este fenómeno y han continuado las prácticas docentes sin adecuarse a la nueva población estudiantil. Insisten en una docencia de modalidad presencial, en que prevalece la acción de la enseñanza, centrada en clases expositivas.

Dicha situación ha provocado deserción de los estudiantes de la Educación Superior y un alta tasa de reprobaciones en las asignaturas durante el transcurso del primer año de universidad, con las implicaciones sociales y emocionales que esta situación provoca (González y Uribe, 2002).

3. Objetivo de la Investigación.

Comprender a través del análisis de las experiencias de los participantes, las características y perfil del estudiante que ingresa a la carrera, de manera de evaluar las ventajas de contar con un sistema de tutoría entre pares para fortalecer la inserción de los estudiantes de primer año a la Educación Superior.

El propósito de la Intervención Socioeducativa es procurar que los estudiantes de primer año y de cursos superiores, de la carrera, puedan comenzar a transitar desde un rol ejecutor en el aprendizaje a un rol protagónico, participando de manera crítica y activa en su proceso educativo, de modo de favorecer el proceso de transición entre la Educación de Enseñanza Media y la Educación superior.

4 Metodología

La presente investigación se realiza en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en Coyhaique, Chile, a través de una Intervención Socio Educativa. Se establece la **metodología de la Intervención Socio Educativa** centrada en un sistema tutorial realizado entre estudiantes de primer año y estudiantes de cursos superiores. Se lleva a cabo a través de la formación de “Grupos de Diálogo”, los que funcionan por ajuste mutuo, en el trabajo cotidiano. Centran sus prácticas en la reflexión y el diálogo, respecto de las problemáticas en su quehacer educativo.

Surge en un grupo de estudiantes de cursos superiores una propuesta para apoyar a los compañeros de primer año en esta nueva etapa de su formación educacional. En conjunto con los estudiantes interesados y la docente a cargo de la investigación. Se decide aplicar una encuesta a los alumnos de primer año, de manera de conocer su realidad educativa en el proceso de transición entre la Enseñanza media y la Educación superior. Posterior al análisis de las encuestas y un encuentro entre estudiantes, se generan “Grupos de Diálogo” entre estudiantes mayores y estudiantes de primer año, de manera de apoyar a estos últimos en su proceso de inserción, disminuyendo la brecha entre la Enseñanza Media y la Educación Superior. Simultáneamente los alumnos de cursos superiores se reúnen con la profesora participante en “Talleres Quincenales”. La reflexión a través de su propia experiencia

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



como estudiante universitario y el análisis del encuentro semanal con los estudiantes iniciales serán una forma de retroalimentación constante.

Se trabajan temas sobre el aprender desde sí mismo y con el otro a través del diálogo permanente, la regulación del propio proceso de aprendizaje, las representaciones personales del trabajo pedagógico, el acercamiento del conocimiento a la realidad y otros. Se utilizan como insumos para el trabajo semanal, las diferentes temáticas tratadas en los núcleos temáticos según la necesidad de cada grupo.

A su vez se realizan talleres de análisis y reflexión, del contexto educativo entre estudiantes de cursos superiores y de su experiencia como facilitador de los “Grupos de Diálogo”.

Dos alumnos de cursos superiores que participan en los “Talleres Quincenales” llevan un registro permanente del proceso de intervención. Elaboran y aplican encuestas a los alumnos de primer año y toman nota de los encuentros quincenales. De esta manera se realiza un proceso constante de análisis y reflexión.

Los talleres son planificados por los estudiantes. Se produce un **proceso en espiral**, donde los acuerdos tomados al final de cada taller son el insumo para la planificación del siguiente y serán el sustento para el funcionamiento de éstos grupos.

Se utilizan como instrumentos metodológicos, tanto al inicio como durante el transcurso de la Intervención Socio Educativa, encuestas y entrevistas realizadas por los estudiantes de cursos superiores participantes. Se focalizan en los estudiantes iniciales de manera de conocer y comprender su situación cursada como alumno de primer año de la carrera y su incorporación a los “Grupos de Diálogo”. Se implementa la observación directa participante durante el funcionamiento del sistema tutorial. Las notas son socializadas en los talleres entre estudiantes mayores y la profesora participante.

Se realiza un sistema de auto evaluación y co-evaluación tanto en los alumnos iniciales como los de cursos superiores, al finalizar la Intervención Socio Educativa.

Los “Grupos de Diálogo” se conforman por un estudiante mayor (tutor) y dos o tres estudiantes de primer año.

Inician la carrera veinticinco estudiantes de los cuales Dieciocho participan de las tutorías. Los estudiantes mayores cursan segundo y tercer año. De cincuenta estudiantes participan diez como Tutores.

Los encuentros se realizan en la universidad, un día a la semana con una hora de duración.

Los “Grupo de Diálogo”, y los “Talleres Quincenales” se realizan en tres momentos:

La **Primera instancia** es de acercamiento entre los estudiantes. Se centra en la reflexión desde la realidad educativa de cada integrante, de modo de explorar su experiencia como estudiante, tanto escolar como universitario.

En una **Segunda instancia**, se realizan actividades que apoyan el trabajo pedagógico del alumno inicial. Se utilizan estrategias de estudios y de autoconocimiento que les permiten reconocerse como estudiante universitario, favoreciendo la regulación en su proceso de aprendizaje.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



La **tercera instancia** y final corresponde a la evaluación del proceso, a través de la autoevaluación y la co-evaluación entre los estudiantes. La resignificación de su rol como estudiante universitario es clave en los cambios producidos durante el proceso de la Intervención Socio Educativa.

4 Resultados

Los resultados obtenidos a través de la Intervención, nos revelan que los estudiantes, tanto de primer año como los estudiantes de cursos superiores **resultan fortalecidos** en el análisis respecto a su quehacer pedagógico.

A través del análisis realizado de las entrevistas, Autoevaluación y Coevaluación se puede observar el sentimiento de pertenencia que logra desarrollar el estudiante de primer año en su carrera, Un estudiante señala; *“Me siento más parte de la universidad al compartir en los Grupos de Diálogo porque al principio me sentía fuera de contexto, no conocía a casi nadie de otros cursos, y además no compartía mucho con los de mi curso tampoco.”*

Por otro lado se produce una mayor participación del estudiante tanto en actividades de extensión universitaria, vinculación con el medio y una participación más activa en sus clases. Un estudiante señala; *“Nos animamos para elegir delegados de cursos y promover actividades dentro de la Universidad”*

Estudiantes mayores al realizar encuesta a los estudiantes de primer año señalan que; *“Los chicos que asisten a los Grupos de Diálogo, son más sociables, están promoviendo elección de delegados por cursos, incluso uno fue elegido para asistir al consejo de carrera, se ven más interesados en diferentes actividades, yo creo que ha influido el pertenecer al Grupo de Diálogo.”*

El estudiante de primer año comienza superar el sentimiento de inseguridad en el proceso de transición desde la educación Media a la Universidad. Desarrolla mayor fortaleza en la comunicación entre pares y con sus docentes, un estudiante señala; *“Participo más en clases, porque me siento más seguro al opinar”.*

El rol protagónico que ambos estudiantes asumen en la participación de los Grupos de Diálogos les facilita la comprensión de su contexto educativo. Se fortalece su responsabilidad y compromiso con el proceso pedagógico. , lo que queda de manifiesto en la siguiente afirmación: *“me daba no sé qué faltar, ya que todas las semana planeábamos el próximo encuentro y al principio de cada uno los evaluábamos”.*

En el encuentro entre pares se inicia un **proceso de comunicación**, que le permite tanto al estudiante de primer año como al estudiante mayor, resolver diversas problemáticas de su proceso pedagógico tomando decisiones personales y grupales.

El alumno desarrolla habilidades que **favorecen la regulación en su proceso de aprendizaje**, a través de la resolución de los conflictos presentados en la búsqueda de estrategias para resolver con mayor éxito sus tareas pedagógicas. De esta manera los estudiantes podrán avanzar hacia un rol protagónico en su proceso pedagógico.

Un estudiante señala que; *“He entendido cosas que en clases no podía hacerlo, quizás es porque la relación con el compañero de tercer año es más cercana que con la profesora y buscamos como entender las materias”*

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



“Me han servido los Grupos de Diálogo porque es algo distinto a las clases, he aprendido a usar estrategias para los trabajos de clases, y he podido organizarme un poco mejor los tiempos, sobre todo para leer los textos”

Tanto estudiantes mayores como estudiantes iniciales se abren al diálogo, cuestionándose su proceso educativo, desarrollando las dimensiones críticas, dialógicas y reflexivas, las que le favorecen un rol protagónico en su quehacer educativo.

El estudiante de primer año se fortalece en su transición entre la Enseñanza Media y la Educación superior. En los estudiantes de cursos superiores, se desarrollan competencias que les permitirán adelantar su identidad profesional.

Finalmente podemos señalar frente al objetivo de esta Investigación, el valor que aporta el tener un sistema de tutorías entre compañeros de primer año y de cursos superiores de manera de acompañar al estudiante que recién ingresa a la Universidad en el proceso de transición entre la Enseñanza Media y la Educación superior.

5 Conclusiones

La Intervención Socio Educativa contribuye a la generación de la igualdad en la relación entre los estudiantes de la carrera, especialmente desde lo afectivo. Crea espacios de convivencia donde el estudiante puede colaborar desde su autonomía y respeto por sí mismo y por el otro en un proyecto común, desarrollando dimensiones de la conciencia social, valorando al otro como integrante activo del contexto en que se desenvuelve.

Los Grupos de Diálogo, basados en el diálogo y la comunicación entre pares, nos permiten repensar el sistema tutorial en la formación inicial docente. La docencia y la tutoría universitaria deben confluir en el aprendizaje significativo y autónomo del estudiante, favoreciendo un rol protagónico en el proceso de aprendizaje, tanto en los estudiantes de primer año, como estudiantes de cursos superiores.

Agradecimientos

Un sincero agradecimiento a los estudiantes participantes en los Grupos de Diálogo por su entusiasmo y responsabilidad durante el desarrollo de este trabajo.

Referencias

Boronat J., Castaño N. y Ruiz E. (2004). Dimensión Convergente de la tutoría Universidad: Tutoría entre iguales. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia, España.

Boronat J., Castaño N. y Ruiz E. (2004). La Docencia y la Tutoría en el nuevo marco Universitario. Universidad de Valladolid; Escuela universitaria de Educación de Palencia; España.

Himmel E. (2003). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. Consejo superior de educación. Revista calidad en la educación, N° 17. Pág. 91-108. Santiago. Chile.

González L. y Uribe D. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Maturana H. y Verdeen -Zöler G. (2003). Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Edita, Comunicaciones Noreste Ltda. Santiago. Chile.

Maillard, B. y Rivera, P. (2009) “La intervención socioeducativa: un camino para transformar nuestras prácticas pedagógicas”. Octava Jornada Nacional y Segunda Internacional de Investigadores en Educación, año 2009, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



MODELO DE CONSEJERÍA ACADÉMICA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA SEDE CENTRAL

Línea Temática 4: Prácticas de Integración universitaria para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

JARRO SANABRIA, Sandra Patricia
Pontificia Universidad Javeriana- Colombia
e-mail: sandra.jarro@javeriana.edu.co

Resumen. Este documento presenta una síntesis del proceso de diseño y la primera etapa de implementación del modelo de Consejería Académica de la Pontificia Universidad Javeriana-Sede Central, Institución de Educación Superior de carácter privado ubicada en Bogotá, Colombia. La consejería se considera un servicio a través del cual es posible orientar decisiones académicas de los estudiantes y remitirlos a unidades que les brinden oportunidades de fortalecer su vínculo con la Institución y así evitar un abandono innecesario. Durante el 2013, la Universidad realizó un diagnóstico de las prácticas existentes en temas de Consejería Académica en los 38 programas de pregrado existentes, con el fin de generar un modelo base de la Consejería que permitiera flexibilidad a los programas, enmarcado en una puesta en marcha común. El modelo de Consejería Académica inició su etapa de implementación en noviembre de 2013 y en la actualidad lleva ocho meses en funcionamiento. El siguiente documento presentará la metodología empleada para generar el diagnóstico de las prácticas y las oportunidades de mejora detectadas, al igual que la estructuración del nuevo modelo, los resultados encontrados tras los primeros ocho meses de implementación y los retos para las próximas etapas.

Descriptorios o Palabras Clave: Consejería Académica, Acompañamiento.

1. Introducción

La Consejería Académica existe en la Pontificia Universidad Javeriana desde la concepción del documento de Proyecto Educativo Javeriano (1992) en el cual se afirma que la “relación profesor-estudiante constituye un elemento esencial de la comunidad educativa y es factor fundamental del proceso de formación integral.”(p.12), enfatizando en que “El profesor deberá conocer a sus estudiantes, sus posibilidades y limitaciones; estimular la participación activa de ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje...”(p.13).

Por otro lado, Swail (2004) en su modelo geométrico de persistencia y logro de objetivos presenta diversos factores (institucionales, cognitivos y sociales) que se entrelazan con el fin de proveer una base sólida para el crecimiento, desarrollo y persistencia del estudiante. Uno de estos componentes del denominado factor institucional es, precisamente, el de Consejería Académica. Adicionalmente, Tinto (citado por Nutt, 2014) sostiene que todo programa efectivo de retención tiene como eje una consejería académica efectiva. Así, al buscar formalizar el espacio denominado Consejería Académica se espera tener una reducción del abandono impactando según Tinto (citado por Crissman

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
(Tutorías-mentorías).



L. & Upcraft M.L. 2005) “factores de integración intelectual y social, esenciales para la retención de estudiantes”.

Con este contexto, en el 2013 se realiza el diseño y primera fase de implementación de un modelo de Consejería Académica cuyo objetivo es brindar al estudiante un acompañamiento para sus decisiones académicas y así evitar la denominada deserción temprana Tinto (citado por Ministerio de Educación Nacional, 2009).

2. Metodología

Con el fin de identificar buenas prácticas y utilizar la información de los 38 programas de pregrado, se realizaron entrevistas semi-estructuradas que cubrieron la totalidad de los programas de pregrado. Esto permitió conocer el modelo que cada programa tenía implementado y tomarlo como base para la definición de un nuevo modelo enriquecido.

De igual manera se realizaron dos grupos focales con estudiantes y egresados, con el fin de establecer la percepción que tenían sobre la Consejería Académica y si les parecía un espacio importante y pertinente para su vida universitaria. El hallazgo más importante fue que ellos sí apreciaban recibir Consejería Académica, lo cual distaba de la hipótesis que considera que el joven es independiente y no quiere ni acepta en buena forma una interferencia del adulto.

3. Diagnóstico

La Pontificia Universidad Javeriana, establece en el Reglamento de Unidades Académicas (2003) que “la Consejería Académica es un servicio que los programas académicos ofrecen a sus estudiantes para el logro de los propósitos señalados en la intencionalidad formativa de los currículos profesionales y/o disciplinarios” (p.38) Sin embargo, durante las entrevistas se encontró que la manera en la que se realizaba la Consejería tenía variaciones importantes, y oportunidades de mejora que pueden sintetizarse en las siguientes cinco áreas: Perfil del profesor, capacitación, estímulos y reconocimientos, sistema de información y seguimiento de los modelos.

Algunos de los resultados encontrados mostraron que el Consejero es modificado según el avance del estudiante, en otros es asignado por cohorte, en otros se asigna aleatoriamente y en otros no existía un modelo definido.

3.1 Perfil del profesor

Este es quizás uno de los aspectos que mayor dificultad genera en un modelo de Consejería Académica debido a la heterogeneidad de prácticas. En algunas Facultades todos los profesores tenían funciones como consejeros, en otras sólo algunos seleccionados, en otras sólo algunos interesados, en otras sólo los directores de programa.

Si bien algunas corrientes manifestaban abiertamente que es una parte intrínseca de la labor del profesor, otras consideran que debe ser una decisión basada en la vocación de los profesores lo cual hace que se presenten diferencias muy importantes en torno al perfil del profesor.

3.2 Capacitación

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Se encontró que no existía una capacitación formal para Consejeros Académicos, y que usualmente la única instrucción que recibían era del Director de Programa, quien trataba de continuar prácticas heredadas lo cual genera entre otros problemas que exista un desconocimiento parcial de los documentos institucionales, desactualización de la información, una continuación de malas prácticas, etc.

3.3 Estímulos y reconocimientos

En este tema específico debe realizarse una revisión de tal forma que el Consejero sienta que su labor es reconocida y que le genera algún tipo de estímulo. En la Consejería existente no existe un estímulo económico por considerarse una función básica del profesor universitario.

3.4 Sistema de información

Antes del presente modelo, existía un módulo en el Sistema de Información Universitario que usa la PUJ que permitía al Consejero Académico visualizar una parte de la información del estudiante de forma no integrada (desde diferentes ventanas), generando confusión frente al sistema por lo cual era muy poco utilizado. Adicionalmente, el módulo requería una asignación individual de cada estudiante a su consejero, por lo cual para un universo de más de 18.000 estudiantes generaba una alta carga de trabajo operativo que condujo a que este proceso muy pocas veces se realizara y en consecuencia el módulo de consejería tuviera muy poca utilización.

3.5 Seguimiento y evaluación de los modelos

Si bien la Consejería funcionaba, en muy pocos programas se hacía seguimiento sobre el impacto que podía tener en los estudiantes, y las sesiones de Consejería no eran cuantificadas correctamente. La única información que registraban los profesores sobre la Consejería Académica se encontraba en su plan de trabajo, que arrojaba datos como que en el 2013 se reportaron 18.554 horas de Consejería para un total de 18.232 estudiantes, un panorama ideal, si fuera real.

4. Modelo de Consejería

Una vez identificadas las ventajas y oportunidades de mejora en las diversas acciones existentes, se diseñó el nuevo modelo de Consejería de tal forma que permitiera promover las buenas prácticas, suplir falencias detectadas y además que fuera flexible.

Las Orientaciones para la Consejería Académica (2013) definió el perfil del Consejero, sus funciones, responsabilidades, reconocimiento, el procedimiento para realizar las Consejerías, la evaluación que se realiza al proceso y define unos parámetros para estimar el número requerido de Consejeros por Programa Académico.

En primera instancia, se diseñó un formulario extenso de preguntas para los estudiantes, que permitiera obtener mayor información socioeconómica, incluyendo datos de contacto y datos sensibles, cuidando el cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 sobre la protección de Datos personales -Habeas Data- en Colombia. El formulario se aplicó para todos los estudiantes regulares de pregrado antes de iniciar el segundo semestre del 2013.

Se considera que la Consejería Académica es un servicio de acompañamiento que ofrece un profesor de planta, a un estudiante, brindando orientación sobre la toma de diversas decisiones académicas. Por este motivo, la definición de horas de Consejería en cada periodo académico requirió una revisión

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



del número de estudiantes en estado de prueba académica (alertas que tiene el estudiante por bajo rendimiento académico antes de quedar excluido), y el número de estudiantes en primero, segundo y tercer semestre. Este grupo de estudiantes se considera en riesgo académico y se definió que tuvieran dos citas al semestre: una para orientación sobre asignaturas a inscribir y promedio ponderado mínimo y otra para verificar la evolución del semestre. Adicionalmente, se espera que los estudiantes que no se encuentren en riesgo académico tengan una cita al semestre. La Consejería Académica no es una actividad obligatoria para los estudiantes.

Luego de definir el número de horas de consejería que requería cada uno de los programas de pregrado, se procedió a definir el número de Consejeros Académicos que requeriría cada programa, estimando 30 minutos como tiempo medio de atención para por cada estudiante. Es claro que, algunas citas requieren más tiempo y otras podrán evacuarse en menos de media hora. Se consideraron tres momentos críticos en la labor de Consejería Académica en el semestre: Antes de la inscripción de asignaturas, antes de cerrar período de retiros de asignaturas (el retiro es una figura que permite al estudiante eliminar de una o varias asignaturas del semestre en curso) y luego de tener las calificaciones definitivas.

Teniendo en cuenta la oportunidad de mejora encontrada en el aspecto de estímulos y reconocimientos para los profesores, la Vicerrectoría Académica favoreció a los profesores que presten servicio de Consejería Académica, con una descarga casi proporcional de horas dictadas de clase en su plan de trabajo. Y se establecieron tres escenarios de dedicación a la Consejería: 6, 10 y 14 horas semanales durante 18 semanas que no son las mismas semanas del período académico, porque durante el semestre hay períodos de baja demanda para la Consejería que compensarían los periodos intersemestrales, en donde hay momentos de muy alta demanda.

Paralelo a esto, se diseñó un Programa de Formación para Consejeros Académicos (PFCA) dividido en cuatro ejes principales: Identidad de la Universidad, herramientas y soportes para Acompañar, herramientas y soportes para prevenir y Acompañamiento para acompañantes. El objetivo del PFCA consiste en brindar herramientas que faciliten la orientación efectiva a los estudiantes y su proceso de acompañamiento, a través de temáticas que se consideren pertinentes para la correcta articulación del servicio que prestan los consejeros académicos a los estudiantes. Las diferentes sesiones que forman parte del PFCA se realizan en su 90% en módulos de dos horas, con el fin de facilitar la asistencia de los profesores durante los períodos semestrales. Los módulos se imparten permanentemente para buscar una cobertura del 100% de los Consejeros.

También se creó un Módulo de Consejería en el Sistema de Información Universitario que permitiera visualizar la información del estudiante en una sola consulta: información académica, socioeconómica y financiera. Adicionalmente el módulo cuenta con un espacio para consignación de información habilitada sólo para Consejeros Académicos. Este Módulo ha facilitado a los Consejeros tener una visión 360° del estudiante en una sola consulta y así dar una orientación basada en información real y completa.

Finalmente, con el fin de realizar un seguimiento al Modelo de Consejería, se diseñó el proceso de evaluación de la sesión de Consejería Académica por parte de los estudiantes atendidos. Este proceso busca detectar posibilidades de mejoramiento continuo de la experiencia.

Como estrategias de comunicación, se ha trabajado hasta el momento en la página web, generando información básica sobre el espacio de Consejería Académica para los estudiantes, y para los

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Consejeros se diseñaron unas preguntas frecuentes sobre el Reglamento de Estudiantes y sobre Otros servicios de la Universidad. Además, se realizaron dos reuniones con grupos de estudiantes con el fin de divulgar el servicio, sus beneficios y definir una imagen permita fortalecer las campañas de Consejería Académica. En el segundo semestre del 2014 se lanzará la campaña para estudiantes, motivándolos hacia la Consejería Académica, resaltando los beneficios que les brinda el servicio.

5. Resultados de la primera fase de implementación

Luego de 24 semanas en las cuales ha estado en funcionamiento el Modelo de Consejería se tienen las siguientes estadísticas:

5.1. Consejeros

En el primer semestre se tuvieron 107 consejeros para 18.429 estudiantes, además de los directores de programa, y para el segundo semestre del 2014 se tienen 111, número que debe cubrir el total de horas de atención esperadas en el diseño del modelo. Algunos Departamentos han visto la necesidad de incrementar el número de Consejeros, siguiendo los lineamientos diseñados.

5.2. Evaluación de Consejería Académica

Se ha presentado un bajo porcentaje de evaluación de las sesiones de Consejería; sólo cerca del 17% de las evaluaciones habían sido diligenciadas por los estudiantes luego de 24 semanas de implementación, luego de transcurridas 6 semanas del segundo semestre del 2014, sólo el 10% de las sesiones realizadas en dicho período han sido evaluadas.

5.3. Asistencia a Consejería

Se han generado cerca de 5000 registros producto de las sesiones de consejería. Algunos estudiantes tuvieron más de una cita con sus respectivos registros, por lo cual la cobertura del programa es inferior al 27% de los estudiantes en la actualidad. Para las seis semanas que ha transcurrido del segundo semestre de 2014, alrededor del 7% de todos los estudiantes de pregrado han asistido a Consejería Académica, de acuerdo a los registros generados.

5.4. Compromiso de los Profesores

Cerca del 7% de los Consejeros no realizó ningún tipo de registros y se confirmó que su no ingreso al sistema no se debió a problemas técnicos sino a una no realización de sesiones de Consejería Académica.

Aquellos profesores postulados como candidatos a consejeros académicos que no brindaron el servicio fueron sustituidos por las direcciones de sus departamentos y perdieron los beneficios obtenidos de reducción en la carga docente para el siguiente periodo.

5.5 Programa de formación para Consejeros Académicos

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Cerca del 9% de los Consejeros no asistieron a ninguna sesión de formación, y el módulo que mayor cobertura logró obtuvo un 43% de asistencia. Los profesores que no asistieron a ninguna sesión del PFCA están bajo un seguimiento durante el semestre en curso.

5.6 Rotación de Consejeros Académicos

Luego de finalizar el primer semestre del 2014, el 14% de los Consejeros fue modificado, debido a causas entre las que se encuentran: inicio de estudios de formación avanzada, bajo compromiso con la Consejería Académica, nombramiento en cargos directivos o redistribución de sus actividades docentes.

6 Conclusiones y trabajo futuro

Luego de las primeras 31 semanas de implementación del modelo de Consejería Académica en la PUJ Bogotá, se encontró que la actitud de la mayoría de los consejeros es favorable, se percibe en ellos preocupación por mejorar el servicio, por tener más herramientas para la atención de estudiantes, incluso en algunas facultades han diseñado campañas para motivar los estudiantes hacia la Consejería Académica.

Se considera que el modelo está funcionando satisfactoriamente, el sistema de información ha sido muy bien recibido, los consejeros consideran que contiene los datos básicos que requieren de los estudiantes.

Aunque la cobertura actual puede considerarse baja, el PFCA ha tenido buena aceptación, las evaluaciones de las sesiones han sido muy bien calificadas y los consejeros consideran útil la información para el servicio que prestan a los estudiantes.

La actualización permanente de profesores por el PFCA demanda un esfuerzo continuado con las implicaciones que tiene en costos, sin embargo, de acuerdo a lo estipulado por el artículo primero del Acuerdo 596 (2014) la Visión de la PUJ establece que “su oferta académica flexible, articulada, acreditada formalmente, debe ser centrada en el acompañamiento personal del estudiante...”(p.2).

Por otra parte, se encontró que aún es necesario trabajar en dos de las oportunidades de mejora detectadas en el diagnóstico: estímulos y reconocimientos y seguimiento y evaluación del modelo, aspectos decisivos para un dimensionamiento real del impacto positivo que la Consejería Académica puede generar en los estudiantes.

Como parte de las próximas etapas del Modelo de Consejería en la PUJ Bogotá, se plantea realizar un análisis del impacto que la Consejería Académica tiene en los estudiantes, no sólo desde el punto de vista del acompañamiento y su acogida sino de la efectividad que puede ofrecer frente a situaciones académicas complejas y si realmente puede ayudar a mitigar el fenómeno de la deserción de los estudiantes atendidos.

Para el primer semestre del 2014, la deserción institucional en la Javeriana sede Central fue del 32.2%, valor que se espera pueda disminuir luego de un período de implementación del Modelo de Consejería de al menos 1.5 años, debido a que la población de mayores tasas de deserción está en los primeros

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



tres semestres y a que usualmente, la exclusión de estudiantes ocurre en tercer semestre, luego de dos períodos en prueba según lo establece el Reglamento de Estudiantes.

Se espera, en el mediano plazo, generar alertas oportunas a través del Sistema de Información, que ayuden a prevenir una deserción innecesaria teniendo en cuenta variables tales como: con quién viven, lugar de procedencia, edad de ingreso a la Universidad, resultados del Saber 11, categoría de rendimiento del colegio de procedencia, si trabaja, entre otros.

Resultados preliminares de la caracterización de los estudiantes de pregrado muestran que para el segundo semestre del 2014, el 5% de los estudiantes de pregrado de la Javeriana viven solos, el 11% de la población trabaja, el 25% de los estudiantes tiene algún tipo de beca o financiación, factores que genera un riesgo mayor para la deserción. Por lo tanto, los Consejeros Académicos enfrentan el reto de ganar la confianza del estudiante para la toma de sus decisiones académicas y así evitar que sigan los consejos de personas no preparadas para hacerlo, de prevenir el abandono redireccionando los estudiantes hacia unidades que puedan apoyar sus debilidades: emocionales, sociales, académicas, metodologías de estudio, entre otros. Los Consejeros Académicos están en capacidad de potencializar las capacidades de los estudiantes excelentes y direccionar los estudiantes con dificultades que puedan subsanarse durante la vida universitaria. Evaluar este tema, requerirá de un análisis cualitativo.

En las 6 semanas transcurridas desde el inicio del tercer período académico del 2014 se han realizado 1.236 registros de consejería, es decir el 35.8% de lo registrado en las 18 semanas del primer semestre, lo que genera una curva ligeramente positiva.

Agradecimientos

Agradecimientos a la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana, a la Vicerrectoría del Medio Universitario y sus Centros, a los decanos de facultad, a los directores de programas de pregrado, a la Dirección de Tecnologías de Información de la PUJ, y sobre todo a los profesores que han asumido responsablemente el reto de la Consejería Académica en la Pontificia Universidad Javeriana.

Referencias

Crissman L. & Upcraft M.L. (2005). The keys to first-year student persistence. En M.L Upcraft, J. Gardner, B. Barefoot & Associates. Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college (pp.27-46). San Francisco: Jossey-Bass.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá.

Nutt, Ch. (2014). Advising and Retention. Recuperado de <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/Clearinghouse1/retention.aspx#Retention>

Pontificia Universidad Javeriana (1992) Misión y Proyecto Educativo. Bogotá.

Pontificia Universidad Javeriana (2003) Reglamento de Unidades Académicas. Bogotá.

Pontificia Universidad Javeriana (2013) Orientaciones para la Consejería Académica. Bogotá.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Pontificia Universidad Javeriana (2014) Acuerdo No. 596 Visión de la Sede Central de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Swail, W. (2004) The art of student retention: A handbook for practitioners and administrators. En W. Swail (Presidencia) Conferencia llevada a cabo en el 20th Annual Recruitment and Retention Conference, Austin Texas E.E.U.U.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



PRÁCTICAS TUTORIALES EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Línea temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Tipo de comunicación: derivado de investigación.

HERNÁNDEZ ENRÍQUEZ, Colombia.
Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
colombia.hernandez@udea.edu.co
VALLEJO GIRALDO, Fabio.
Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
chaflava23@gmail.com

Resumen. Esta ponencia retoma algunos de los principales resultados de una investigación orientada a establecer el estado de la práctica del acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia, en el periodo 2000-2011, con el fin de derivar aportes para la configuración de una propuesta institucional de tutoría que articule y potencie las diversas iniciativas que sobre el tema adelantan las diferentes dependencias universitarias. El proyecto buscó caracterizar las prácticas adelantadas, sus modalidades, participantes, funciones, contextos de realización, referentes conceptuales y metodológicos, tanto como sus mecanismos de medición, evaluación y mejoramiento continuo. El trabajo comprendió un proceso de revisión documental, grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas. Los resultados destacaron que las prácticas en torno al tema, surgen en la década de los años setenta y se concentran en los años 2007-2011, particularmente en 6 dependencias. Las prácticas revelan tres niveles de desarrollo: inicial, intermedio, intermedio avanzado, 17 formas de nominación y 4 énfasis: administrativo, sociocultural, psicopedagógico, académico-disciplinar. En general, se realizan por parte de personas o grupos específicos, más que por unidades académicas. Los contextos de realización tienen a ser no formales, emergentes, más extracurriculares que curriculares. Los mecanismos de medición y evaluación prevalecen en la documentación descriptiva de las acciones y en la exploración de la percepción de sus participantes, en un grupo amplio de las dependencias. Si bien, la Universidad cuenta con un marco normativo que insta a realizar tutorías, deja a discreción de sus dependencias su implementación, por lo cual urge reglamentar la acción tutorial a nivel institucional, revisar la articulación de esta normativa con otras normativas relacionadas con la formación estudiantil y el desempeño profesoral, y afianzar el marco conceptual y metodológico que las sustenta. La incorporación de resultados de investigaciones como estas, puede favorecer el fortalecimiento de las prácticas tutorías en la Alma Mater.

Descriptores: Prácticas, Acompañamiento tutorial, Formación universitaria.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
(Tutorías-mentorías).



1. Problema

A fines del siglo XX la educación llegó a ser mundialmente reconocida como un derecho fundamental y un factor determinante para mejorar los niveles de desarrollo social y económico de las naciones, especialmente de aquellas que viven graves situaciones de inequidad e injusticia social (Castañeda, E; 2009). Según la UNESCO, este reconocimiento impuso dos retos a la educación del nuevo siglo: la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de los procesos formativos. Dos retos estrechamente ligados entre sí, considerando que elevar el número de estudiantes que culmina sus estudios, va de la mano con la posibilidad de ofertar programas pertinentes, flexibles e incluyentes, acordes a las necesidades y potencialidades de los diversos grupos humanos (UNESCO-OREALC; 2007).

Atendiendo a los retos mencionados, en Colombia, según el artículo 67 de la Constitución Política Nacional de 1991, la educación fue declarada como un derecho y un servicio público con función social, que el Estado está obligado a garantizar en términos de disponibilidad, acceso, permanencia y calidad, especialmente para grupos en situación de vulnerabilidad (grupos étnicos, poblaciones rurales dispersas, desplazados y discapacitados) y para comunidades que debido a sus condiciones socioeconómicas y/o a su procedencia cultural, tienen mayores riesgos de presentar problemas educativos como la deserción, la repitencia y la extraedad (Constitución Política de Colombia; 1991).

En consecuencia con este marco normativo constitucional, durante la década de los años noventa el Estado colombiano creó una serie de reglamentaciones orientadas a promover las condiciones requeridas para elevar la eficiencia del sistema educativo nacional. Por ende, en Colombia, el compromiso de promover una educación para todos y todas se enfatiza en los tres recientes programas de gobierno nacional a través de lo que ha sido llamado la *Revolución Educativa*, una propuesta que busca transformar el sistema educativo colombiano en magnitud y pertinencia; expandiendo su cobertura, mejorando su calidad y aumentando su eficiencia y productividad con el fin de propiciar la competitividad del país y asegurar el mejoramiento de la calidad de la vida de la población. Particularmente, en el campo de la Educación Superior, en los últimos 8 a 10 años, esta propuesta se traduce en una serie de acciones encaminadas a propiciar el acceso de más grandes y más diversos grupos humanos.

Las acciones adelantadas para promover que un número creciente de colombianos y colombianas acceda a la Educación Superior son consideradas por muchos expertos en el tema como relevantes, sin embargo, la cobertura de educación superior en Colombia, para otros expertos, avanza muy despacio⁸⁷ considerando que el número de jóvenes en edad de ingresar a estudios universitarios crece al doble del aumento de cupos nuevos en educación superior y, aproximadamente, uno de cada dos estudiantes que inicia su educación terciaria, abandona sus estudios sin titularse (MEN; 2006).

Entre los múltiples factores asociadas a este hecho, investigaciones realizadas destacaron el ingreso de estudiantes cada vez más jóvenes, procedentes de grupos socioculturalmente más diversos y en condiciones económicas y académicas desfavorables que limitan sus posibilidades de atender a las exigencias que imponía la educación terciaria. A este panorama, se sumaban los graves problemas de

⁸⁷ Según Luís Pérez, ex director del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, Entre 2005 y 2009 la cobertura nacional en Educación Superior aumentó en 250.000 cupos, pero el número de jóvenes entre 17 y 24 años en ese mismo periodo creció en 450.000 jóvenes, es decir, fue casi el doble. Para Pérez, el país requiere programas de educación para los 6.680.000 jóvenes colombianos entre 17 y 24 años, pendientes por iniciar Educación Superior.



violencia que vivían ciertos entornos escolares, la emergencia de políticas educativas que limitan las condiciones de funcionamiento de las instituciones y la falta de mecanismos de acompañamiento estudiantil. Este último aspecto estaba ligado a una sobrevaloración de la incidencia de los factores económicos asociados a la deserción escolar, según la cual los apoyos financieros fueron la prioridad en las propuestas inicialmente orientadas por los sistemas educativos nacionales para reducir el abandono estudiantil. Sin embargo, fue la persistencia de casos en grupos beneficiarios de subsidios, becas y exenciones, el hallazgo que reveló la multiplicidad de aspectos ligados al evento y la amplia incidencia de factores académicos, psicopedagógicos y socioculturales en la decisión de abandonar o permanecer vinculado a los estudios.

Esta ampliación en la comprensión del problema, señaló que su reducción requería acciones múltiples, simultáneas y sostenidas en diversas dimensiones de la vida estudiantil y destacó la incidencia del acompañamiento tutorial en el mejoramiento de los niveles de calidad, continuidad y culminación exitosa de los estudios (MEN; 2008). Esta lectura reveló también que los apoyos socioeconómicos eran necesarios pero no suficientes para garantizar la permanencia estudiantil, que estas ayudas debían ir de la mano de un proceso de acompañamiento tutorial orientado a lo largo de toda la trayectoria formativa (especialmente en momentos críticos de la vida estudiantil) y debía incluir un proceso de medición, evaluación y mejoramiento continuo.

Atendiendo a los aspectos antes mencionados, en los últimos seis años a siete años, la Universidad de Antioquia ha comenzado a tomar como objeto de estudio institucional las acciones de apoyo y acompañamiento estudiantil desde hace más de tres décadas ha venido avanzando. No obstante, es hasta el año 2011 cuando los acompañamientos tutoriales y las prácticas básicas del quehacer educativo, llegan a posicionarse como temas prioritarios de indagación en esta Alma Mater.

Cabe precisar que si bien en un inventario de acciones, programas y proyectos orientados a promover el bienestar, la equidad y la permanencia estudiantil en la Universidad de Antioquia, realizado en el marco del proyecto BEPES UDEA en el año 2008, entre otras acciones encaminadas a promover la formación estudiantil, las unidades académicas reportaron la realización de prácticas de acompañamiento tutorial desde hace más de dos décadas, la documentación de las acciones reportadas fue mínima, reciente, o no incluía un proceso de seguimiento y revisión que permitiera identificar sus fundamentos, logros y aspectos por mejorar (Proyecto Bienestar, equidad y permanencia estudiantil; 2009).

Igualmente, una exploración de la percepción de impacto de las acciones y servicios que ofrece la Universidad para propiciar el bienestar estudiantil, realizado con diversos estamentos de la institución en el año 2008, reveló la necesidad de contar con lineamientos orientadores que les motiven a realizar este tipo de acompañamientos y a hacerlo de forma sistemática y fundamentada (Ibíd.). Si bien, bajo el liderazgo de la Vicerrectoría de Docencia y con el apoyo de algunas unidades académicas, se habían realizado esfuerzos para documentar las acciones adelantadas, identificar las personas que las dinamizan y visibilizar experiencias exitosas (Colaboratorio de Tutorías, Encuentro de Experiencias de Tutorías de la U de A, y co-organización del Encuentro Nacional de Tutorías), los avances de estas acciones no habían sido articuladas entre sí, ni las propuestas derivadas de ellas se habían concretado e implementado de manera puntual y sostenida a nivel institucional (Ibíd.).

Aunque los espacios mencionados brindaron aportes que han sido retomados de manera acertada por parte de algunas unidades académicas, este aprovechamiento ha sido parcial y avanzado especialmente por las dependencias que cuentan con mejores recursos para hacerlo.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Lamentablemente, algunas de las unidades que presentan tasas más altas de abandono estudiantil, han tenido niveles de avance más incipientes en el trabajo tutorial, de ahí la importancia de generar un mecanismo institucional que permitiera promover la recuperación y apropiación de conocimientos sobre el tema por parte de la comunidad universitaria de cara a brindar aportes para la formulación de la propuesta institucional que incluirá el Programa Institucional Permanencia con Equidad que lidera actualmente la rectoría del Alma Mater. En esencia, este proyecto constituyó un espacio en donde la universidad asumió como objeto de estudio una de sus acciones más básicas, cercanas y regulares; una oportunidad para atender el compromiso de hacer de sus prácticas un objeto de estudio, reflexión y mejoramiento continuo de sus procesos formativos.

2. Contexto

Este texto recoge los principales aspectos de un proyecto de investigación realizado entre 2012 a 2013, por el Grupo de Estudios en Pedagogía, Infancia y Desarrollo Humano – GEPIDH-, grupo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia reconocido por el Sistema colombiano de Ciencia, Tecnología e Innovación -COLCIENCIAS. El proyecto fue realizado por profesores, estudiantes y personal administrativo de las Facultades de Educación y Ciencias Económicas, en el marco de la convocatoria temática CODI-2011: “Universidad y Educación Superior” adelantada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Antioquia, con el apoyo de la Vicerrectoría de Docencia de esta misma institución. La Universidad de Antioquia es una institución pública departamental fundada en 1878. Está organizada como Ente Universitario Autónomo con régimen especial, vinculada al Ministerio de Educación Nacional y se rige por la Constitución Política, la Ley 30 de 1992, las demás disposiciones que le sean aplicables y las normas internas dictadas en ejercicio de su autonomía. Su sede principal se encuentra en la ciudad de Medellín, Departamento de Antioquia, República de Colombia. Su objeto es la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en los campos de las humanidades, la ciencia, las artes, la filosofía, la técnica y la tecnología, mediante actividades de investigación, docencia y extensión, realizadas en programas de Educación Superior de pregrado y posgrado con metodología presencial, semipresencial, abierta y a distancia.

3. Objetivo.

Establecer el estado de la práctica del acompañamiento tutorial adelantado en las diversas unidades académicas y administrativas de la Universidad de Antioquia, en los últimos 10 años, a través de sus tres áreas misionales, con el fin de avanzar la construcción colectiva de una propuesta institucional de tutorías.

4. Metodología

Este proyecto constituyó un ejercicio de investigación cualitativa de tipo descriptivo adelantado en el ámbito de la educación. La propuesta integró elementos de la investigación etnográfica en la medida en que buscó captar las formas de concebir, valorar, orientar y evaluar las prácticas de acompañamiento tutorial, por parte de diversos colectivos que han integrado la universidad, en un periodo de tiempo definido. El proyecto pretendió recoger la información mencionada a partir de la perspectiva de quienes han participado, directa e indirectamente, en las prácticas de acompañamiento

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



tutorial; tratando de recuperar y comprender las significaciones que ellos le han dado a las acciones adelantadas.

El proyecto buscó caracterizar una práctica educativa concreta, tratando de precisar sus modalidades, sus participantes, las funciones que estos participantes cumplieron en ellas, sus contextos de realización, los referentes conceptuales y metodológicos que las han sustentado y los mecanismos se han empleado para su medición, evaluación y mejoramiento continuo.

El proyecto incluyó cuatro fases de trabajo: *presentación y ajustes a la propuesta, actualización y complementación de la información disponible, profundización de la información, y validación y ajustes de la propuesta derivada a partir de los hallazgos de las fases precedentes*. Cada fase dio lugar a la generación de un producto parcial, divulgado a la comunidad universitaria en presentaciones directas y a través de la participación en los Coloquios de Investigación organizados por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia.

El rastreo tomó como noción básica de tutoría la establecida por la Universidad de Antioquia según Acuerdo Académico 126 del 4 de Mayo de 1989, que en su artículo 1 establece como tutoría *“la serie de interrelaciones y acciones entre docente y estudiante, conducentes a ofrecer a éste último, condiciones que le permitan desarrollar con las menores dificultades posibles su vida universitaria, mediante la utilización de los recursos personales y experiencia del docente y el apoyo de la Universidad a través de sus programas de Bienestar Estudiantil”* (A.A; 1989).

Las estrategias de indagación que incluyó el proyecto, fueron: revisión documental, grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas. La información fue registrada a partir de grabaciones de audio, fichas de revisión, actas de reunión y listados de participación en reuniones y mesas de discusión. La organización y análisis de la información cualitativa se realizó con base a códigos, temas y categorías (regularidades recurrentes) relacionadas con las preguntas específicas que buscó responder el proyecto y para la información cuantitativa se empleó un sistema de organización por frecuencias. Para las fases de profundización, validación y ajuste de la propuesta institucional, la estrategia de trabajo fueron Mesas de Discusión, adelantadas de manera presencial (con grupos institucionales) y de manera virtual (con pares de instituciones afines).

5. Resultado

La indagación permitió identificar un posicionamiento creciente de la práctica de acompañamiento tutorial en las agendas y planes de las unidades académicas y administrativas de la U de A, en los últimos 11 años. Entre el año 2000-2003, predominó la orientación y la consejería para promover procesos de matrícula y reducir procesos de cancelación. Durante el periodo 2004-2007, se suman a las prácticas previas, iniciativas orientadas a reducir el riesgo del abandono en grupos específicos, identificados a través de procesos de observación y caracterización estudiantil. Entre el año 2008 a 2011, las prácticas se diversifican, se afianzan y se instalan de manera regular en 6 unidades académicas y de manera eventual en 12 de ellas.

Este posicionamiento de las prácticas tutoriales en esta Alma Mater, ha estado articulado a tendencias y discusiones educativas nacionales e internacionales relacionadas con el derecho a la educación, la promoción de una educación de calidad y la eficiencia del sistema educativo. Al interior de las dependencias, ha tenido que ver con los campos de conocimiento, los perfiles de los estudiantes que ingresan a ellas, los recursos disponibles y las agendas administrativas.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Las prácticas documentadas han empleado más de 17 nominaciones que guardan el espíritu que propone la definición institucional de tutoría de ser interrelaciones y acciones que favorezca el desarrollo de la vida estudiantil universitaria, sin que se cuente, a nivel institucional, con una distinción y una fundamentación clara de la nominación escogida. Los términos empleados para nombrar estas prácticas van desde orientación y consejería, hasta coaching y apoyo al desarrollo de talentos, pasando por la asesoría, la monitoria, la mentoría, entre otras.

A nivel de sus participantes, las prácticas han trascendido la relación profesor-alumno, para incluir a otros profesionales, a estudiantes, egresados, y comunidades amigas. Esta diversidad de actores, ha permitido dinamizar cuatro énfasis en el acompañamiento tutorial: administrativo, sociocultural, psicopedagógico, académico-disciplinar que se desarrollan prioritariamente en espacios informales, emergentes y extracurriculares.

Respecto a la producción de conocimiento y al desarrollo de programas, proyectos y normativas que los incorporen, el trabajo en torno al acompañamiento tutorial se concentra en 5 a 6 unidades académicas. Priman la documentación de experiencias docentes, la caracterización estudiantil y la observación del abandono. Los trabajos tienden a ser descriptivos y a estar liderados por grupos o personas, más que por unidades académicas.

Respecto a los mecanismos de documentación, seguimiento y evaluación de las prácticas adelantadas, la investigación revela un nivel intermedio de institucionalización de estas medidas, el diseño de estructuras simples pero con buena claridad y reconocimiento del problema. Llamativamente, uno de los mecanismos más relevantes para propiciar la documentación, seguimiento y evaluación de las acciones han sido los eventos académicos, los cuales han sido principalmente dinamizados por la Vicerrectoría de Docencia y la Dirección de Bienestar Universitario, en asocio con algunas unidades académicas. Algunos de estos eventos han sido adelantados con universidades pares, nacionales e internacionales, así como con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

6. Conclusiones

Las prácticas de acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia han ganado interés y posicionamiento en los últimos 6 a 7 años, como estrategias orientadas a reducir el abandono y a promover la formación integral, el bienestar, la permanencia y la graduación estudiantil. Este desarrollo ha tenido niveles diferenciados de implementación en las diversas unidades académicas: un nivel inicial en 22 de ellas, un nivel medio en 12 de ellas y un nivel medio-avanzado en 6 de ellas.

Pese a que la U de A cuenta con un marco normativo general que insta a realizar tutorías, este marco deja a discreción de sus dependencias su implementación, por lo cual urge reglamentar la acción tutorial a nivel institucional y por dependencias, así como revisar la articulación de esta normativa con otras normativas vinculadas con la formación estudiantil y con el desempeño profesoral.

La investigación revela la importancia de precisar y/o afianzar el marco conceptual y metodológico que sustenta las prácticas de acompañamiento tutorial en la U de A, pero resalta el aporte de un mapa de actores y un repositorio de documentos, nacionales e internacionales, sobre el tema; que pueden constituir una comunidad de referencia para la fundamentación de estas iniciativas.

7. Contribuciones

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



A continuación se presentan 3 de las 5 contribuciones más relevantes que brinda el proyecto. En primer lugar, el proyecto responde a la necesidad institucional de conocer el estado de la producción y apropiación de conocimiento que, en torno a temas estratégicos de la educación, ha alcanzado la Universidad y/o sus áreas o dependencias. En segundo lugar, el trabajo avanzado contribuye al fortalecimiento del Programa Institucional Permanencia con Equidad, una apuesta institucional por reducir el abandono y promover permanencia y la graduación estudiantil de crecientes y más diversos grupos humanos, para quienes el acceso a la educación ha sido limitado, irregular o poco favorable. En tercer lugar, la modalidad consultiva y participativa del trabajo realizado, favorece la generación de lineamientos generales a toda la comunidad universitaria y, a la vez, particulares a sus áreas y dependencias, propiciando el respeto por las especificidades y las trayectorias de trabajo, pero invitando al diálogo y al trabajo conjunto desde ellas. En suma, el proyecto constituye un punto de partida que favorece el desarrollo de proyectos sobre el tema en la Universidad y en sus dependencias.

Referencias

Acuerdo Académico 126 del 4 de Mayo (1989). Universidad de Antioquia: Medellín.

Castañeda, E. (2009). Las condiciones sociales para el aprendizaje en la relación equidad social y educación. En: Néstor López (Coord.). De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. (pp. 171-196). IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Edición: Argentina.

Constitución Política de Colombia. Texto oficial (1991). Educación actualizada 1996. Editorial Esquilo. Artículo 67. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). Deserción estudiantil: prioridad. Educación Superior. Boletín informativo No 7. Diciembre, Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). Deserción Estudiantil en la Educación Superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Bogotá: MEN.

Proyecto Bienestar, equidad y permanencia estudiantil (2009). BEPES UdeA 2008-2010. Informe. Documento de trabajo. Universidad de Antioquia: Medellín.

UNESCO-OREALC. (2007). Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



PROGRAMA DE MONITORIAS INTEGRALES ENTRE PARES (AYUDANTÍAS) A ESTUDIANTES CON Y/O EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, COLOMBIA.

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

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

TAPIA PEREZ, Enrique de Jesús
VEGA BAQUERO, Julio
QUINTERO BOTELLO, Luis Arnulfo
Universidad del Magdalena-COLOMBIA
entape@gmail.com

Resumen. La presente experiencia hace parte de una labor desarrollada en la Universidad del Magdalena, Colombia, en el marco de las actividades de prevención a la deserción o abandono de las universidades y reúne el plano correspondiente a dos variables que se presentan en nuestro sistema educativo, por un lado el componente inclusivo y aquí nos referimos estrictamente a los estudiantes con y/o en situación de discapacidad, que para los efectos de manejo interno en nuestra institución denominamos personas con “capacidades y/o condiciones diferenciales de aprendizaje” y por otro lado el empleo de monitorias académicas o mentorías entre pares que internamente denominamos como “Ayudantías académicas” y cuya labor se ha desarrollado en periodos comprendidos entre primer semestre de 2013 hasta la fecha y que han provocado un enorme avance en el ámbito de acciones afirmativas en el orden de las barreras actitudinales, viéndose reflejado en el mejoramiento de las condiciones de adaptación del estudiante con *CDA y por ende en el afianzamiento de su acceso y permanencia en la universidad, a través de la obtención de altos niveles de desempeño académico de estos estudiantes beneficiados con el programa de ayudantías.

*A lo largo de la presentación nos referimos a los estudiantes con “capacidades y/o condiciones diferenciales de aprendizaje” con las siglas CDA

Descriptorios o Palabras Clave: Educación Inclusiva, Estudiantes, Capacidades y/o Condiciones Diferenciales de Aprendizaje, Abandono, Ayudantías, Mentorías, Monitorias.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Problemática

La población con y/o en situación de discapacidad, específicamente estudiantes sordos y ciegos, entendida desde nuestra óptica como personas con capacidades y/o condiciones diferenciales de aprendizaje, presentan además de las problemáticas típicas de la población universitaria, sus propias situaciones que su condición les impone, constituyendo un reto no solo para ellos sino también para la sociedad en general, en el ámbito de la inclusión social y por ende el aspecto educativo no escapa a este fenómeno, de tal manera que la labor necesaria comienza desde el acceso a la universidad y continúa con el manejo de las diferentes variables que se convierten en factor protector para propender por la permanencia de los estudiantes con estas condiciones, es así como la “ayudantía”, conocida en otros entornos como monitoría, se convierte en ayuda invaluable que ha permitido coadyuvar con la permanencia y óptimo desempeño académico de estos estudiantes, habida cuenta que los alumnos que con anterioridad se encontraban en la Universidad y presentaban esta condición tenían un rendimiento irregular mostrando promedios académicos y repitencia de asignaturas que los colocaban en situaciones de riesgo.

Objetivo General

Brindar una alternativa de acompañamiento académico y personal (ayudantía) a los estudiantes sordos y ciegos de la Universidad Del Magdalena.

Objetivos Específicos:

- Facilitar las condiciones de acceso a la Universidad de estudiantes con CDA.
- Contribuir a la disminución de la deserción de los estudiantes con CDA, específicamente sordos y ciegos.
- Establecer un sistema de ayudantías integrales que busquen brindar garantías para el logro de óptimos niveles de aprovechamiento académico de estudiantes con CDA, específicamente sordos y ciegos.

Descripción del proyecto.

Este proyecto se desarrolla partiendo de las necesidades presentes en el entorno y teniendo en cuenta que a partir de la Ley estatutaria 1618 de 2013, que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El objeto de esta ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acciones afirmativas y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009. Además esta serie de acciones afirmativas hacen parte del proyecto de Prevención a la Deserción que la Universidad viene implementando y que a partir del 2013-1 extiende hacia la población en condiciones de vulnerabilidad económica”, en el marco de la política educativa “Cerrar brechas con enfoque regional en educación superior” y el Acuerdo Nacional para disminuir el abandono estudiantil”, cuya finalidad es aunar esfuerzos entre las instituciones de educación superior y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para establecer y ejecutar conjuntamente estrategias que permitan disminuir la tasa de abandono estudiantil de la educación superior colombiana.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Según El Censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas –DANE (2005), la población con y/o en situación de discapacidad en Colombia está representada en un 6,3% de la población en general. Con respecto al acceso a la educación superior de esta población, según cifras del DANE 2008 cerca del 2,34% tiene algún nivel (técnico, tecnológico o profesional), el 1% culmina sus estudios superiores y el 0,1%, han cursado postgrados (Parra, 2004, citado en Molina, s.f).

Las ayudantías o monitorías entre pares se vienen realizando desde hace años en la institución, pero el número de personas con CDA no superaba los 4 en casos de situaciones de discapacidad motriz y 3 en lo referente a discapacidad sensorial (ciegos y sordos), sin embargo desde el primer semestre del 2013 se incentivó el ingreso a estos estudiantes a través de adaptaciones del examen de admisión, adaptaciones curriculares y divulgación de los logros alcanzados con la población existente y así se pasó en el caso de las personas con discapacidad sensorial de 3 a 12 personas en solo un año y esto significó todo un reto para la institución en materia de proveer las garantías necesarias para la permanencia de estos estudiantes; de tal forma se reguló la presencia de intérpretes de lengua de señas para estudiantes sordos, así como de adaptaciones curriculares y tecnológicas tanto para sordos como para estudiantes ciegos, pero el problema persistía al terminar las clases, cuando los estudiantes debían realizar actividades académicas, sociales y culturales propias de la vida universitaria y en el caso específico de los estudiantes ciegos la problemática de movilidad para el ingreso y desplazamiento interno continuaba; es así como, partiendo del modelo de ayudantías o monitorías entre pares ya existente, se amplió la convocatoria a ayudantías para estudiantes con CDA, dándose a partir de este momento el desarrollo de las siguientes actividades:

- Convocatoria abierta a los estudiantes de la universidad para ocupar las plazas de ayudantía para estudiantes con CDA, específicamente sordos y ciegos, con perfiles mínimos para el adecuado desempeño de la función.
- Proceso de selección de ayudantes reconociendo la presencia de condiciones como vocación de servicio, conocimiento en manejo de personas con estas situaciones de discapacidad, así como competencias en el manejo de braille o lengua de señas respectivamente según la plaza para la cual se concursara.
- Asignación de ayudantes a estudiantes con CDA.
- Capacitación sobre manejo de estudiantes con CDA.
- Entrega de formatos de seguimiento a la labor a desempeñar.
- Seguimiento y evaluación de la labor desempeñada.
- Verificación de impacto en el rendimiento académico de los estudiantes con CDA.
- Ratificación o no de ayudantes

Una vez los ayudantes han sido seleccionados o ratificados, estos comienzan un proceso de acompañamiento con los estudiantes, según su situación de discapacidad, es decir para estudiantes sordos el acompañamiento consiste en apoyo para la preparación de clases y de los deberes que se deriven de estas, tales como exámenes, talleres, exposiciones, consultas en biblioteca, asistencia a eventos; en el caso de los estudiantes ciegos, además de las anteriores actividades, el ayudante apoya con la movilidad del estudiante dentro del campus.

Resultados

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Los presentes datos corresponden a informaciones estadísticas tomadas de la oficina de Admisiones, Registro y Control Académico de la Universidad del Magdalena y a documentación recolectada por la Dirección de Desarrollo Estudiantil en el seguimiento realizado a las actividades enmarcadas en el proyecto general de prevención a la deserción que tiene la institución.

Tabla 1. Distribución de Ayudantes por Semestre

| Periodo | Numero de ayudantes por semestre |
|---------|----------------------------------|
| 2013 I | 4 |
| 2013 II | 6 |
| 2014 I | 10 |
| 2014 II | 12 |

Tabla 2. Distribución del Número de estudiantes con CDA por año.

| EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES CON CDA POR AÑO | NUMERO |
|---|--------|
| 2013 I | 3 |
| 2013 II | 11 |
| 2014 I | 12 |
| 2014 II | 12 |

- El 100% de los estudiantes apoyados por ayudantes han logrado permanecer en la institución con promedios académicos que oscilan entre 380 y 440 sobre 500 pts.
- El programa de ayudantías para CDA se encuentra en la actualidad institucionalizado y ha aumentado la cobertura de estudiantes apoyados. (ver tabla 1)
- Los estudiantes que hacen parte del programa de ayudantías para estudiantes con CDA muestran a su vez un adecuado rendimiento académico.
- En una encuesta de satisfacción realizada por la Dirección de desarrollo Estudiantil a los ayudantes, esta arrojó en términos generales que un 90% de los estudiantes que participaron como ayudantes manifestaban agrado por la labor y crecimiento personal al cumplir las funciones previstas.

Funciones de los ayudantes

- Apoyo a Estudiantes con Capacidades y/o Condiciones Diferenciales asociadas a Limitaciones Sensoriales de la Universidad de Magdalena.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



- Tener contacto con el estudiante apoyado y conocer su horario y necesidades académicas planificadas.
- Acompañarlo, en el caso de los estudiantes ciegos, en las acciones que impliquen desplazamiento interno a lugares necesarios para el cumplimiento de las actividades propias del estudiantado.
- Programar jornadas de estudio para contribuir con el desarrollo de actividades extra clase y preparación de exámenes, talleres y demás formas de evaluación.
- Rendir informe quincenal al director de desarrollo estudiantil, quien es la persona encargada de coordinar el programa.
- Acompañar en las jornadas lúdicas, de recreación, cultura y deporte que el estudiante requiera y que estén debidamente planificadas con la dirección de desarrollo estudiantil.
- Asistir a las reuniones informativas y de cualificación que programe la dirección de desarrollo estudiantil.
- Una vez ya hacen parte del programa, los ayudantes acompañan en las acciones institucionales tales como exámenes de admisión, con un rol específico hacia la población de estudiantes con CDA.

Indicadores De Impacto

- Para el 2015 el programa de ayudantías para estudiantes con CDA contará con un número de estudiantes equivalente a sus necesidades y con la cualificación necesaria para el óptimo cumplimiento de sus funciones.
- Hacia el año 2016 el programa se podrá ofertar hacia las diferentes instituciones de educación media con el fin de facilitar una transición entre los dos niveles para estos estudiantes.
- Para el periodo 2015 I se consolidará una red de apoyo que promueva condiciones de accesibilidad y participación activa en los diferentes lugares de la Universidad a través del naciente programa “Gestores de Bienestar y Desarrollo Estudiantil”.
- Para el periodo 2015 II se tendrán acuerdos con los aliados para la Red de la Dirección de Desarrollo Estudiantil que permitirá ofrecer el modelo de ayudantías para estudiantes con CDA para ser replicado en otras universidades.

Conclusión.

A partir de esta experiencia la Universidad del Magdalena reconoce el potencial depositado en sus estudiantes como gestores de una encomiable labor como lo es la ayudantía y de esta manera busca encontrar diversas alternativas para prevenir el abandono de la Universidad, facilitando estrategias de optimización del desempeño académico que confluyan en la permanencia y graduación a tiempo, pero a la vez que propicie una formación integral y participante en los estudiantes con CDA, así como en los mismos ayudantes que encuentran, por estudio de percepción realizado internamente, gratificación en la labor cumplida y crecimiento personal expresado en la función social de ayudar al otro; de igual manera se puede concluir que la presencia de los ayudantes definitivamente contribuye como factor protector frente a la deserción universitaria, hecho que se comprueba con los promedios académicos obtenidos por los estudiantes.

Referencias

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Departamento Administrativo Nacional De Estadística –DANE. (2006). Censo General Censo General 2005. (1ra Ed). Discapacidad; Personas con limitaciones Personas con limitaciones permanentes. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618 de 2013. (1ra Ed). Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Molina, R (s.f) Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad. Recuperado de: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/aa/aa7a656b-30b9-4dec-87dd-6a174a507cba.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (2008). Ley 1346 de 2009. (1era Ed). Bogotá: Ministerio de Relaciones Exteriores y Ministerio de la Protección Social.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



MEDICIÓN DEL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA DE PERMANENCIA EN ALGUNAS VARIABLES ASOCIADAS CON LA DISMINUCIÓN DE LA DESERCIÓN EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICO COMFENALCO CARTAGENA

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

Tipo de comunicación: Derivada de investigación

BLANCO, Edgar

BERROCAL, Diana

Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco - COLOMBIA

e-mail: blancoe@tecnocomfenalco.edu.co

dberrocal@tecnologicocomfenalco.edu.co

Resumen. La Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, Institución de Educación Superior, reconocida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el desarrollo de sus actividades académicas, trabaja desde el año 2007 con el fin de disminuir la tasa de deserción en su población. Es así como se materializó un programa de prevención que por medio de una convocatoria recibió apoyo del MEN con el objetivo de diagnosticar, intervenir y disminuir la deserción con calidad académica a finales del año 2011. Dentro de las acciones específicas, se trabajó de manera integral con un grupo de estudiantes que ingresaron en el primer período de 2011 al programa de Tecnología en Producción Industrial, programa seleccionado por ser el que mayor población estudiantil aporta y también uno de los que afecta en mayor medida a las tasas de deserción y los rubros dejados percibir por la institución debido a la deserción, denominado Grupo Piloto. Con este grupo en particular se desarrolló un conjunto de estrategias para promover la retención, que incluían mentorías y nivelatorios en competencias básicas, entre otras estrategias. En esta investigación evaluó el impacto de dichas estrategias en el Grupo Piloto, comparando sus resultados con los de un grupo de estudiantes del mismo programa que ingreso en el mismo periodo académico, en la misma jornada y con estudiantes de características similares, denominado sección 2, que no recibió el mismo tratamiento del grupo piloto y que en este caso sirve como grupo control. Al evaluar el impacto de las estrategias implementadas del programa de permanencia en la deserción en el programa de Producción Industrial se puede tener una visión general de cómo influyen estas estrategias en la permanencia estudiantil en toda la Institución.

Descriptorios o Palabras Clave: Deserción, Mentoría, Sistemas de apoyo al estudiante, Rendimiento académico.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1 Preliminares

La deserción académica ha sido estudiada por diferentes autores, ilustrando claramente las características de un fenómeno que se registra con altos índices en Latinoamérica y Colombia, aunque también en Europa y Estados Unidos se presentan índices sorprendentes de deserción.

En Colombia existen diferentes aproximaciones descriptivas de la problemática; la Universidad de Los Andes, la Universidad Nacional de Colombia en sus diferentes sedes, la Universidad Tecnológica de Pereira, entre otras, han publicado un sin número de artículos e informes que dan cuenta de planes, diagnósticos y otro tipo de iniciativas que documentan el trabajo que se realiza, y orientan a las demás instituciones sobre la problemática, que toca a todo el país.

La Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco Cartagena ha dado sus primeros pasos en el proceso de investigar y conceptualizar la deserción, construyendo un documento de políticas al respecto y diseñó una estrategia macro para abordar la problemática, teniéndose una investigación sobre la deserción y los factores que inciden en ella, realizada en el año 2008.

De acuerdo a las ideas de Tinto (2006) el compromiso institucional va más allá de declaraciones y se traduce en políticas, recursos, planes, estrategias, etc. los cuales deben ser sostenibles en el largo plazo. Las expectativas institucionales sobre el estudiante son un factor importante y llamativo, pero también deben existir sobre el empleado y el docente. Las expectativas institucionales se pueden evidenciar en el uso del lenguaje, la organización de grupos y actividades, las reglas y normas, las asesorías y el acompañamiento.

El apoyo brindado a los estudiantes es otro factor importante en la lucha contra la deserción, se debe brindar en los niveles, social, financiero y académico, de tal forma que los estudiantes sientan el compromiso mostrado por la institución para coadyuvar a su permanencia en la misma. Las ayudas deben ir dirigidas a las áreas que pueden conducir a la deserción, tales como dificultades económicas, problemas en el aprendizaje, problemas de índole familiar o en la adaptación social con compañeros y en general a la vida universitaria.

2 El Programa de Producción Industrial:

La Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, inicio actividades académicas en el año 1984, El programa de Tecnología en Producción Industrial se empezó a ofertar, en el primer periodo de 1988. Su número de estudiantes ha crecido progresivamente, a tal punto que en el 2007 el número de estudiantes del programa representó el 19% de la población estudiantil de la Institución y en el año 2011 llegó a ser superior a los 2100 estudiantes. El programa ha mantenido un incremento en su población estudiantil cercano a 200 estudiantes anuales en los últimos 5 años, manteniéndose como una oferta atractiva para la población Cartagenera.

En la figura 1, realizada con la información de SPADIES (Sistema para apoyo al seguimiento de la deserción, del MEN), se observa como el ritmo de crecimiento de la población del programa está en concordancia con el crecimiento de la Institución. Y la Fig. 2 muestra como el programa ha ganado espacio en la institución, teniéndose un gran aumento en la proporción de estudiantes de Tecnología en Producción Industrial.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

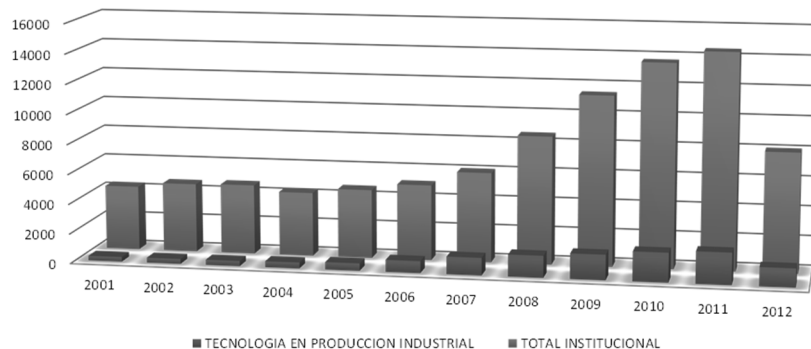


Fig. 1. Comportamiento de la población estudiantil del programa de Producción Industrial y de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco.

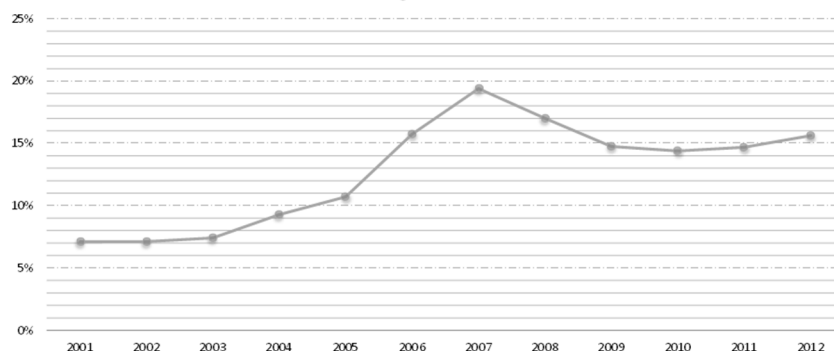


Fig. 2 Razón entre el número de estudiantes de Producción Industrial y de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco.

En la Fig. 3 se observa, la contribución de los diferentes niveles de formación en los costos de la deserción, viéndose que el 73% corresponden a las carreras tecnológicas, por lo cual es de interés establecer controles para la disminución de la deserción en los distintos programas Tecnológicos, en especial en Tecnología en Producción Industrial.

3 El estudio realizado

En el segundo semestre del año 2010 el proyecto de permanencia observando que el único factor asociado a la deserción no es el rendimiento académico de los estudiantes, propone una serie de estrategias de apoyo desde los campos de la psicología y el trabajo social, como se muestra a continuación.

3.1. Acompañamiento Académico:

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Cursos nivelatorios en competencias básicas matemáticas, implementados en la semana de adaptación: periodo durante el cual los estudiantes de primer semestre llegan a la institución para realizar pruebas diagnósticas en matemáticas y lecto-escritura y una encuesta psico-social. Además, reciben charlas motivacionales sobre el estudio, desarrollan el nivelatorio de lecto-escritura e inician el de matemáticas. El apoyo en matemáticas y lectura continúa durante todo el primer semestre, de forma paralela a las asignaturas del plan de estudios. Los contenidos sirven para recordar, fortalecer o definir conceptos de asignaturas posteriores.

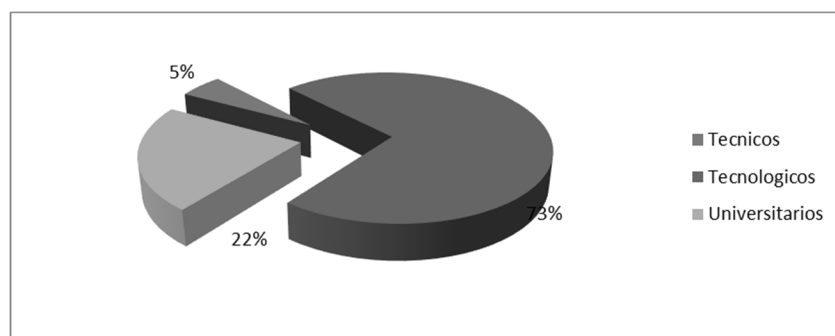


Fig. 3. Participación por modalidad en los costos totales de la deserción.

Plan padrino académico, en el cual el estudiante recibe el acompañamiento continuo en las áreas que él decida por parte de un estudiante de semestres avanzados y con rendimiento académico sobresaliente.

Asesorías personalizadas, de parte de los docentes del programa académico en las diferentes asignaturas, según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en espacios y horarios acordados entre ellos.

Docente Mentor, docente acompañante del grupo, es un guía constante para las diferentes actividades y circunstancias, esta figura está diseñada para ser desarrollada por el docente de la asignatura Proyecto de Vida, en una actividad coherente con los objetivos de la misma.

Refuerzos académicos, impartidos de forma paralela a las asignaturas, por el docente del nivelatorio, con el objetivo de fortalecer a los estudiantes que necesiten mayor tiempo de trabajo presencial con acompañamiento.

3.2. Acompañamiento Psico-social:

Atención individual psicológica, en problemáticas que afecten su estabilidad emocional y su rendimiento académico.

Estrategias de mejoramiento académico, a través de talleres para manejo de hábitos de estudio, manejo del tiempo, manejo de la ansiedad, desarrollo de habilidades de pensamiento, etc.



Estrategias de crecimiento personal, se trabaja en el manejo de las actitudes de grupo, motivación hacia el éxito académico, adaptación a la vida universitaria, manejo de problemáticas individuales, cine foro, etc.

Atención social a los estudiantes, y sus familias, que manifiesten tener alguna dificultad en sus relaciones.

Talleres de intervención familiar, en los que se abordan el manejo de conflictos, adaptación familiar a la vida universitaria, manejo inter-generacional de las relaciones, rol de padre y madre en el proyecto de vida de sus hijos, etc.

Cursos de capacitación laboral para padres de familia con mayores dificultades económicas, en áreas como mercadeo y ventas, emprendimiento, panadería, cocina, sistemas, peluquería, contabilidad, entre otros.

Visitas domiciliarias, realizadas para ampliar el diagnóstico en situaciones de relaciones familiares disfuncionales, o bajo rendimiento académico, o alta vulnerabilidad económica, con el fin de determinar las mejores formas de intervención.

3.3. Acompañamiento económico

Plan padrino económico, dirigido a estudiantes con situación económica crítica, para que sean beneficiarios de aportes de empresas o entidades aportantes de recursos para su educación y/o manutención.

Sistema integrado de acompañamiento económico, el portafolio contempla crédito directo con la institución, con entidades bancarias y de financiación, con el ICETEX, becas por rendimiento académico, descuentos por participación en grupos de Bienestar, a estudiantes con más de dos hermanos en la institución y por ser parte de la caja de compensación COMFENALCO.

La totalidad de estas estrategias se implementaron únicamente con un grupo de estudiantes del programa de Producción Industrial, sección 1, que ingresaron en el primer periodo del año 2011 denominado Grupo Piloto. El acompañamiento a los estudiantes se mantuvo durante todo el semestre y también en el semestre siguiente, pero fue más intensivo durante el primer semestre. Mientras que los estudiantes de la sección 2 del mismo programa (grupo de contraste) no recibieron el acompañamiento del Docente Mentor, tampoco recibieron todas las estrategias de mejoramiento académico, de crecimiento personal, ni los talleres de intervención familiar.

Para evaluar y contrastar el impacto de las estrategias en los estudiantes se analizaron los resultados académicos de los estudiantes de ambas secciones. Se realizó un análisis estadístico para verificar si las estrategias implementadas causan diferencias entre el comportamiento de las calificaciones y la estructura de las secciones para los grupos durante la intervención y si esta diferencia se mantiene después de que se reduce el apoyo. Para complementar la información de los estudiantes se aplicó una encuesta, estructurada, tipo entrevista a todos los estudiantes que se matricularon en las secciones 1 y 2 del programa de Producción Industrial en el primer periodo de 2011, incluso a aquellos que desertaron quienes fueron localizados con cierta dificultad.

4 Resultados

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

4.1 Comportamiento del número de estudiantes

El número de estudiantes matriculados cambió de manera muy distinta en cada sección, en la tabla 1 se muestra el número de estudiantes matriculados, junto con el porcentaje de deserción respectivo.

Se observa que la deserción intersemestral fue muy superior en la sección 2 (la menos intervenida) en ambos periodos, siendo más del doble en el primer periodo y cinco veces la de la sección 1 en el segundo periodo de 2011. Incluso la deserción por cohorte de la sección 2, fue también superior al doble de la de la sección 1. Esto permite pensar que las estrategias tuvieron mayor impacto en la reducción de la deserción estudiantil en esta última sección.

4.2 Estabilidad de las secciones: Un factor que puede afectar negativamente la permanencia de los estudiantes es la poca cohesión que se pueda crear entre los estudiantes del grupo en el cual estos inician. Una forma de medir la asociación de un grupo de estudiantes es a partir de la movilidad de los estudiantes en el mismo, de tal forma que si todos los estudiantes matriculan todas las asignaturas en el mismo grupo esté tenderá a ser estable y unido, creando sentido de pertenencia y motivándose a permanecer en el grupo.

Para cada una de las secciones se observó, de acuerdo con la matrícula realizada en el primer semestre de 2012, los cambios de sección; entendiéndose por esto que el estudiante matriculó la mayor parte de las asignaturas en otra sección, si solo matricularon muy pocas asignaturas en otras secciones o si siguen con todas sus asignaturas en la misma sección.

Se observa en la Figura 4, que el porcentaje de estudiantes que cambiaron de sección es inferior al de los que siguen en la misma. La mayor parte de los estudiantes matricularon solo unas pocas asignaturas en otras secciones; esto último podría explicarse por la forma de realizar las matrículas que se implementó en este periodo; los estudiantes podían matricularse vía web en los grupos que quisieran y por tanto los estudiantes de las secciones 1 y 2, al matricularse tarde, encontraron los grupos llenos al matricular las asignaturas en sus secciones habituales.

Aun así se observa la diferencia entre el porcentaje de estudiantes que aún siguen en la sección que es mucho mayor en la sección 1, indicando que este grupo de estudiantes es más estable que el de la sección 2.

| Número de estudiantes | Semestre | | | Porcentajes de Deserción | | |
|-----------------------|----------|----|----|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | Deserción 2011-1 | | Porcentaje de Deserción Cohorte |
| | | | | Deserción Intersemestral | Deserción Intersemestral | |
| Sección 1 | 48 | 42 | 41 | 13% | 2% | 15% |
| Sección 2 | 42 | 30 | 27 | 29% | 10% | 32% |

Tabla 1 Número de estudiantes y porcentaje de deserción de los grupos estudiados

4.3 Comportamiento de Tipo de deserción presentado en las secciones:

De acuerdo a los lineamientos del MEN se definen varios tipos de deserción. La deserción puede ser; **temporal** cuando el estudiante solo deja de matricularse por un periodo académico, **del programa**

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

cuando el estudiante se matricula en un programa distinto en la misma institución, **Institucional** si el estudiante se matricula en el mismo programa o en un programa del mismo nivel o de un nivel de formación superior en otra institución o **del sistema** si no ocurre ninguna de las condiciones anteriormente indicadas. Para determinar el tipo de deserción presentado en los estudiantes estudiados se aplicó una encuesta en la cual se le preguntó a todos los estudiantes que desertaron, el motivo de su no matrícula y a qué se dedican en la actualidad.

La figura 5 muestra el comportamiento del tipo de deserción en cada sección, se puede observar que la deserción del sistema, que es la más crítica, se presenta en mayor medida en la sección 2, siendo este el tipo de deserción más frecuente para los estudiantes de esta sección. Incluso es la menos común en los estudiantes de la sección 1. Es llamativo que el tipo de deserción más frecuente en la sección 1 sea la institucional, pero la mayoría de los estudiantes manifestaron haber conseguido un cupo en la universidad pública o una beca en otra universidad, lo cual podría considerarse como una mejora en su calidad de vida o de formación de acuerdo a sus expectativas.

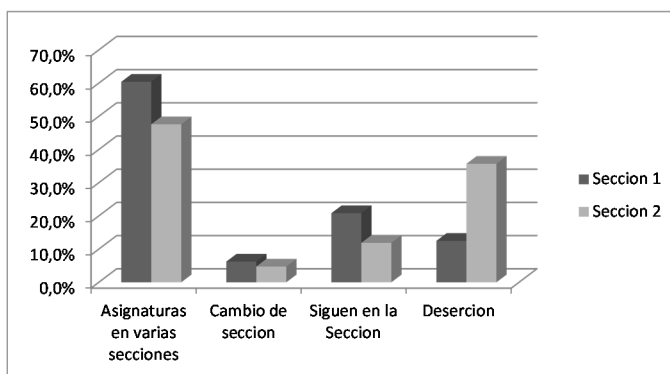


Fig. 4: Cambio de sección de los estudiantes en estudio.

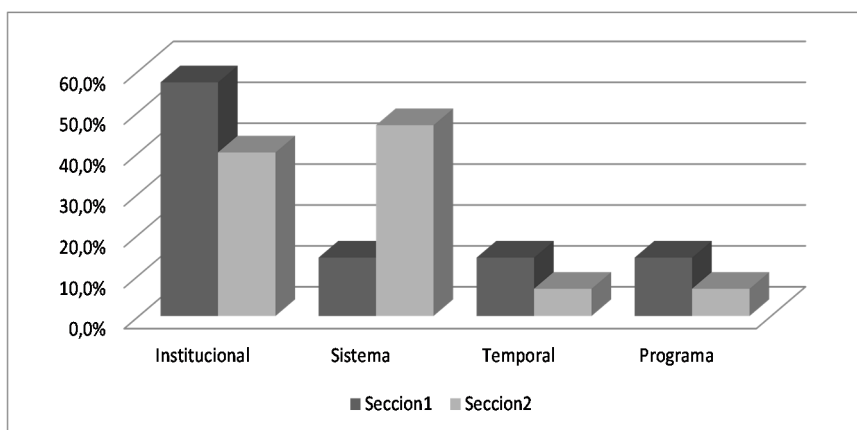


Fig. 5: Tipo de deserción por sección

4.4 Análisis estadístico para el promedio académico:

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Puesto que una variable asociada con mucha frecuencia al riesgo de deserción es el rendimiento académico, medida por el promedio académico, se analiza el rendimiento, en los dos periodos en estudio.

Debido a la gran cantidad de tablas y graficas obtenidas en el análisis, estas se incluirán en el apéndice I. Las siguientes aseveraciones fueron obtenidas de dicho análisis:

- a. El promedio académico de los estudiantes de la sección 1 fue superior al de los estudiantes de la sección 2 en el primer periodo de 2011
- b. El promedio académico de los estudiantes de la sección 1 fue superior al de los estudiantes de la sección 2 en el segundo periodo de 2011
- c. El promedio académico de los estudiantes de la sección 1 no cambió mucho entre el primer y el segundo semestre de 2011.
- d. El promedio académico de los estudiantes de la sección 2 no cambió entre el primer y el segundo semestre de 2011.

Las afirmaciones anteriores son verificables con facilidad de las figuras I.1, I.2, I.3, e I.4.

Para confirmar la validez de las afirmaciones anteriormente hechas se realizaron pruebas de hipótesis a partir de los datos de los promedios académicos, con pruebas como análisis de varianza (ANOVA) para la diferencia de medias de la nota promedio intra y entre grupos. Y pruebas no paramétricas como la prueba de H de Kruskal-Wallis para la igualdad de medias. Y la de Kruskal-Wallis para la mediana. Se busca determinar diferencias significativas en los diferentes conjuntos de datos estudiados. De esta forma se probaron las siguientes hipótesis:

- a. Hipótesis nula: El promedio académico de los estudiantes de la sección 1 es igual al de los estudiantes de la sección 2 en el primer periodo de 2011.
- b. Hipótesis nula: El promedio académico de los estudiantes de la sección 1 es igual al de los estudiantes de la sección 2 en el segundo periodo de 2011.
- c. Hipótesis nula: El promedio académico de los estudiantes de la sección 1 en el primer periodo de 2011 es igual al del segundo periodo de 2011.
- d. Hipótesis nula: El promedio académico de los estudiantes de la sección 2 en el primer periodo de 2011 es igual al del segundo periodo de 2011.

Al probar, con los diferentes procedimientos indicados en el apéndice I, las hipótesis anteriormente descritas se pudo rechazar la hipótesis nula en los casos a y b, mientras que en c y d no se tuvo suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula. Lo cual indica que existen diferencias significativas en el rendimiento académico promedio entre los estudiantes del grupo piloto y los de la sección 2 en los dos semestres cursados, pero no se puede garantizar que el rendimiento de las secciones haya cambiado de un semestre a otro.

5 Conclusiones

Los resultados permiten afirmar que las estrategias usadas con el Grupo Piloto pudieron tener influencia en la disminución en el porcentaje de deserción, al compararlas con las de la sección 2 que sirvió de control.

Se tienen diferencias significativas en el rendimiento académico y la unión de los estudiantes entre los dos grupos investigados.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Conocer sobre la presencia de diferencias importantes al aplicar las estrategias, puede llevar a la institución a diseñar una propuesta para refinarlas y propender por la generalización de las mismas a todos los grupos de estudiantes de primeros semestres de la institución para mejorar los índices de retención.

Referencias

Betancur, A. L., Castaño, P., Montoya, L. (2008). Evaluación de las estrategias para disminuir la deserción y la repitencia en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil alba. . Pereira: Trabajo para obtener el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil. Universidad Tecnológica de Pereira

López, D. F., Vélez, A. (2004) Estrategias para vencer la deserción universitaria. Educación y educadores, Universidad de la Sabana. 0123:1294. vol. 7. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Tinto, V. (1999) Taking Student Success Seriously: Rethinking the First Year of College. NACADA Journal: Fall, Vol. 19, No. 2 Extraído el 25 de Noviembre de 2011 desde

<http://fdc.fullerton.edu/events/archives/2005/05-01/acadforum/Taking%20Success%20Seriously.pdf>

Tinto, V., Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. National Postsecondary Education Cooperative, 1-51. Recuperado el 24 de Noviembre de 2011 desde

http://cpe.ky.gov/NR/rdonlyres/D7EE04D0-EE8C-4ACD-90F6-BB3C8BC8E05/0/SS_related_info_6_22_3_Moving_from_Theory_to_Action.pdf

Apéndice I

Análisis Estadístico del promedio académico de los estudiantes estudiados.

Puesto que una de las variables asociada con mayor frecuencia con el riesgo de deserción es el rendimiento académico, siendo este principalmente medido por el promedio académico, se realiza un análisis del rendimiento académico en ambos grupos, en los diferentes periodos que han estado en la institución.

Resumen estadístico para el promedio académico: Se analizan las estadísticas de resumen del promedio académico por estudiante para cada sección durante cada semestre, los resultados se muestran a en la tabla I.1

Se puede destacar, primero el cambio en el número de estudiantes matriculados en cada sección, lo cual fue discutido previamente, ahora se puede ver que el promedio de los resultados académicos de los estudiantes de la sección 1 fue siempre superior al de los de la sección 2, y en todos los casos las calificaciones de los estudiantes son bastante estables al tener coeficientes de variación inferiores al 30%, lo que permite usar solo el promedio como punto de comparación entre los conjuntos de datos. Se puede anotar que en todos los casos la nota promedio mínima y máxima obtenida por estudiantes de la sección 1 fue siempre superior a la de los estudiantes de la sección 2. Incluso, al observar la mediana de los resultados académicos en los dos semestres considerados para este estudio, el 50% de los estudiantes de la sección 1 tuvieron promedio académico superior a 3,6, mientras el 50% de los estudiantes de la sección 2 presentaron promedio académico inferior a 3,3.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



De lo anterior se puede aseverar que:

- a. El promedio académico de los estudiantes de la sección 1 fue superior al de los estudiantes de la sección 2 en el primer periodo de 2011
- b. El promedio académico de los estudiantes de la sección 1 fue superior al de los estudiantes de la sección 2 en el segundo periodo de 2011.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

| | Recuento | Promedio | Mediana | Coef. de Variación | Mínimo | Máximo | Sesgo | Curtosis |
|--------------------------|----------|----------|---------|--------------------|--------|--------|-------|----------|
| Sección 1 Período 1 2011 | 48 | 3,56 | 3,67 | 18% | 1,62 | 4,7 | -3,3 | 3,2 |
| Sección 1 Período 2 2011 | 42 | 3,49 | 3,62 | 14% | 2,23 | 4,26 | -2,3 | 0,6 |
| Sección 2 Período 1 2011 | 42 | 3,20 | 3,30 | 26% | 0,67 | 4,45 | -2,3 | 1,0 |
| Sección 2 Período 2 2011 | 30 | 3,19 | 3,30 | 16% | 1,49 | 3,78 | -3,3 | 3,3 |

Tabla I.1. Medidas estadísticas descriptivas para el promedio académico de los estudiantes por sección y periodo académico

- c. El promedio académico de los estudiantes de la sección 1 no cambió mucho entre el primer y el segundo semestre de 2011.

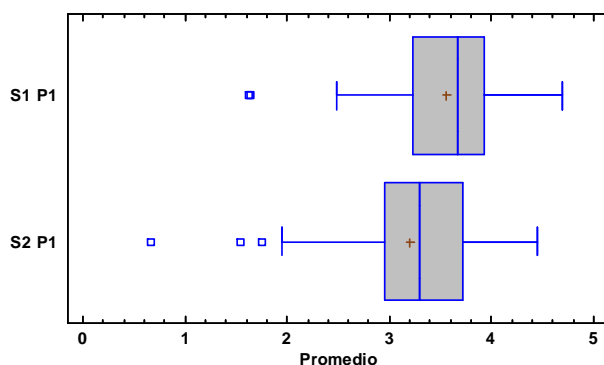


Figura I.1. Gráfico de Caja y Bigotes para el promedio académico de los estudiantes de las secciones 1 y 2 en el primer periodo de 2011

- d. El promedio académico de los estudiantes de la sección 2 no cambió entre el primer y el segundo semestre de 2011.

Las afirmaciones anteriores se pueden confirmar fácilmente en las figuras I1, I2, I3 e I4.

Se nota que las calificaciones de los estudiantes de la sección 2 fueron más dispersas que las de los estudiantes de la sección 1, del hecho que la caja superior este más a la derecha que la caja inferior se puede deducir que una proporción considerable de las calificaciones de los estudiantes de la sección 1 tiene mejor nota que los estudiantes de la sección 2.

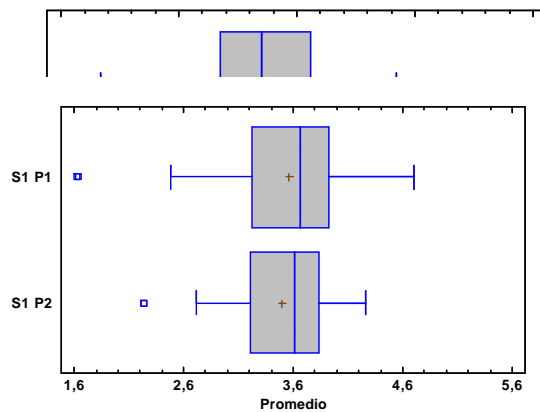


Figura I.2. Gráfico de Caja y Bigotes para el promedio académico de los estudiantes de las secciones 1 y 2 en el segundo periodo de 2011

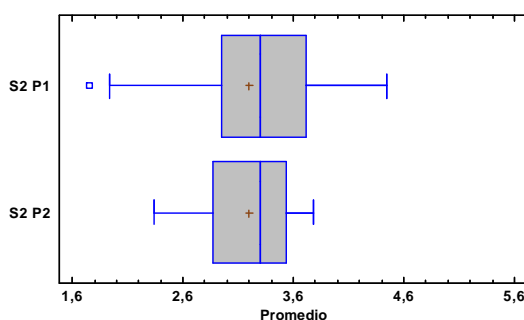
Figura I.3. Gráfico de Caja y Bigotes para el promedio académico de los estudiantes de la sección 1 en el primer y segundo periodo de 2011

En la Fig I.2 no se observa diferencias notables entre la dispersión del promedio académico de las dos secciones en el segundo periodo académico del 2011. Pero nuevamente la calificación de los estudiantes de la sección 1 es mayor que la de los de la sección 2. También se observa que el promedio académico de más de la mitad de los estudiantes de la sección 1, fue superior a la mayor parte de los promedios de los estudiantes de la sección 2, pues la mediana de las calificaciones de la sección uno está más a la derecha que la caja para la sección 2.

De la figura I.3 se observa una tendencia a estabilizarse en la calificación promedio de los estudiantes, pues la caja inferior es más angosta, además no hay una disminución sensible de los valores del promedio.

De manera similar a lo ocurrido con la sección 1 de la figura I.4 se nota una disminución en la dispersión del promedio académico de los estudiantes de la sección 1 para el segundo periodo de 2011, indicando esto que las calificaciones de los estudiantes tienden a estabilizarse, lastimosamente los promedios académicos de los estudiantes de la sección 2 podrían estar disminuyendo, pues la caja del segundo periodo de 2011 está más a la izquierda que la del primer periodo, este aspecto debe ser tomado en cuenta .

De todo lo anterior, se podría pensar que las aseveraciones anteriormente realizadas son ciertas. Razón por la cual se procederá a evaluar por medio de una prueba de hipótesis la validez de cada una



Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

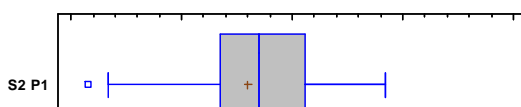


de las mismas. Al observar los valores del sesgo y la curtosis de cada conjunto de promedios académicos no se puede asegurar que alguno de ellos tenga distribución normal, lo que no permite usar las pruebas de hipótesis paramétricas tradicionales.

Figura I.4 Gráfico de Caja y Bigotes para el promedio académico de los estudiantes de la sección 1 en el primer y segundo periodo de 2011

Por tanto para determinar la validez de las afirmaciones se realiza una prueba de análisis de varianza (ANOVA) para probar la diferencia de las medias de la nota promedio intra y entre grupos. Es necesario realizar previamente una prueba de verificación de varianzas para la nota promedio tratando de determinar si existe diferencia significativa entre las varianzas de la variable entre o intra grupos, para que el ANOVA tenga interpretabilidad. Para evitar problemas de violación de supuestos en el ANOVA se usarán pruebas de hipótesis no paramétricas como la prueba de H de Kruskal-Wallis (Obtenida con el paquete de software SPSS) con la cual se evalúa la hipótesis nula de igualdad de medias. Por último se complementa todo con una prueba de Kruskal-Wallis para la mediana (Obtenida con Statgraphics) tratando de establecer una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas de la variable en cada caso.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).





EL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN EL PROYECTO “CLASE VIRTUAL DE MATEMÁTICA Y TUTORÍAS”⁸⁸

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

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

SÁNCHEZ, Luisa Fernanda

MELO, Angie Rocio

Proyecto CLAVEMAT/Universidad Nacional de Colombia – COLOMBIA

lfsanchezg@unal.edu.co

anmeloca@unal.edu.co

Resumen. El presente artículo pretende compartir las experiencias suscitadas durante el proyecto “*Aula Virtual de Matemática y tutoría, CLAVEMAT*”, buscando contribuir al conocimiento colectivo de situaciones propias de los diferentes contextos de la Educación Matemática. Particularmente, presentando la forma en que el proyecto ha enfrentado la deserción escolar en la educación superior. Éste se constituye de una breve síntesis de la experiencia recogida hasta el momento en la implementación del proyecto, el cual es financiado por la Unión Europea a través del programa ALFA III, en las universidades socias del mismo. Se presentan las generalidades del Proyecto: los antecedentes y el contexto que le dan sentido a su desarrollo y las distintas líneas de acción que ejecuta, centrando la atención en el *Programa de Tutorías*, que surge como estrategia para ayudar a los estudiantes a superar las diferencias entre la educación escolar y la universitaria respecto a los conocimientos y habilidades matemáticas, considerando que el desempeño académico es un factor que influye en la acumulación de frustraciones de los estudiantes y en su propensión al abandono de sus estudios. Se detallan las actividades propias de las tutorías y el aprovechamiento que se hace de los entornos virtuales como apoyo al acompañamiento, seguimiento y fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Se realiza una resumida descripción de los resultados encontrados hasta el momento y se presentan algunos testimonios que dan cuenta de las percepciones positivas y el impacto generado a través del desarrollo del programa.

Descriptores o Palabras Clave: Universidad, Educación Matemática, Comunidad Virtual de Aprendizaje, Deserción.

⁸⁸ Para conocer más acerca de los objetivos y acciones del Proyecto, y/o ser participe, le invitamos a visitar nuestro sitio web: <http://www.clavemat.org/>

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1 Antecedentes

Un problema fundamental en la educación primaria y secundaria en la mayor parte de los países de América Latina (en adelante AL) es la disparidad tanto en cobertura como en calidad, especialmente en matemáticas y ciencias. Si bien algunas escuelas privadas ubicadas en las grandes ciudades han establecido planes de estudio sólidos en matemáticas, fundamentados en un profesorado de amplia formación disciplinar, acceso a bibliografía pertinente y otros recursos educativos; la situación en el resto de las escuelas tiene menos condiciones para desarrollar educación matemática de alta calidad, particularmente en las escuelas públicas.

La diferencia de calidad es particularmente importante para la educación matemática y científica. Los gobiernos han tratado de mejorar el sistema escolar desde hace muchos años, pero hasta hace poco su principal objetivo era la "alfabetización" sin contemplar la "alfabetización matemática" o "aritmética" (Valverde et al., 2010), que consiste más en habilidades y estrategias de resolución de problemas que en alguna forma de conocimiento matemático. Estudios recientes muestran que el sistema escolar de la mayoría de países de la región no ha logrado proporcionar una educación matemática adecuada para una gran parte de la población, en particular a los grupos económicamente desfavorecidos (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes PISA 2006). Incluso los países comparativamente más balanceados de la región como Chile, presentan poco desempeño destacado y grandes brechas de logros en matemáticas entre los estudiantes de familias de altos recursos y los de hogares de menores recursos (Alfonso et al, 2010).

Cuando se trata de *acceso* a instituciones de educación superior, una vez más los grupos con bajo nivel socio-económico están subrepresentados. Dado que las habilidades matemáticas son un requisito esencial para las ciencias e ingeniería, los estudiantes que llegan a una Institución de Educación Superior (en adelante IES) y que carecen de estas habilidades se enfrentan a un obstáculo importante para una exitosa *conclusión* de sus estudios. Por lo tanto, las deficiencias en la enseñanza de las matemáticas son un factor importante para la desigualdad en el acceso a las IES y un problema para la culminación exitosa de los estudios. También contribuyen a una falta general de recursos humanos calificados (ingenieros, investigadores, etc.)

Por su parte, las sociedades nacionales de matemáticas en muchos de los países de AL se han visto seriamente afectadas por estos problemas durante las últimas décadas. A través de varias acciones, como la organización de concursos escolares en matemáticas, estas sociedades han tenido la oportunidad de adquirir experiencia de primera mano sobre la situación. En la mayoría de los casos, han sido capaces de establecer un contacto más estrecho con muchas escuelas en todo el país para corroborar y buscar alternativas frente a la gravedad de las fallas en la educación primaria y secundaria descritos anteriormente.

La mejora de la educación requiere de esfuerzos coordinados de los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, las unidades educativas y las sociedades científicas, entre otros. Tales esfuerzos pueden beneficiarse de forma sustancial de las conexiones internacionales. En este contexto, las dos universidades europeas - Universidad Técnica de Berlín (Alemania), Universidad Tecnológica de Delft (Países Bajos) - y las cinco universidades socias de AL - Escuela Politécnica Nacional (EPN) en Quito (Ecuador), Universidad Católica de Temuco (UCT) en Temuco (Chile), Universidad del Cauca (Colombia), Universidad Nacional de Colombia (UNAL) en Bogotá (Colombia), Universidad de Granma (UDG) en Cuba -, propusieron explorar el uso de las tecnologías de Internet de relativo

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



bajo costo para mejorar la calidad, ampliar la cobertura de la educación matemática en los últimos años de la escuela secundaria y para facilitar la transición de la escuela secundaria a la universidad .

2 CLAVEMAT, “Clase Virtual de Matemática y Tutoría”

CLAVEMAT, “Clase Virtual de Matemática y Tutoría”, es un proyecto de desarrollo enfocado en el ámbito de la educación que beneficia a sectores vulnerables de Chile, Colombia, Cuba y Ecuador, cuyo objetivo general es facilitar el acceso de estudiantes de los últimos años de colegio a las carreras universitarias que tienen un alto componente de Matemática y apoyarlos en sus procesos de aprendizaje para la culminación exitosa de sus estudios superiores.

El proyecto, iniciado en el año 2012, cuenta con financiamiento del programa ALFA III, que es gestionado por la Dirección General de Desarrollo y Cooperación – Europe Aid. Plantea los siguientes ámbitos de acción:

- Creación de una **clase virtual de matemática**, que comprende:
 - Una comunidad virtual conformada por profesores y estudiantes de colegio y universidad, quienes se comunican sobre temas relacionados con la matemática y la educación matemática haciendo uso de una plataforma en internet.
 - Un repositorio en línea con materiales para la enseñanza y aprendizaje de matemática (notas electrónicas disponibles libremente, libros de texto, ejercicios, exámenes y enlaces a sitios web de interés) que cubren temas del currículo del colegio y primer año de universidad.
 - Un boletín electrónico trimestral con artículos de divulgación y problemas matemáticos proporcionados por los profesores vinculados al proyecto.
- Creación de un **curso preparatorio en línea para jóvenes** que deseen estudiar matemática o disciplinas relacionadas en Instituciones de Educación Superior. Contiene ejercicios con sus soluciones y pruebas de autoevaluación.
- Creación de un **Programa de Tutoría en matemática** para estudiantes de primer año de las instituciones de Educación Superior. Las tutorías ayudan a enfrentar de mejor manera los ambientes de competitividad y presión frecuentes en las universidades socias del proyecto. Los tutores son estudiantes de niveles superiores.

3 Programa de Tutoría en matemática

El programa de tutoría en matemáticas, en las IES socias del Proyecto, tiene por objetivo ayudar a estudiantes provenientes de ambientes menos favorables a enfrentar de mejor manera las fases iniciales de sus estudios universitarios.

Básicamente, las tutorías son estrategias de acompañamiento académico a estudiantes que pertenecen a grupos vulnerables, con el fin de perfeccionar sus métodos de trabajo, desarrollar sus competencias cognitivas e instrumentales y responder a las necesidades planteadas por las disciplinas cursadas para poder continuar sin mayores tropiezos sus estudios.

Los tutores (monitores o mentores) son seleccionados cumpliendo un perfil muy específico. Se realiza una convocatoria abierta en las universidades socias, a la cual se presentan los candidatos interesados

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



en participar del proyecto. Fundamentalmente, deben estar cursando los últimos semestres y tener los mejores registros académicos dentro de cada uno de sus programas. Deben contar con un manejo de las herramientas digitales y programas específicos necesarios para realizar las tutorías tanto presenciales como virtuales, lo que implica tener manejo de plataformas de aprendizaje virtual. De acuerdo a estos requerimientos y las solicitudes recibidas, los coordinadores del proyecto en cada universidad, junto con sus asistentes de investigación, realizan una pequeña entrevista para enfatizar con los candidatos el objetivo primordial del proyecto y conocer un poco más sus habilidades. Finalmente se realiza la selección de los candidatos que tengan las mejores condiciones para formar parte del proyecto.

El programa de tutorías se articula al interior de las IES y cuenta con el apoyo de diferentes dependencias. En particular, en la UNAL, varios departamentos dentro de la universidad como el Servicio de Bienestar estudiantil apoyan el programa de mentores y un programa de mentores común se organizó junto con la "Dirección Académica".

Los mentores se reúnen regularmente con el coordinador para discutir temas matemáticos o didácticos y para dar información sobre los problemas y particularidades de los estudiantes que asisten a las tutorías.

En Chile, Colombia, Ecuador y Cuba, el respectivo coordinador y los mentores llevan a cabo reuniones semanales o quincenales para mayor comunicación entre los mentores y entre los mentores y coordinadores de todas las universidades asociadas que utilizan la comunidad virtual y un wiki.

3.1 La Wiki del programa de tutoría⁸⁹

En este entorno virtual se han previsto todas las actividades de tutoría y los resultados de las clases que cada mentor acompaña. La Wiki se enfoca en errores frecuentes y malentendidos comunes de los estudiantes que se observan durante las sesiones de tutoría. La Wiki es pública y puede ser utilizada por otras IES, por las escuelas y otros grupos que puedan estar interesados.

3.2 El grupo "Tutorías" en la plataforma CLAVEMAT⁹⁰

Es un foro que permite a los coordinadores, tutores, profesores y todos los que están involucrados en el programa de mentores o interesados en su aplicación discutir cuestiones didácticas, dar su opinión sobre problemas y compartir las experiencias de los estudiantes. De esta manera los mentores se acostumbraron a interactuar en la plataforma y a desempeñar un papel en la comunidad virtual. El grupo cuenta con 70 miembros.

4 Beneficiarios del Programa de Tutorías

El Programa de Tutorías es de carácter gratuito y está abierto a la comunidad universitaria de cada una de las universidades socias y la inscripción es libre y voluntaria. Al inicio de cada semestre académico se realiza una presentación del proyecto a los estudiantes nuevos de las facultades de las universidades socias, se les entrega material con los datos de contacto y se les invita a participar. En la primera semana de ingreso, con la colaboración del espacio brindado por docentes de las universidades, nuevamente se presenta el programa y se entrega material de contacto en espacios

⁸⁹<http://wiki.CLAVEMAT.org/index.php/Tutor%C3%ADa>

⁹⁰<http://clasevirtual.CLAVEMAT.org/groups/profile/169/tutorias>



académicos y asignaturas que ya se han identificado, hacen parte de los cursos que presentan mayor deserción y pérdida.

Adicionalmente a través de mensajes masivos se comunican los horarios y espacios donde se pueden acercar a las tutorías. Esta información también se publica en todos los espacios de contacto virtual del Proyecto y en las carteleras de los edificios de las Facultades y Departamentos.

En el caso particular de la UNAL, se han identificado dos asignaturas por las que más estudiantes acuden a las tutorías: Bioestadística y Matemáticas Básicas. Atendiendo a esto, los espacios de tutorías están dispuestos de manera que hay dos estudiantes tutores, de matemáticas y estadística respectivamente, que apoyan cada espacio de tutoría simultáneamente.

Para el caso de las universidades UCT, de Chile y EPN de Quito, que cuentan con una alta concentración de comunidad indígena y pocos programas de apoyo, se invita directamente a los estudiantes a participar del Programa.

4.1. Testimonios de estudiantes beneficiados

Al programa de tutorías de CLAVEMAT Temuco han llegado estudiantes de diversos niveles socioeconómicos, quienes se informaron del programa a través de varias vías. En el caso de Cristian Henríquez, estudiante de la UCT⁹¹ que cuenta con una beca de nivelación académica, se le consultó si quería recibir apoyo en matemáticas a través de las tutorías.

De esta manera se vinculó al programa de CLAVEMAT. *“Las tutorías me han servido muchísimo... si uno no tiene los conocimientos suficientes, la tutoría ayuda mucho”*, señala Cristian. *“El cambio que se da del Liceo a la Universidad es muy grande; en la Universidad las materias pasan muy rápido, mientras que en el Liceo se veían los temas durante mucho más tiempo; esto hace que tenga que adoptarse nuevos ritmos y prácticas de estudio, ya que no se cuenta con el mismo tiempo que se tenía antes para practicar y estudiar los ejercicios. Por ello las tutorías ayudan muchísimo como un mecanismo para estudiar y aclarar las cosas que no quedan claras en clase”*.

Según Erick Nempeque, estudiante de la UNAL⁹² y beneficiario del programa de tutorías de CLAVEMAT, el valor y la importancia del mismo radica en el hecho de que está orientado a disminuir la deserción estudiantil, a través del refuerzo de los conocimientos en matemáticas, una de las materias que mayores problemas presenta para los estudiantes y que en muchos casos es la causante de la salida de las universidades. Uno de los temas en los que los estudiantes encuentran mayor dificultad es en Álgebra Lineal, por ello esta materia se imparte en el programa de tutoría, con el fin de reforzar los conceptos que suelen causar confusión. En el caso de Erick, además de reforzar sus conocimientos en Álgebra, el programa de tutoría le ha ayudado a crear un hábito de estudio y a preparar cada clase con anterioridad.

Por otra parte, para Diego Fernando Reyes, es muy valioso integrar las nuevas tecnologías de la comunicación con la enseñanza de las matemáticas, esto precisamente se logra a través de la plataforma. Para Diego, el aprendizaje de la matemática ha sido muy difícil debido sobre todo a que en su bachillerato en San Andrés (Colombia), lugar de donde es oriundo, había muy poco

⁹¹ La Universidad Católica de Temuco es una IES privada, ubicada en la región de Araucanía en Temuco, al sur de Chile.

⁹² La Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá es una IES pública, ubicada en la capital del País.



acompañamiento: “...desde que empecé a utilizar CLAVEMAT es muchísimo más fácil estudiar la matemática”.

David Jiménez, estudiante de la UDG⁹³, conoció el proyecto a través de su profesor. Le ha parecido un proyecto de vital importancia para el aprendizaje de las matemáticas, ya que según él, permite adquirir conocimientos de una forma más didáctica y entretenida: “La posibilidad de contar con ejercicios resueltos, pruebas, información, entre otros recursos didácticos, nos ayudan en la comprensión de esta difícil asignatura”.

Jonathan Troncoso y Mauricio Muñoz son dos estudiantes de primer semestre de la carrera de Matemática de la EPN⁹⁴ que han optado por asistir permanentemente a las clases de tutoría que ofrece el proyecto CLAVEMAT.

Para Jonathan, la posibilidad de contar con este apoyo ha sido fundamental para salir adelante con varios temas que le resultan de difícil comprensión, pese a que, según él, ha tenido buenas bases desde el colegio. En su caso, estudió la secundaria en un reconocido colegio público de la ciudad de Quito. Sin embargo, en este nivel de estudios, se ha hecho necesario e importante contar con este apoyo.

“La ayuda que brindan los tutores, quienes además son estudiantes de niveles superiores que tienen pleno dominio de álgebra, cálculo, y otras materias, es muy importante, ya que existe mucha confianza para consultar los problemas que no sabemos cómo resolver y ellos nos dan claves o nos enseñan caminos alternativos que no necesariamente se ven en clase”.

5 Resultados y Conclusiones

Más de 1.600 estudiantes participaron en las tutorías de CLAVEMAT. El número total de participantes en el programa, durante el primer y segundo semestre del 2013, fue de:

- UCT Chile: 402 estudiantes
- EPN Ecuador: 470 estudiantes
- UNAL Colombia: 340 estudiantes
- Cauca Colombia: 364 estudiantes
- UDG Cuba: 118 estudiantes

La evaluación del programa consta de varios factores, siendo considerado el de mayor importancia la percepción de los beneficiarios de las tutorías, ya que son ellos precisamente quienes miden los resultados del proyecto.

Cada uno debe diligenciar un sencillo pero completo formulario donde escriben sus consideraciones respecto a sus experiencias con el programa. Las razones dadas para la participación en el programa dependen de los antecedentes de los estudiantes.

Una de las preguntas en el formulario de registro fue: “¿Está su estancia en la universidad en riesgo por causa de este curso?” El 14,8% respondió afirmativamente. Más aún, el 20,5% de las estudiantes mujeres, el 24,1% de los estudiantes que pertenecen a un grupo indígena y el 27,8% de las estudiantes mujeres que pertenecen a un grupo indígena respondieron afirmativamente.

⁹³ La Universidad de Granma, está ubicada al suroeste de la isla, en la Provincia de Granma.

⁹⁴ La Escuela Politécnica Nacional, se ubica en el sector centro oriental de Quito, Ecuador.

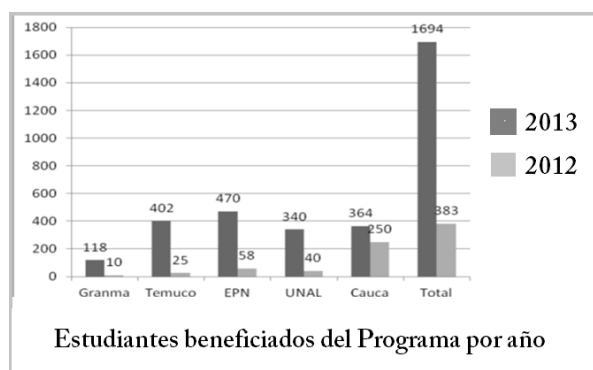


Fig. 1 Número de estudiantes que han participado en el programa de tutorías

Las clases de tutoría virtual se evaluaron en línea. En ellas participaron 248 estudiantes:

- 100% contestó que iban a participar de nuevo en una clase de tutoría.
- A la mayoría de los estudiantes (92%) les gustan mucho los métodos de las clases de tutoría.
- 96% considera la tutoría como útil para la mejora de sus métodos de trabajo.
- 98% podría mejorar la comprensión de las clases en un grado alto o muy alto.

La evaluación del programa de mentores nos muestra que ha tenido mucho éxito y que casi todos los participantes lo han calificado como muy bueno. Otros resultados, obtenidos del estudio y análisis de las evaluaciones de percepción de las tutorías, la información registrada en la wiki y el espacio de participación en la plataforma de la comunidad virtual CLAVEMAT, se resumen a continuación:

Los cursos y temas de mayor demanda para las tutorías son:

- Cálculo
- Álgebra
- Geometría
- Ecuaciones Diferenciales
- Matemática Discreta
- Estadística y Probabilidad

De los estudiantes que participan en el programa de tutorías, 33% son mujeres, 45% hombres y 22% no contestaron la pregunta. La mayoría tiene entre 18 y 20 años de edad.

Las principales razones para participar en el programa de mentores son:

- Los problemas de los profesores
- Problemas con la organización de los cursos
- El miedo de presentar un examen

Como lo muestran los resultados de los formularios aplicados a los tutorados, un cierto porcentaje de estudiantes que participaron de las monitorías estaban en riesgo de perder su estadia en la Universidad a causa de alguna materia del área de las matemáticas. Gracias al proyecto, si bien no se puede garantizar que el estudiante permanezca en la universidad, se le ofrecen las herramientas que están a nuestro alcance tanto de manera presencial como virtual, para que tenga un acompañamiento permanente y oportuno en el desarrollo de sus asignaturas.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Referencias

Alfonso, M., Santiago, A. y Bassi, M. (2010), Estimating the Impact of Placing Top University Graduates in Vulnerable Schools in Chile, Inter-American Development Bank, Technical Notes No. IDB–TN–230.

PISA 2006, Science Competences for Tomorrow's World (2007). Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, vols 1 y 2.

Valverde, G. & Näslund-Hadley, E. (2010). La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank. Education Division.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



DESARROLLANDO TUS TALENTOS: GESTIÓN COLABORATIVA DE UN PROGRAMA DE TUTORÍAS PARES

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Tipo de comunicación: Experiencia

MIRANDA, Rafael 95
CONTRERAS, Julio 96
CORNEJO, María Francisca 97
GONZÁLEZ, Francisca 98
MORIS, Evelyn 99
MUÑOZ, Natalia 100

Universidad de Santiago de Chile - CHILE

E-mail: rafael.miranda@usach.cl , julio.contreras.v@usach.cl , maria.cornejo@usach.cl
francisca.gonzalezm@usach.cl , evelyn.moris@usach.cl , natalia.munoz.c@usach.cl

Resumen. En el contexto del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile, se describen las acciones coordinadas de su área de Permanencia y Titulación Oportuna, basada en un sistema de tutorías pares, y los principales resultados de los últimos dos años de trabajo. Además, se describen las distintas interacciones entre los componentes del área como un conjunto de acciones coordinadas en consonancia con una política de acceso que valora el alto rendimiento escolar en contexto, mostrando cómo sus formas de trabajo han avanzado progresivamente hacia la colaboración. Finalmente se enuncian los principales aprendizajes y desafíos que el área enfrenta en la actualidad.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer las distintas etapas de implementación de un programa de tutorías pares en una universidad, de manera de compartir antecedentes de buenas prácticas en cuanto a procesos de nivelación en educación superior.

Descriptorios o Palabras Clave: inclusión, permanencia, nivelación, tutorías

⁹⁵ Coordinador del SubPrograma de Nivelación “Desarrollando Tus Talentos”, del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP)

⁹⁶ Coordinador de Acompañamiento Tutorial, PAIEP

⁹⁷ Coordinadora del Sistema de Alerta Temprana, PAIEP

⁹⁸ Ayudante del Sistema de Alerta Temprana, PAIEP

⁹⁹ Coordinadora del Sistema de Orientación Sicosocial, PAIEP

¹⁰⁰ Coordinadora Estudiantil, PAIEP

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1. De la inclusión a la permanencia

En los últimos años el sistema de admisión a la educación superior chilena, ha venido sistemáticamente aumentando la valoración de la trayectoria escolar (Rahmer et al, 2003), no sólo como un indicador de atributos necesarios para la incorporación a la vida universitaria, sino también como un predictor del éxito académico. En efecto, estas medidas apuntan a brindar mayores oportunidades de acceso a estudiantes destacados de comunidades académicamente desfavorecidas, sobre los cuales existe evidencia contundente de que tienen mayor probabilidad de éxito en la educación superior (Kri et. al, 2013).

Instrumentos como el *ranking de notas de enseñanza media*, han permitido incorporar a la universidad a estudiantes con mejor trayectoria escolar y mayor índice de vulnerabilidad escolar (Gil et. al, 2013). Se trata de estudiantes que destacan en sus comunidades escolares, y que se caracterizan por su: “mayor motivación por aprender, de su gusto y facilidad por el estudio, (...) de su disposición a ser exigidos al máximo, y de su capacidad para rendir a un nivel claramente superior al de sus pares”. (Bralic et. al, 2000).

En este contexto se han instalado sistemáticamente políticas de permanencia en las instituciones de educación superior, promovidas a través de fondos concursables, entre los que destacan la Beca de Nivelación Académica¹⁰¹ y los Convenios de Desempeño¹⁰².

El año 2012 se implementa en la Universidad de Santiago de Chile, el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), financiado a través del proyecto Fondo de Fortalecimiento Universidades del CRUCH¹⁰³, como una política de acción afirmativa que consolida mecanismos de inclusión existentes en la institución por más de 20 años¹⁰⁴ (Rahmer et. al, 2013), para articularlos con la instalación y sistematización de políticas de permanencia y titulación oportuna.

En el centro de la estrategia de permanencia del PAIEP, se encuentra el sistema de tutorías pares organizado en el SubPrograma “Desarrollando Tus Talentos”, cuyo objetivo es proveer de nivelación en las áreas de matemática y escritura académica a los estudiantes beneficiarios de la Beca de Nivelación Académica (BNA) 2012, y aquellos que ingresan por vías de acceso inclusivo (ver fig. 1).

¹⁰¹. Este programa vincula dos procesos concurrentes: uno tendiente a seleccionar y aprobar programas de nivelación de instituciones de educación superior, y otro a la asignación de la Beca de Nivelación Académica a estudiantes matriculados en éstas (MINEDUC, 2013).

¹⁰². Los Convenios de Desempeño tienen por objetivo “mejorar la calidad y pertinencia de la oferta educativa terciaria en los niveles de pre y postgrado”, con un modelo centrado en el estudiante, desde el ingreso (“atracción de talentos y mejoramiento de condiciones de equidad en el acceso”), hasta la retención (“acompañamiento a través de sistemas de tutorías y nivelación...”) y egreso. (Veneros, 2014)

¹⁰³. Proyecto adjudicado “Programa Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia en la Universidad de Santiago de Chile” USA1199 y USA1299 2012-2016.

¹⁰⁴ En esta línea destacan la bonificación al puntaje de ingreso de estudiantes pertenecientes al 10% superior de rendimiento escolar, entre 1992 y 2004 y los programas Propedéuticos en alianza con UNESCO, entre otras (Rahmer et. al, 2013)

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Figura 1, Estructura del PAIEP

2. Progreso del sistema de tutorías pares

Desde el año 2012 el PAIEP brinda apoyo académico, a través de tutorías pares, a un grupo creciente de estudiantes (ver tabla 1).

Tabla 1: Beneficiados con la BNA

| Beneficiarios | Nº |
|---------------|--------------------|
| 2012 | 110 |
| 2013 | 200 |
| 2014 | 312 ¹⁰⁵ |

En su definición inicial, el apoyo académico entregado por la BNA consistió en tutorías personales de matemática y escritura académica, asignándole a cada becado un tutor de cada área. Durante el segundo semestre de 2012, se realizan 824 tutorías, detectando diferencias de 3,5 décimas en los promedios finales de aquellos que asistieron a tres o más tutorías respecto de los que asistieron a dos o menos (ver tabla 2).

Tabla 2: Promedio 2º semestre 2012, según asistencia a tutorías

| Asistencia | Nº | Promedio |
|------------|-----|----------|
| ≥ 3 | 81 | 4,90 |
| < 3 | 137 | 4,65 |

¹⁰⁵ Cabe destacar que los beneficiados con la BNA 2014 correspondieron inicialmente a 250 estudiantes y el PAIEP otorga con fondos propios el beneficio a los 62 estudiantes que ingresaron vía propedéutico.

El año 2013 se implementó un sistema de selección de tutores, basado en un proceso de capacitación semipresencial de tres semanas de duración. Este proceso habilitó a los estudiantes que aprobaron, como tutores del sub-programa, y luego se extendió durante el desarrollo de las tutorías como un proceso de acompañamiento. Los principales temas que se estudiaron en las capacitaciones fueron nociones básicas de inclusión en educación superior, evaluación y temas pedagógicos asociados a tutorías pares; y de acompañamiento y orientación psicosocial.

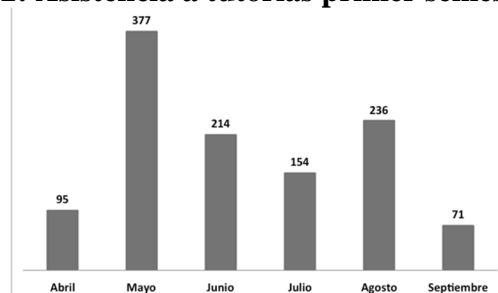
Un 72% de los postulantes aprobó las capacitaciones y de los aprobados un 84% continúan actualmente como tutores. Los que no continúan son, ya sea, desvinculados por incumplimiento de las normas o estándares del Programa, o bien, renuncian por falta de tiempo, intercambio estudiantil o egreso. De esta forma, a Julio de 2014 se cuenta con 145 tutores activos.

Tabla 3: Capacitación y selección de tutores 2013

| Tutores | Nº | % |
|------------|-----|------|
| Reprobados | 62 | 28% |
| Aprobados | 160 | 72% |
| Total | 222 | 100% |

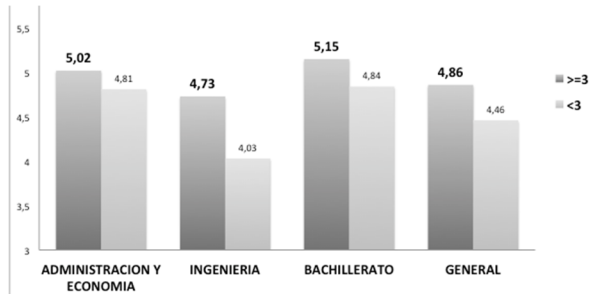
En relación a la asistencia mensual de las tutorías personales de los estudiantes BNA 2013 (fig. 2), estas se realizan desde Abril, incluso en los periodos de movilizaciones estudiantes que ocurrieron el 2013 (junio y julio), aunqu con menor frecuencia.

Figura 2: Asistencia a tutorías primer semestre 2013



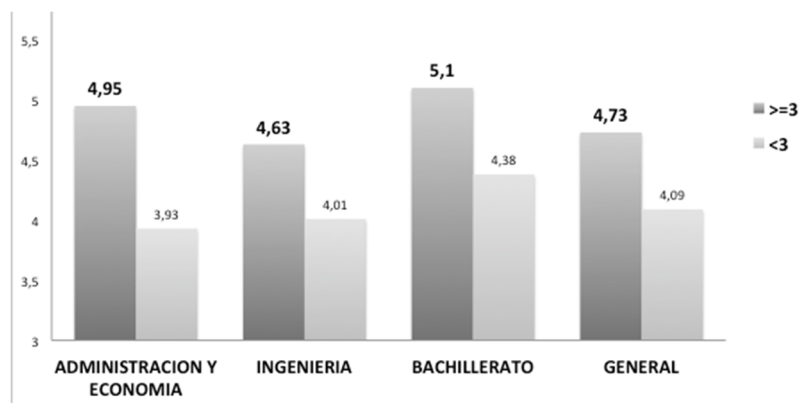
Al comparar los promedios de notas del primer semestre del 2013 de los estudiantes que asistieron a tutorías (bajo el mismo criterio de la tabla 1), con los demás beneficiarios de la BNA 2013, se observan diferencias generales cercanas a cuatro décimas y aún mayores al agrupar a los estudiantes por Facultades (fig. 3).

Figura 3: Promedio 1º semestre 2013, según asistencia a tutorías



Al realizar la comparación análoga con los estudiantes con BNA 2014 al final del primer semestre, se obtienen mayores diferencias entre los promedios de ambos grupos (fig. 4)

Figura 4: Promedio 1º semestre 2014, según asistencia a tutorías

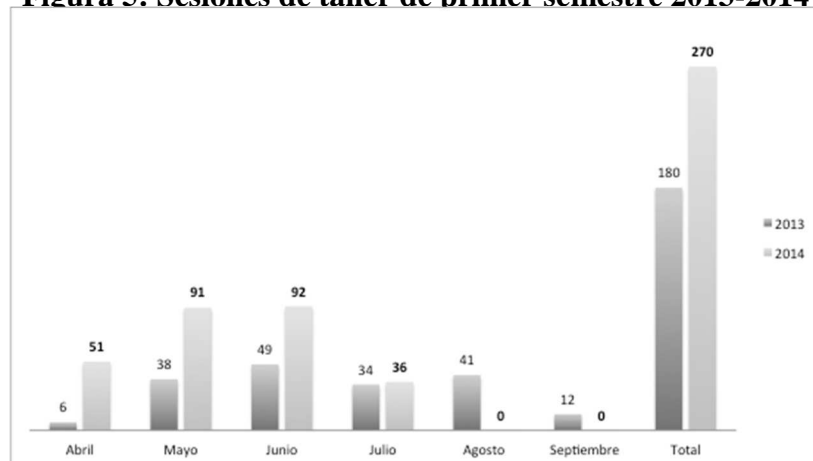


Otra innovación que ocurre durante el año 2013, motivada por la creciente demanda espontánea de estudiantes no beneficiarios de la BNA que solicitan apoyo académico, es que se implementaron dos nuevas modalidades de tutorías: Talleres de Reforzamiento y Asesorías.

Los **talleres de reforzamiento** son atenciones grupales que se orientan a asignaturas específicas¹⁰⁶ y se realizan todas las semanas en un mismo horario. Para el año 2013 se logran realizar 180 sesiones de taller, y a pesar de las movilizaciones estudiantiles, se logra mantener continuidad. Este año, la cantidad de sesiones aumenta en un 50% (fig. 5), a pesar de ser un semestre de duración menor (Abril a Julio), con una asistencia promedio de 232 estudiantes.

¹⁰⁶ Las principales asignaturas son de matemática (cálculo, álgebra o matemáticas generales), física, química y economía, para facultades como las de Ingeniería, Administración y economía, Tecnológica, de Química y Biología y el programa de Bachillerato principalmente.

Figura 5: Sesiones de taller de primer semestre 2013-2014



Las **asesorías** son atenciones individuales (o a grupos pequeños en algunos casos) que se realizan en la sede del PAIEP por demanda espontánea, en las mismas áreas que los talleres de reforzamiento, además de lectoescritura, historia e inglés, atendiendo a un promedio de 252 estudiantes mensualmente.

Tabla 3: Estudiantes atendidos en asesoría según área, 2014

| Área | Abril | Mayo | Junio | Julio |
|----------------|------------|------------|------------|------------|
| Matemáticas | 210 | 105 | 121 | 122 |
| Química | 19 | 23 | 52 | 20 |
| Física | 32 | 33 | 66 | 16 |
| Inglés | 16 | 12 | 24 | 2 |
| Lectoescritura | 35 | 9 | 45 | 7 |
| Historia | 16 | 4 | 17 | 0 |
| Total | 328 | 186 | 325 | 167 |

En suma, en los últimos dos años se han ido ampliando sistemáticamente los servicios académicos del PAIEP, atendiendo a un crecimiento sostenido de la demanda, destacando que la participación en este tipo de actividades es voluntaria, lo que es consistente con el perfil de estudiante (altamente motivado) que las vías de acceso inclusivo permiten ingresar.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



3. Componentes del área de permanencia

Un aspecto clave en los apoyos académicos que entrega el PAIEP, es la diversificación de los servicios académicos, lo que trae consigo una complejización de las acciones del área de permanencia. Esto también implica una mayor necesidad de colaboración, tanto en el desarrollo de las acciones de cada subprograma, como en la creación de acciones en conjunto. A continuación se describen brevemente los ámbitos de acción de las distintas componentes involucradas en el apoyo académico.

3.1 Coordinación de acompañamiento tutorial

Corresponde a la primera coordinación creada, que tiene como principal función dirigir los procesos de acompañamiento del grupo de tutores. Durante este año, las principales acciones que ha desarrollado corresponden a:

- Reclutamiento y selección de nuevos tutores a inicios de cada semestre.
- Formación y perfeccionamiento de tutores en ejercicio, de acuerdo a las necesidades detectadas durante el semestre.
- Asignación de tutores a estudiantes con BNA, a talleres o asesorías.
- Creación de actividades emergentes de apoyo académico, usualmente de carácter intensivo denominadas *internados*.
- Supervisión, acompañamiento y evaluación, tanto de los tutores, como de los distintos servicios académicos.

3.2 Coordinación estudiantil

La Coordinación Estudiantil nace a fines del año 2013, con el objetivo de realizar seguimiento a los estudiantes con BNA, para favorecer su permanencia a través de la participación en las actividades de apoyo académico.

Para facilitar el buen desempeño de los estudiantes beneficiarios, es fundamental el trabajo conjugado con los distintos componentes del Área de Permanencia. De esta forma, la estrategia de seguimiento de estudiantes requiere de una permanente colaboración con las facultades, para compartir información concerniente al quehacer académico del estudiante.

Un espacio clave de colaboración se da con la coordinación de tutores, en el monitoreo de la relación tutor - tutorado, para develar situaciones que pudieran dificultar el buen desarrollo de las tutorías. Asimismo esta coordinación colabora con el Sistema de Alerta Temprana, para el monitoreo del rendimiento académico de los estudiantes, lo que es la base de acciones remediales durante el semestre.

La Coordinación Estudiantil también se relaciona con el Subprograma de Orientación Psicosocial (SOS), derivando a estudiantes que presenten dificultades no académicas que pudieran estar interfiriendo con sus estudios.

3.3 Sistema de Orientación Psicosocial

El Sistema de Orientación Psicosocial (SOS), busca favorecer la permanencia de los estudiantes beneficiarios a partir del fortalecimiento de sus recursos personales, orientación vocacional y la disposición articulada de la red de beneficios psicosociales que otorgan la Universidad y otras organizaciones tanto públicas como privadas.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



El SOS se constituye como una instancia de atención para los estudiantes, realizando sesiones de orientación, para atender las problemáticas en su totalidad, en tres sesiones programadas, o bien, para ser abordadas en otras instancias de derivación. Los principales temas que se abordan en estas sesiones son: ansiedad ante el rendimiento, fortalecimiento de habilidades y actitudes académicas, proyecto de vida (temas vocacionales), relaciones interpersonales, bienestar socioeconómico, psicopatologías y consumo problemático.

Durante este semestre, se ha colaborado en diferentes direcciones con las demás coordinaciones, recibiendo derivaciones de estudiantes que presentan algún tipo de dificultad no necesariamente académica.

Asimismo el SOS está a disposición de cualquier estudiante de primer año que lo necesite, por lo tanto también ha atendido a algunos estudiantes que no fueron beneficiados con la BNA, pero que solicitan de apoyo académico urgente, lo que da origen a una evaluación en conjunto con la Coordinación de Acompañamiento Tutorial.

También se ha colaborado durante el semestre en la creación de actividades de perfeccionamiento de tutores en temas de orientación sicosocial, y en la organización de actividades de seguimiento y evaluación de las tutorías con la coordinación estudiantil y el sistema de alerta temprana.

3.4 Sistema de Alerta Temprana

El Sistema de Alerta Temprana (SAT) tiene la función de alertar de forma oportuna acerca del rendimiento académico de los estudiantes, con el propósito de prevenir la reprobación, deserción o eliminación de éstos por razones curriculares y/o académicas.

En su definición inicial el SAT correspondía a un sistema informático, sin embargo, dada la práctica docente de informar a través de los sistemas informáticos las calificaciones sólo al final del semestre, quedó en evidencia la necesidad de conformar una red de colaboración para obtener los datos a tiempo. Esta red involucra tanto a los docentes de primer año, como a los gestores de la docencia que suelen ser coordinadores de asignaturas, jefes de carrera, vicedecanos de docencia y varios tipos de administrativos.

Asimismo los tutores y tutorados son una importante fuente informante del sistema, lo que ha permitido aumentar significativamente la cantidad de calificaciones disponibles y el tiempo necesario para obtenerlas desde que se entregan a los estudiantes.¹⁰⁷

La principal colaboración con las demás coordinaciones, corresponde al envío de 384 alertas, a través de la derivación a la Coordinación Estudiantil. Estas corresponden a mensajes a estudiantes para motivar su participación en instancias de apoyo remedial durante el semestre. El SAT también colabora en la organización de actividades de evaluación y seguimiento de los estudiantes con BNA.

3.5 Comité editorial

El Comité Editorial está conformado por especialistas en Matemática, Lingüística y Química, cuyas funciones iniciales correspondían a la adaptación y construcción de material didáctico disciplinario de alta calidad. Este tipo de materiales permitirán además instalar durante el segundo semestre un espacio de tutorías virtuales, con contenidos educativos y servicios de apoyo *online*.

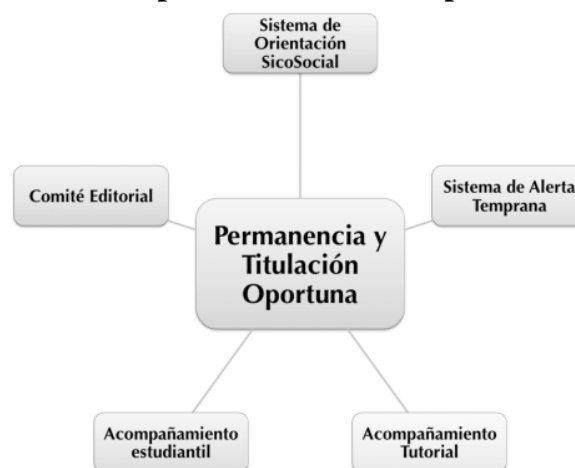
¹⁰⁷ En el año 2013 el SAT contaba con un 15% de estudiantes sin calificaciones registradas. Esta brecha disminuye este año a un 11%. En términos absolutos, este semestre, se recopilieron 4402 notas parciales de los estudiantes con BNA.

Durante este año, el comité ha colaborado con la Coordinación de Acompañamiento Tutorial en el apoyo disciplinar y metodológico de los tutores, relación que se espera profundizar en el futuro inmediato. Asimismo han organizado en conjunto otras instancias de apoyo académico, tales como Internados Intensivos y cursos de Nivelación, que complementan los demás servicios académicos del PAIEP.

4. Desafíos del área de permanencia

Como se ha ido ilustrando, el mayor avance del área de permanencia ha sido la vinculación entre sus distintas coordinaciones, en un trabajo no sólo conjunto, sino también profundizando una relación de colaboración. De esta forma el quehacer principal de cada coordinación se ha ido progresivamente relacionando con las demás.

Figura 6: Componentes del área de permanencia



En el desafío de la colaboración, la organización como subprogramas ha ido perdiendo relevancia, potenciándose la organización como área en la que la colaboración entre sus partes (fig. 6) se puede describir a partir de tres tipos de actividades:

1. Requerimiento, derivación o entrega de información de una a otra coordinación.
2. Planificación y ejecución de actividades en conjunto.
3. Análisis interdisciplinario de problemáticas emergentes.

En ésta línea, los principales desafíos para el futuro inmediato, corresponden a profundizar la relación de colaboración dentro del área, procedimentando las interacciones que se han venido instalando, construir un sistema informático que facilite la toma de decisiones y evaluar el impacto de las distintas acciones de apoyo académico.

El principal aprendizaje que podemos reportar, es que el trabajo interno de articulación de las distintas acciones de apoyo académico, es fuente permanente de revisión de nuestras prácticas en función de



la misión central del programa: proveer de mayores oportunidades a los estudiantes destacados de los sectores más desfavorecidos.

Agradecimientos

Agradecemos a la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile y a la UNESCO por impulsar el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia; y al Ministerio de Educación por financiar los proyectos que se desarrollan (Fondo de Fortalecimiento USA1199 y USA1299; Beca de Nivelación Académica USA1123, USA1205 y USA1311; Fondo de Innovación Académica USA1302 y USA1305).

Agradecemos especialmente a todos los estudiantes con los que trabajamos día a día, tutores y tutorados, quienes permanentemente nos motivan a seguir avanzando.

Referencias

Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000) Niños y Jóvenes con talento, una educación de calidad para todos, Domes Ediciones, Santiago, Chile.

Gil, J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El Ranking de Notas. Inclusión con Excelencia. Serie N° 60, Centro de Políticas Públicas Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Kri, F., González, M., Gil, F.J. y Lamatta, C. (2013) "Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso Universidad de Santiago. Informe Final". Consejo Nacional de Educación

MINEDUC (2013). Términos de referencia del Programa de Beca de Nivelación Académica. Seminario de difusión del Programa Beca de Nivelación Académica, Santiago, 5 Diciembre, (inédito).

Rahmer, B., Miranda, R., y Gil F.J (2013) "Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa". Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). México DF

Veneros, Diana (2014). El Programa de Convenios de Desempeño 2012-2016 en Innovación Académica. Taller de Innovación Académica, Santiago, 14 de Mayo, (inédito).

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



PROYECTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA A MONITORES ACADÉMICOS. PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Línea temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Tipo de comunicación: Experiencia

MEJÍA CARVAJAL, Beatríz¹⁰⁸
CELY ATUESTA, Diana Catherine¹⁰⁹
Universidad Santo Tomás – Colombia

Resumen. En el marco educativo se hace relevante la búsqueda o ampliación de estrategias que brinden posibilidades a los actores implicados de asegurar un proceso de aprendizaje continuo para su desarrollo personal, profesional y social, factores conducentes a la formación integral del individuo. En el caso concreto de la Universidad Santo Tomás (USTA) una de las experiencias que aporta al cumplimiento de dicha formación integral, se fundamenta en la propuesta de monitorías académicas, la cual incide significativamente en los intereses intrínsecos de los estudiantes como protagonistas en el contexto de flexibilización, alfabetización académica y la construcción permanente de conocimiento en torno a sus propios saberes, contribuyendo a la disminución de la mortalidad asociada a factores académicos que afectan la permanencia estudiantil.

Palabras Clave: Formación pedagógica, Acompañamiento estudiantil, Monitores Académicos, Deserción Académica.

1 INTRODUCCIÓN

Con miras a atender una necesidad y exaltar los esfuerzos que la Universidad Santo Tomás (USTA) ha realizado para dar apoyo académico a los estudiantes y fortalecer aspectos encaminados hacia la formación integral de los mismos, se propone el Proyecto de Formación Pedagógica y Didáctica a Monitores Académicos, acogiendo la directriz de la Universidad en su Estatuto Orgánico título octavo, artículo 90 según la cual: en la comunidad universitaria es preciso fomentar un ambiente de acompañamiento a los estudiantes para que alcancen su pleno desarrollo, como personas humanas mediante la ejecución de políticas orientadas a su desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social, disminuyendo así los índices de deserción estudiantil.

A esto se añade el criterio que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008) tiene frente al tema, cuando reconoce diferentes estrategias exitosas en el control de la deserción temprana y tardía, entre las que resultan pertinentes en el itinerario de la vida estudiantil las tutorías sobre inscripción

¹⁰⁸ Lic. En Filología e Idiomas. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: beatrizmejia@usantotomas.edu.co

¹⁰⁹ Lic. En Psicología y Pedagogía. Magister (c) en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Psicopedagoga Universidad Santo Tomás Sede Bogotá. Correo electrónico: dianacely@usantotomas.edu.co



de materias, en métodos de estudio, prácticas académicas y laborales, en evaluaciones y autonomía, las cuales son acciones de acompañamiento con fines preventivos. En la dimensión horizontal relaciona las acciones que tienden a responder a las necesidades de los estudiantes a través de intervenciones de orientación académica, centradas en el estudio y los procesos de aprendizaje donde se distinguen actividades relacionadas con los procesos de autoconocimiento, de desarrollo del autoconcepto para enfrentar situaciones diferentes durante la vida académica, profesional y social, de preparación del estudiante para el paso al mundo laboral y acciones que se concentran en la atención a grupos en riesgo de exclusión social.

Así mismo, la Ley 30 de 1992 supone un compromiso con el acompañamiento integral al estudiante, cuando en su primer artículo afirma que la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano de manera integral; se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los estudiantes y su formación académica o profesional. En su título V capítulo III, artículo 117, establece la obligación por parte de las IES de adelantar procesos de bienestar entendidos como “un conjunto de actividades encaminadas al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo”, y determina que cada IES debe destinar al menos un 2% de su presupuesto de funcionamiento a estos programas.

De igual forma, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) plantea una agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana, dentro de la cual las políticas relacionadas con calidad, acceso y permanencia, son uno de los cuatro ejes de políticas propuestas, para lo cual propone numerosas estrategias entre las que se cuenta “fomentar el desarrollo de programas de acompañamiento a los estudiantes que lo requieran para asegurar su permanencia en el sistema y que puedan culminar con éxito su formación” (ASCUN, 2008).

Bajo esos referentes, la Universidad Santo Tomás pretende velar por el desarrollo de las dimensiones propias del ser humano, a fin de dar cuenta de la magnitud histórica, cultural y social que envuelve a cada sujeto, de manera tal que a partir de la dignificación del ser, él mismo adquiera una conciencia superior que le permita comprender su propio valor histórico, su propia función en la vida, sus propios derechos y deberes, y los haga capaces de intervenir y participar lúcida y responsablemente en la vida social (Estatuto Orgánico de la USTA).

De ahí se desprende el interés por parte de la Alta Dirección de la Universidad, para hacer visible la participación del estudiante tomasino en sus diferentes roles, dinamismos académicos, en su carácter protagónico en la vida universitaria y en su propia formación. En esta perspectiva, las distintas dependencias e instancias de la Universidad, han asumido con objetividad y compromiso, la problemática que encarna la deserción estudiantil, desde una mirada más propositiva, que lleva a generar estrategias y acciones que contribuyan al fortalecimiento de la permanencia estudiantil y a su graduación oportuna.

Así mismo, prevalece la iniciativa por impulsar activamente las diversas potencialidades que pueden desarrollar los actores implicados en cada una de las instancias, pues el fin último es aportar al cumplimiento de la misión institucional, tanto que propende por abrir espacios de interacción a través de distintos ejes, entre ellos, la figura de monitor académico, función que está inscrita en el reglamento estudiantil, artículo 112, donde se define como “una distinción académica que habilita al estudiante como auxiliar del docente en cursos inferiores al que está cursando” (p.129) y quien como

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje, colabora en las grandes tareas universitarias, para investigar, desarrollar, crear y transmitir los saberes.

Frente a este marco de referencia, se hace relevante focalizar el proceso de enseñanza aprendizaje, donde no sólo el maestro sea el portador y responsable de generar conocimiento, sino que existan otras alternativas tendientes a favorecer dicha dinámica. Bajo esta perspectiva, el Proyecto de Formación a Monitores Académicos, se convierte en una estrategia de formación profesional capaz de potenciar las habilidades y destrezas docentes de los monitores que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como el desarrollo de competencias y afianzamiento de los conceptos trabajados en las diferentes asignaturas. De esta manera se pretende prevenir las dificultades académicas de los estudiantes, de manera que ellos reciban una orientación en contextos alternativos al aula de clase, que les permita la graduación oportuna y el mejoramiento en su rendimiento académico, así como la formación integral.

A partir de este contexto la Universidad Santo Tomás desde el año 2013, organiza las políticas, estrategias y acciones de acompañamiento estudiantil desde el trabajo de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil, (UDIES), instancia desde la cual se presenta el Proyecto de Formación Pedagógica y Didáctica a Monitores, como aporte para acoger las acciones de acompañamiento académico por pares, dinámica que venía adelantándose de manera independiente en diferentes facultades de la Universidad, bajo las siguientes concepciones:

- Facultad de Psicología: Las monitorias son la oportunidad para formar los futuros docentes tomasinos y al mismo tiempo la oportunidad para afianzar la comprensión de las unidades temáticas de los distintos espacios académicos del programa de Psicología. El proyecto.
- División de Ingenierías: Enmarcado desde la Política Institucional descrita en la Misión de la Universidad Santo Tomás, se crea el Programa de Apoyo Integral al Estudiante, PAIE, de la División de Ingenierías, con el fin de promover la formación integral de los estudiantes. En el marco de dicho programa se afianza el proyecto de monitorias, el cual promueve la asesoría académica proporcionada por un estudiante destacado quien apoya al docente en su labor pedagógica.
- Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación: El programa se consolida a partir del segundo semestre de 2011 como una iniciativa de la decanatura como espacio de práctica profesional. A partir de 2012-2 entra a ser una de las estrategias de acompañamiento académico, junto con la consejería académica del programa de desarrollo estudiantil. Se considera como una de las actividades de refuerzo académico orientada por pares de semestres superiores que se hayan destacado académicamente, para brindar un apoyo a los estudiantes que requieren mejorar su rendimiento.
- Facultad de Administración de empresas: El programa de monitorias es una estrategia de formación que permite mejorar las habilidades y destrezas de los estudiantes en el aula de clase, así como el desarrollo de competencias y afianzamiento de los conceptos trabajados en los espacios académicos. En este sentido, el programa atiende las dificultades académicas de los estudiantes, a partir de una orientación dirigida en contextos extraclase que favorece el mejoramiento del rendimiento académico.

En este sentido y a partir de las buenas experiencias, se da inicio al Proyecto institucional de Monitorias Académicas en el segundo semestre de 2013. Frente a lo expuesto anteriormente, el

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



proceso pretende exaltar las cualidades del estudiante Tomasino, como una figura que facilite la interrelación entre estudiantes y docentes de cada una de las Facultades, que integre nuevas posibilidades e intereses académicos, y permita a los estudiantes ser protagonistas en el marco de flexibilización y alfabetización académica como construcción permanente de conocimiento en torno a sus propios saberes.

El objetivo general del proyecto es contribuir a la disminución de la mortalidad asociada a factores académicos que afectan la permanencia estudiantil, a través de un proceso de acompañamiento y formación pedagógica y didáctica para que los monitores de pregrado estén en condiciones de ofrecer refuerzo académico a sus pares y así mismo potencializar las competencias del semillero docente.

La metodología llevada a cabo se enmarca en cuatro fases de desarrollo:

- Fase de sensibilización: proceso de divulgación y convocatoria del programa a través de todos los medios de comunicación institucional y la interacción de entes implicados (Decanos, coordinadores de acompañamiento y estudiantes)
- Fase de formación: proceso de ejecución y desarrollo de tres encuentros presenciales en el semestre con los monitores de cada una de las Facultades inscritas al programa, actividades referidas a procedimientos puntuales de temáticas que le sirvan para afianzar en habilidades y destrezas encaminadas al buen desarrollo de sus acciones.
- Fase operacionalización: proceso de acompañamiento y seguimiento a los monitores por parte de los docentes y coordinadores a cargo del proyecto, con el propósito de llevar a buen término los objetivos propuestos.
- Fase de evaluación: Socialización y retroalimentación de las acciones ejecutadas durante el semestre con el fin de crear acciones de mejora.

Como una primera aproximación a los resultados que se han evidenciado desde el inicio del programa (2013), se resalta la acogida del proyecto por parte de la comunidad académica; la cobertura que se ha dado a nivel institucional, contando con estudiantes de cada una de las Facultades de la Sede Principal de la Universidad Santo Tomás; la integración interdisciplinar como parte respondiente del proceso, sin dejar de lado la buena voluntad y disposición que tienen los implicados del programa.

Para terminar, es preciso señalar que el proyecto prevé desarrollar en cada semestre un análisis cualitativo de datos académicos, razón por la cual se envían tres informes semestrales, uno por encuentro, a cada una de las facultades participantes, con el fin de socializar los encuentros, en este sentido se dan a conocer el número de estudiantes asistentes, tanto de la facultad como de toda la Universidad, los ponentes invitados y la evaluación de cada taller realizada por los monitores. A partir de lo anterior y de los resultados finales de los estudiantes que fueron monitoreados se puede medir el impacto causado por el proyecto como contribución a la disminución de la mortalidad asociada a factores académicos que afectan la permanencia estudiantil. Queda abierta la posibilidad de socializar los resultados en un próximo encuentro.

Referencias

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Hacia una nueva dinámica social de la educación superior. Documento de políticas 2010-2014. Extraído el 12 de agosto de 2014 desde http://ascun.e-logika.net/images/documentos_de_documentos/documento_politicas_completo_final.pdf

Ley 30 de 1992. Título V. Capítulo III. Artículo 117. Extraído el 12 de agosto de 2014 desde <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=253>

Ministerio de Educación Nacional (2008). Deserción estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Bogotá.

Universidad Santo Tomás. Estatuto Orgánico. Tomado de www.usta.edu.co

Universidad Santo Tomás. Reglamento Estudiantil. Artículo 112. Extraído el 12 de agosto de 2014 desde www.usta.edu.co

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

ANEXOS FORMATOS PROYECTO DE MONITORIAS ACADÉMICAS

APÉNDICE I

Carta de Compromiso Monitores Académico

Bogotá, _____ de 2014

Coordinador (a)
PROGRAMA DE DESARROLLO INTEGRAL ESTUDIANTIL
Facultad de _____
Universidad Santo Tomás.

Respetado (a) Coordinador (a):

Con la presente certifico que como estudiante destacado (a) de la Facultad de _____, he participado en la convocatoria al *Proyecto de Formación Pedagógica y Didáctica a Monitores Académicos 2014-2* y por cumplir los requisitos he sido seleccionado (a) para integrar este selecto grupo de estudiantes, apoyando como monitor el espacio académico _____, al lado del docente _____.

Declaro que conozco el *Proyecto de Formación Pedagógica y Didáctica a Monitores Académicos*, y me comprometo a desempeñar mis funciones en los términos en que allí se establecen, poniendo lo mejor de mí y de mi conocimiento al servicio de los estudiantes que se formarán en el espacio académico que me corresponde fortalecer como monitor.

Me comprometo igualmente a estar en comunicación permanente con el docente titular para establecer los acuerdos necesarios en términos de contenidos, acciones, estrategias, y metodologías a emplear, a participar en los encuentros de formación y seguimiento a mi trabajo que el proyecto de monitorias disponga y a llevar un registro diario de mis acciones y de mis observaciones acerca del proceso.

Con mi mejor voluntad de servicio, suscribo,

Atentamente,

Nombre y firma del estudiante
Código

Nombre y firma del docente

APÉNDICE II

Inscripción para monitores antiguos

| | | | |
|--|-----------------------------------|-------------|-------------------------|
|  <p>UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA</p> | INSCRIPCIÓN PARA MONITORES | | |
| | Código: 2400-F-496 | Versión: 01 | Emisión: 31 - 05 - 2011 |

DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS

FECHA:

| | | |
|----|----|----|
| DD | MM | AA |
| | | |

1. IDENTIFICACIÓN

APELLIDOS: NOMBRES:

CÓDIGO: CÉDULA DE CIUDADANÍA:

FACULTAD: ASIGNATURA O INVESTIGACIÓN:

2. DIRECCIÓN: TELÉFONOS:

CORREO ELECTRÓNICO:

CONCEPTO DOCENTE

RESULTADO DE ENTREVISTA: APROBADO NO APROBADO APLAZADO

RAZONES: _____


SUGERENCIAS – RECOMENDACIONES: _____

NOMBRE DEL DOCENTE: FIRMA:


ESPACIO PARA SER DILIGENCIADO POR EL PROFESOR DEL CONTENIDO O ASIGNATURA QUE VA A TENER LA MONITORÍA.

APÉNDICE III

Inscripción de estudiantes nuevos

| | | | |
|--|--|-------------------------|---------------|
|  UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMERA CLAYTON UNIVERSITARIO DE COLOMBIA | INSCRIPCIÓN PARA MONITORES – PRIMERA VEZ | | |
| Código: 2400-F-495 | Versión: 01 | Emisión: 31 - 05 - 2011 | Página 1 de 1 |

| DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS | | | |
|---|----|-----------------------------------|----|
| FECHA: | DD | MM | AA |
| 1. IDENTIFICACIÓN | | | |
| APELLIDOS: | | NOMBRES: | |
| CÓDIGO: | | CÉDULA DE CIUDADANÍA: | |
| 2. DIRECCIÓN: | | TELÉFONOS: | |
| CORREO ELECTRÓNICO: | | | |
| 3. FACULTAD: | | SEMESTRE QUE CURSA: | |
| PROMEDIO ACUMULADO: | | PROMEDIO ASIGNATURA A MONITOREAR: | |
| 4. ASIGNATURA QUE DESEA MONITOREAR: | | | |
| NOMBRE DEL PROFESOR: | | SEMESTRE ASIGNATURA: | |
| 5. RAZONES DE TIPO PERSONAL QUE LO LLEVAN A QUERER SER MONITOR: | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| 6. RAZONES DE TIPO ACADÉMICO QUE LO LLEVAN A QUERER SER MONITOR: | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| 7. ¿HA TENIDO EXPERIENCIA COMO MONITOR? SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> TIEMPO: _____ | | | |
| ASIGNATURA(S): | | _____ | |

|  UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMERA CLAYTON UNIVERSITARIO DE COLOMBIA | INSCRIPCIÓN PARA MONITORES – PRIMERA VEZ | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Código: 2400-F-495 | Versión: 01 | Emisión: 31 - 05 - 2011 | Página 2 de 1 | |
| FUNCIONES DESEMPEÑADAS: | | | | |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| 8. ¿QUÉ FUNCIONES CONSIDERA QUE DEBE DESEMPEÑAR COMO MONITOR EN LA ASIGNATURA ELEGIDA? | | | | |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| 9. ¿QUÉ CONTRA-PRESTACIONES CONSIDERA USTED PODRÍA RECIBIR POR EL DESEMPEÑO COMO MONITOR? | | | | |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| FIRMA ASPIRANTE: | | | | |
| _____ | | | | |
| ESPACIO PARA EL PROGRAMA | | | | |
| CONCEPTO DOCENTE | | | | |
| RESULTADO DE ENTREVISTA: | APROBADO | <input type="checkbox"/> | NO APROBADO <input type="checkbox"/> | APLAZADO <input type="checkbox"/> |
| RAZONES: | | | | |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| SUGERENCIAS – RECOMENDACIONES: | | | | |
| _____ | | | | |
| _____ | | | | |
| NOMBRE DEL DOCENTE: | | FIRMA: | | |
| _____ | | _____ | | |
| ESPACIO PARA SER DELIGENCIADO POR EL PROFESOR DEL CONTENIDO O ASIGNATURA QUE VA A TENER LA MONITORÍA. | | | | |

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



APÉNDICE IV

Instructivo para docentes que cuentan con monitor

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



INSTRUCTIVO PARA LOS DOCENTES QUE CUENTAN CON MONITOR ACADÉMICO

Estimado docente, reciba un cordial saludo del *Programa de Formación Pedagógica y Didáctica a Monitores Académicos*. Para nosotros es muy grato saber que usted cuenta con un monitor académico para sus clases. Para el buen funcionamiento de este Programa es importante que usted tenga en cuenta los siguientes aspectos:

Objetivo: desarrollar un proceso de acompañamiento y formación pedagógica y didáctica a los monitores académicos de cada una de las facultades, a fin de fortalecer el desempeño académico de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás y potencializar así mismo las competencias del semillero docente.

- La función de monitoria está regulada desde el Reglamento Estudiantil de pregrado de la universidad en el artículo 112 donde se define la monitoria como *“una distinción académica que habilita al estudiante como auxiliar del docente, en cursos inferiores al que él está cursando”*.
- Realizar una contextualización general del microcurrículo de la asignatura al monitor académico.
- El monitor podrá tener a su cargo una clase, la cual será supervisada, apoyada y retroalimentada por el docente.
- Generar un plan de trabajo para las clases en que interviene el monitor académico el cual va a ser supervisado con el monitor en reuniones programadas.
- El docente debe posicionar al monitor dentro del grupo, presentándolo y especificando las funciones que va a desempeñar en la clase, evidenciándose que existe trabajo en equipo.
- Realizar un proceso de acompañamiento con los monitores y los estudiantes monitoreados, así mismo realizar la evaluación final al monitor, por parte del docente y por parte de los estudiantes.
- Realizar una retroalimentación periódica al trabajo realizado, con el fin de efectuar correctivos que permitan ser resueltos durante el semestre.
- Velar para que el monitor cumpla con las responsabilidades adquiridas no solo con la asignatura, sino también con el programa de monitorias. Es importante que usted informe si el monitor abandona sus labores, ya que esto es una falta grave y sancionable.
- Ayudarlo a adquirir competencias docentes, tales como habilidad en el manejo de grupos, desarrollo de contenidos programáticos, elaboración de guías y asesorías a estudiantes.

APÉNDICE V

Registro de actividades de monitorias

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEduación

PROSPERIDAD PARA TODOS

REGISTRO DE ACCIONES DE MONITORÍA

MONITOR: _____ ESPACIO ACADÉMICO _____

| Nombre estudiante asesorado | Tema asesorado | Acciones realizadas | Firma estudiante asesorado | Fecha |
|-----------------------------|----------------|---------------------|----------------------------|-------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

FIRMA DOCENTE TITULAR: _____

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



PLAN DE APOYO INTEGRAL PARA EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS (PAIDEA): AVANCES Y RETOS

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

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

MORALES RAMÍREZ María Ascensión*
Universidad Nacional Autónoma de México-México
e-mail: mmoralesm@unam.mx

Resumen: El Plan de Apoyo Integral para el Desempeño Escolar de los Alumnos (PAIDEA), es un proyecto que responde a los programas rectores del Plan de Desarrollo de la Universidad para el período 2011-2015. Se concibe bajo la concepción de que la esencia de la universidad es la academia y se requiere avanzar para mejorar la calidad de sus procesos, particularmente la formación de los alumnos. El PAIDEA tiene por objeto, propiciar que las entidades académicas de la UNAM cuenten con un instrumento para institucionalizar estrategias de apoyo permanente al alumnado en los ámbitos académico, cognitivo, socioemocional, de salud, cultural y deportivo; que favorezcan la permanencia, aumente los índices de aprobación e incremente el egreso y la eficiencia terminal. En diciembre de 2012 se presentó el PAIDEA ante el Colegio de Directores de Facultades y Escuelas (CODIFE), una vez aprobado, a cada entidad se enviaron académica los lineamientos generales, la guía de elaboración y formato con estrategias y acciones que cada instancia estimó desarrollar y, entre abril y junio de 2013, las entidades concluyeron su plan. Para agosto de ese año se puso en operación. Posteriormente, la Secretaría Ejecutiva del CODIFE, coordinó reuniones con cada una de las entidades académicas en al menos tres ocasiones, durante las cuales se expusieron y afinaron avances por facultad o escuela, incluso se replicaron productos, procesos o herramientas con características de innovación, utilidad y viabilidad (buenas prácticas). Derivado de estas reuniones de trabajo las entidades elaboraron informes preeliminantes en febrero de 2014. Hasta el momento entre los logros generales más significativos del PAIDEA se pueden mencionar el trabajo colegiado que implica un proyecto integrador, la consolidación de una cultura de evaluación permanente, los diagnósticos para realizar seguimientos focales, la entrega de informes periódicos, replica de buenas prácticas y logros específicos en determinadas entidades académicas.

Descriptores o palabras clave: Plan de apoyo integral, Rezago, Abandono, Eficiencia terminal.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1. Antecedentes

La UNAM, es una institución de educación superior, la cual alberga a **337,763** alumnos inscritos, siendo **113,179** de bachillerato y **196,565** de licenciatura. Ofrece 108 licenciaturas, tres planes de estudio de bachillerato y cuatro carreras técnicas¹¹⁰. De este universo, el PAIDEA, se enfoca a un total de **310,553** alumnos, correspondientes al nivel bachillerato y licenciatura.

El PAIDEA es un proyecto que se encuentra operando desde agosto de 2013 y responde a los programas rectores de Plan de Desarrollo de la Universidad para el período 2011-2015, particularmente al Programa 1, Proyecto 1.1, con el cual se busca: *“asegurar que todas las entidades académicas cuenten con un programa de apoyo para los alumnos, que combata el rezago académico y contribuya a la recuperación de los estudiantes irregulares, mediante la organización de un sistema de tutores, de la puesta en práctica de proyectos de seguimiento de trayectorias escolares y de egresados, al igual que sobre los problemas de salud del estudiante, abandono escolar y eficiencia terminal”*.

La Secretaría Ejecutiva del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas, fue la instancia encargada de diseñar los *Lineamientos Generales* para la elaboración de los respectivos PAIDEA en cada entidad académica, bajo la siguiente estructura metodológica:

a) Objetivo General. Dotar de servicios educativos tanto a los alumnos de nuevo ingreso como a los ya inscritos y, principalmente, a aquellos con algún signo de desventaja que ponga en riesgo la permanencia y conclusión de sus estudios y, de esta forma, contribuir al mejoramiento del desempeño escolar del alumnado universitario.

b) Estructura. El PAIDEA comprende objetivos, estrategias, metas e indicadores para cada uno de los siguientes ejes de acción:

1. Trayectorias escolares y de egreso
2. Apoyo para mejorar el rendimiento académico de los alumnos
3. Apoyo a la Titulación
4. Consolidación del Sistema Institucional de Tutorías
5. Inducción e integración para alumnos de nuevo ingreso
6. Universidad saludable.

c) Seguimiento y evaluación. El PAIDEA contiene dos tipos de mecanismos:

1. Interno. El responsable designado por el Director de cada entidad académica da seguimiento a la instrumentación puntual de las estrategias, metas y compromisos. Recaba la información y rinde informes a la Secretaría Ejecutiva del CODIFE.

2. Central. La Secretaría Ejecutiva del CODIFE realiza visitas de monitoreo para el cabal cumplimiento del PAIDEA en cada entidad académica.

¹¹⁰ <http://www.estadística.unam.mx/numeralia>.



Los *Lineamientos Generales del PAIDEA* fueron aprobados por el Colegio de Directores de Facultades y Escuelas (CODIFE), en diciembre de 2012. Con el conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas, el PAIDEA se erige como un instrumento que institucionaliza estrategias de apoyo permanente a los alumnos en los ámbitos: académico, cognitivo, socioemocional, salud, escolar, cultural y deportivo para favorecer la *permanencia, contribuir al aumento de los índices de aprobación, incrementar el egreso y mejorar la eficiencia terminal.*

2. Proceso de operación

a) Elaboración. Cada director designó al personal responsable del PAIDEA. La Secretaría Ejecutiva del CODIFE proporcionó a cada Facultad y Escuela, el documento “Lineamientos Generales del PAIDEA”, una guía de elaboración (presentación, diagnóstico, estructura, operatividad, seguimiento, evaluación y evidencias); un formato con sugerencias de estrategias por eje de acción, las cuales podrían diversificarse de acuerdo con la experiencia y particularidades de cada entidad académica. Entre abril y junio de 2013, las entidades académicas concluyeron su Plan con las estrategias y acciones que cada una estimó pertinente desarrollar.

b) Implementación. En agosto de 2013, las 26 entidades académicas universitarias pusieron en operación su respectivo PAIDEA para el ciclo escolar 2013-2014.

c) Seguimiento. Desde el mismo mes de agosto, se realizaron visitas a las Facultades y Escuelas, así como a los planteles del bachillerato a fin de monitorear las actividades realizadas dentro del Programa de Inducción e Integración para los alumnos de nuevo ingreso, que corresponde al Eje de Acción 5 del PAIDEA.

- A partir de septiembre de 2013, la Secretaría Ejecutiva del CODIFE realizó visitas y reuniones de trabajo con los equipos responsables del PAIDEA, algunos multidisciplinares, que incluían coordinaciones de carrera, área de sistemas, de planeación, servicios escolares, áreas vinculadas con servicios de salud, actividades culturales y deportivas. Esta diversidad, permitió la integración de las áreas, que derivó en una gran riqueza de experiencias y aportaciones. Igualmente se sostuvieron reuniones de trabajo con los Directores de las entidades académicas y los equipos responsables del PAIDEA, en al menos tres ocasiones, con cada facultad o escuela.

Durante las reuniones se constató el desarrollo de algunas estrategias originalmente planteadas, otras sufrieron ajustes, algunas más resultaron no ser aplicables y, asimismo, se incorporaron nuevas. Se revisaron los esquemas de seguimiento, indicadores, ejercicios de focalización y avances. Se difundieron aquellos casos en los que alguna facultad o escuela, había creado un proceso, producto o herramienta, que por sus características de innovación, utilidad y viabilidad podría ser replicada como una buena práctica, con potencial de aplicabilidad en otra u otras entidades académicas y, para tal fin se programaron eventos para exponerlas, haciendo énfasis en la innovación y sus ventajas.

d) Presentación de Informes. Esta etapa se planteó en dos fases: 1) informe parcial en febrero y 2) informe final en septiembre, ambos del 2014. En cada caso, se tiene prevista la retroalimentación para las entidades académicas resultado de sus informes.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



3. Avances del PAIDEA

a) Generales. El nivel de avance de los logros obtenidos a un año de su implementación, varía con diferencias significativas derivado de las características propias de cada entidad académica, sin embargo, existen avances que coinciden en todas las Facultades y Escuelas, algunos de estos son:

Que las entidades académicas aceptaran los potenciales beneficios de la aplicación de un programa integrador como lo es el PAIDEA.

La entrega de informes parciales y finales a la Secretaría Ejecutiva del CODIFE, mismos que dan cuenta de los esfuerzos encaminados hacia las estrategias por eje de acción.

Puede afirmarse que el desarrollo del PAIDEA, ha implicado la realización de mucho trabajo y, aunque existen algunas experiencias exitosas, todavía no es posible medir el impacto en cuanto a número total de alumnos beneficiados y/o porcentajes por año(s) y generación(es), calculados a partir de los indicadores de desempeño institucionales.

El mayor avance radica en que, si bien se ha podido constatar que las entidades académicas realizan acciones efectuadas con anterioridad, también lo es, que han puesto en práctica nuevas estrategias y actualmente, los representantes del PAIDEA manifiestan operar de manera diferente, es decir que:

- Las estrategias se determinan de manera colegiada, a través de reuniones de trabajo con los departamentos académicos y grupos con temáticas afines, para establecer acciones encaminadas a mejorar todo aspecto que influya en la vida académica de los alumnos.
- Se elaboran diagnósticos para identificar a los alumnos con rezago en sus estudios y mediante un seguimiento focal, se direccionan los apoyos a fin de lograr una recuperación temprana.
- Se monitorean los resultados con el propósito de evaluar que las estrategias proyectadas y ejecutadas, hayan generado un impacto en la comunidad estudiantil y prioritariamente en:
 - La reducción del número de alumnos en rezago o riesgo de abandono
 - Rescate temprano de los alumnos con asignaturas reprobadas
 - Incrementar el egreso en tiempo curricular y reglamentario
 - Promover la pronta titulación para elevar la eficiencia terminal.

En esta experiencia de un año, las facultades y escuelas se han dado a la tarea de hacer una programación, calendarizando metas a corto, mediano y largo plazo, abriendo un abanico de posibilidades mediado por la comunicación estrecha con su comunidad.

Asimismo, se consolidó al interior de las 26 entidades académicas una cultura de evaluación permanente, la cual permitirá retroalimentar los procesos, buscando en todo momento que redunden en la calidad académica de sus estudiantes en activo y de sus egresados.

La experiencia de este primer año ha consolidado algunas estrategias y ha obligado a replantear la pertinencia de otras, por tal motivo se coordinaran reuniones de trabajo que permitan fortalecer algunas de las directrices del programa y ampliar otras que den cuenta del impacto académico en cuanto a logros en número y cualitativos.

b) Avances por eje de acción. Como resultado del trabajo coordinado entre las entidades académicas, diversas dependencias de la administración central de la UNAM y la Secretaría Ejecutiva del CODIFE, hasta el momento se han obtenido los siguientes logros por eje de acción:

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1) Trayectorias escolares y de egreso

- Operan y están en proceso de desarrollo en las entidades, los sistemas informáticos de la trayectoria académica de los alumnos(as), los cuales permiten elaborar diagnósticos focalizados para identificar a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, con peligro de reprobación o en situación de rezago escolar.

2) Apoyo para mejorar el rendimiento académico de los alumnos

- Se efectuaron diagnósticos focalizados para direccionar acciones encaminadas a regularizar alumnos en riesgo de reprobación o bien que no aprobaron alguna(s) materia(as).

- Se desarrollaron en cada entidad académica cursos o talleres de tipo propedeúutico, preventivo y remedial con la intención de disminuir los índices en asignaturas con mayor reprobación, y por ende, propiciar la permanencia y la disminución del abandono escolar.

- Se realizaron cursos o talleres en cuanto a técnicas de aprendizaje y metodología de la investigación.

- Se aumentó y diversificó de manera notable el número de becas.

3) Apoyo a la Titulación

- Se llevaron a cabo a través de medios impresos y digitales campañas para difundir la importancia de la titulación entre alumnos y egresados; así como el esfuerzo de la plantilla administrativa para promover las opciones de titulación mediante correos electrónicos, llamadas a números telefónicos (terrestre o móvil) e incluso mediante redes sociales.

4) Consolidación del Sistema Institucional de Tutorías

- Se dió seguimiento a la consolidación del Sistema Institucional de Tutorías (SIT), a través del desarrollo y aplicación de los Planes de Acción Tutorial (PAT), en cada una de las entidades académicas.

- Se establecieron cursos de formación tutorial tanto a docentes como a alumnos de los últimos semestres, para ampliar la cobertura de la población escolar. Incluso en algunas entidades las tutorías permean el total de alumnos de las nuevas generaciones.

5) Inducción e integración para alumnos de nuevo ingreso

- Se consolidaron actividades encaminadas a facilitar la transición de la secundaria al bachillerato y de éste a la educación superior, las cuales se efectuaron tanto dentro de las instalaciones como fuera de ellas, con una duración de una semana en promedio, entre las que destacan:

- Ceremonias de bienvenida por parte de los titulares de facultades y escuelas, las cuales en ocasiones se efectuaron en una sesión que integró tanto a padres como alumnos y en otras se realizaron hasta 16 eventos.
- Toma de protesta de las nuevas generaciones (protocolaria o con compromiso institucional firmado).
- Reuniones con padres de familia en las cuales se dan a conocer los derechos y obligaciones que adquieren los estudiantes al ingresar al nivel de bachillerato y superior en la UNAM.
- Visitas guiadas por las instalaciones de la facultad o escuela para alumnos y sus padres, inclusive en algunos casos por el campus universitario de Ciudad Universitaria.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



- Presentación formal de los servicios y entrega de materiales impresos o digitales con información importante como cursos de idiomas, tutorías, intercambio y movilidad académica, prevención y cuidado de la salud, becas, transporte, servicios de cómputo y bibliotecarios.
- Aplicación del Examen Diagnóstico de Conocimientos y del Examen Médico Automatizado (EMA), a la población total de nuevo ingreso.
- Promoción y difusión de actividades culturales, deportivas, recreativas, en materia de autocuidado de la salud, prevención de adicciones, protección civil, orientación y seguridad, entre otras.
- Entrega de una agenda escolar elaborada por diversas instancias de la UNAM, que contiene todo lo que un alumno de nuevo ingreso debe saber sobre obligaciones, derechos y beneficios que les otorga el ser universitarios.

6) *Universidad saludable*

- Creación de centros de apoyo y orientación en el que los alumnos encontrarán atención personalizada en las áreas académica, cultural, deportiva, de salud preventiva y profesional para su desarrollo integral.
- Puesta en marcha de cursos, talleres y eventos en general, con temáticas de salud, nutrición, sobrepeso y obesidad, incidencia en cuanto a alcoholismo y tabaquismo, violencia física y verbal, problemas emocionales, entre otras.
- Identificación de alumnos de alta vulnerabilidad acorde con los resultados del Examen Médico Automatizado, para canalización, seguimiento y atención.
- Trámite de filiación de los alumnos y alta en las clínicas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), así como la difusión de campañas de vacunación.
- Difusión y seguimiento de actividades culturales, deportivas y recreativas.

c) Avances cuantitativos. Las medidas emprendidas por las Facultades y Escuelas en el marco del PAIDEA, pretenden mejorar la eficiencia de los estudiantes. Por lo tanto, la interrelación y coordinación acertada de esas acciones, habrán de reflejar un mejor desempeño. En este orden de ideas, sólo a título de ejemplo, se incluyen experiencias de algunas entidades:

Experiencia 1. Reducción de los índices de reprobación. No sería posible apreciar la dimensión en la cual las estrategias consideradas, tienen los efectos positivos proyectados, de no contar con bases de datos que proporcionen información específica y universal sobre el nivel de competencia de los estudiantes en las diferentes licenciaturas. En este sentido, las Facultades y Escuelas han implementado o se encuentran en proceso de desarrollar Sistemas para el Seguimiento de Trayectorias Escolares que permitan organizar los datos por carrera, generación, semestre, asignatura y/o alumno; el uso óptimo de este recurso permite realizar ejercicios como el siguiente:

A partir de los datos obtenidos del Sistema de Seguimiento de Trayectorias, en una entidad multidisciplinaria, se identificaron las materias de cada plan de estudios, los estudiantes inscritos en cada una de ellas y el número de aprobados. Estos datos permitieron apreciar que los esfuerzos a invertir para disminuir los índices de reprobación, deben centrarse en el número de estudiantes

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



afectados, por tanto, se acordó comenzar con las materias de mayor población con altos índices de reprobación, tomando como referencia los semestres: 2010-1, 2010-2, 2011-1, 2011-2, 2012-1 y 2012-2, se diagnosticaron las materias con alta reprobación en todas las licenciaturas impartidas por esa multidisciplinaria.

Se realizaron ejercicios de focalización y se impulsaron diversas acciones para atender esta situación, entre ellas: la elaboración de materiales para el autoaprendizaje, la impartición de cursos intensivos, tutorías, libros de texto, guías de estudio, análisis colegiado de los académicos involucrados como docentes en ellas, asistidos por expertos en educación y en evaluación.

Al comparar los resultados de los semestres 2012-1 y 2013-1, *las materias con alta reprobación se redujeron en 2 licenciaturas: de 6 a 3 en la primera y de 6 a 2 en la segunda, es decir 7 asignaturas salieron del rango considerado como de alta reprobación.*

Experiencia 2. Los porcentajes de rezago en el avance de créditos de los estudiantes de una entidad multidisciplinaria, oscila desde el valor más bajo que es 9% llegando a ser hasta del 35%. Esto impide el egreso de los estudiantes en el tiempo considerado en el plan de estudios. Determinar los factores que provocan el rezago y la importancia relativa que estos tienen, es la base para diseñar estrategias que mejoren el avance regular. Bajo esta óptica, en el marco del PAIDEA, la entidad trabajó para difundir los programas de becas existentes y uno propio.

A partir del estudio de las solicitudes que incluyen los ingresos familiares, detectó que un alto porcentaje de sus estudiantes presentaron limitaciones económicas. Se integraron 13,341 expedientes de los alumnos para gestionar becas, se obtuvieron 7,031 apoyos que equivalen al 56% de la matrícula de sus alumnos inscritos en sistema escolarizado.

Las becas otorgadas, en sus diferentes modalidades: de alto rendimiento, de conclusión de estudios, de titulación, de apoyo a los alumnos en riesgo de deserción, alimentarias y el Programa de Becas Iztacala (PROBI), constituyen un recurso para fortalecer la permanencia y avance en sus estudios. El PROBI opera con recursos propios de la entidad y está dirigido a apoyar a los alumnos que por tener un promedio inferior a 8.0 no tienen acceso a otros sistemas de becas.

El programa en cuatro años ha beneficiado a un total de 430 alumnos a través del otorgamiento de 100 becas en 2010; 100 en 2011; 110 en 2012 y 120 en 2013.

El programa incluye para cada becario contar con un tutor académico, quien apoya a los alumnos para mejorar su promedio de calificaciones en el semestre. Teniendo como resultado hasta ahora, que de los 430 alumnos PROBI, el 100% aumentó su promedio a 8.0 o más, con lo cual han gestionado y obtenido otros apoyos económicos para continuar sus estudios.

Experiencia 3. Otra Facultad, señala que el PAIDEA, sistematiza el trabajo colegiado desarrollado en un año escolar, teniendo como centro de interés el fortalecimiento profesional e integral de los alumnos, varios han sido los esfuerzos y muchos son los logros para el cumplimiento cabal de esta prioridad institucional, en apego a la misión y visión de dicha Facultad. Entre los esfuerzos realizados, están los siguientes:

- Con objeto de incrementar el número de alumnos titulados de cada generación, se brindaron cursos de idioma inglés para su desarrollo académico, de proyección laboral e investigación. Además de promover la preparación para certificar el dominio del idioma inglés.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



- Asimismo, desarrollaron una amplia difusión de las diversas opciones de titulación, a través de su página web, describiendo las opciones, requisitos y programas de apoyo para la titulación y el servicio social. A través de su revista ilustrada y la Gaceta de la Facultad, también se difundieron las opciones de titulación y se dieron a conocer el Banco de tesis y el reporte de titulados por mes, para que el alumno conozca los trabajos que puedan apoyar su tesis.
- Durante el 2013, se titularon 659 alumnos, lo que representa un aumento de 16.3 % en comparación con el año 2012 en el que se titularon 559 alumnos.

4. Retos del PAIDEA

El PAIDEA visto como una extensión de la dinámica que ha operado desde su creación, la metodología, su implementación y los avances logrados en un año de arduo trabajo con las facultades y escuelas, nos compromete a continuar con el proyecto, para lo cual las entidades están desarrollando un plan 2014-2015.

El PAIDEA seguirá trabajando para constituirse en un programa que favorezca la continuidad en los estudios, una vía para procurar condiciones más igualitarias, dando atención a las desventajas de salud física y emocional, de apoyo a limitaciones económicas, de lenguaje y de conocimientos que se identifiquen en los estudiantes, a fin de mejorar su eficiencia de egreso.

5. Conclusiones

Es cierto que aún no se cuenta con datos (números o porcentajes) concluyentes del éxito del programa, pero si se tiene el entusiasmo e integración con la cual se conducen los grupos de trabajo PAIDEA, incluso los últimos informes parciales, permiten ser optimistas en cuanto al impacto del programa.

La buena aceptación que ha tenido el programa entre los directivos de las entidades académicas, ha sido decisiva, prueba de ello es el apartado que dedican algunos titulares de las entidades académicas en su Plan de Desarrollo o sus informes de actividades.

Independientemente de que se cuenten con elementos concluyentes o no, los avances obtenidos serán sin duda un excelente parámetro para, con base en una evaluación de corte parcial, retroalimentar el proceso, corrigiendo errores y consolidando aciertos, para alcanzar el propósito original del PAIDEA.

Referencias

UNESCO. Escuela por el Cambio. Un aporte para la Gestión Escolar. IIEP-UNESCO, Buenos Aires. 2007

UNAM. Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2011-2015.

PAIDEA-UNAM. Plan de Apoyo Integral para el Desempeño Escolar de los Alumnos (PAIDEA). Lineamientos Generales (2012)

<http://www.estadística.unam.mx/numeralia>

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL, UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN EL PROGRAMA DE APOYO INTEGRAL AL ESTUDIANTE DE LA DIVISIÓN DE INGENIERÍAS DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS (USTA)

Línea Temática 4: Prácticas de Integración Universitaria para la Reducción del Abandono

Tipo de comunicación: Experiencia

GALÁN, Lina
GUILLÉN, Sandra
MOGOLLÓN, Edna
Universidad Santo Tomás- COLOMBIA
e-mail: ednamogollon@usantotomas.edu.co, sandraguillen@usantotomas.edu.co,
linagalan@usantotomas.edu.co

Resumen. Enmarcada en la política del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) establecida desde el año 2002, la cual planteó como reto de la “Revolución Educativa” la disminución de la deserción estudiantil en la educación superior, la USTA genera propuestas de apoyo estudiantil tendientes a prevenir el abandono desde una formación integral, cumpliendo los objetivos misionales, ofreciendo estrategias concretas como la del Programa de Apoyo Integral al Estudiante de la División de Ingenierías (PAIE), a partir de 3 propuestas de abordaje. La primera estrategia, es el proyecto de las monitorias académicas; en segundo lugar la consejería estudiantil, y por último el acompañamiento psicológico; a partir de estos abordajes se han establecido propuestas de investigación las cuales están en curso, buscando mejorar las condiciones tanto académicas como institucionales para el bienestar del estudiante.

Descriptores o Palabras Clave: Acompañamiento, Monitorias, Consejería, Estudiantes Universitarios.

1. Introducción

El PAIE se crea en la División de Ingeniería de la USTA en el año 2009, con el propósito de brindar acompañamiento dentro del marco de la formación humanista a todos los estudiantes de las facultades, a través de la identificación e intervención propias de su entorno (familiar y social), considerando los aspectos que se encuentran afectando su desempeño, con el fin de cumplir con los estándares de calidad exigidos por la universidad, que le permitan culminar su carrera oportuna y satisfactoriamente.

2. Objetivo General

Generar un espacio de acompañamiento académico y personal en la dinámica universitaria que viven los estudiantes, con el fin de proporcionarles un apoyo multidimensional que les permita avanzar en su proceso de formación personal y profesional.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



3. Marco Conceptual

3.1 Monitoria

Para el Ministerio de Educación (s.f) las monitorias están referidas al apoyo académico para contrarrestar la deserción, “son asesorías o complementos académicos para aclarar, afirmar o ampliar aspectos relacionados con la enseñanza – aprendizaje. El monitor actúa como asistente del docente y por lo tanto participa en el desarrollo de los contenidos académicos”.

La USTA en su reglamento estudiantil de pregrado, define la monitoria como una distinción académica que “habilita al estudiante como auxiliar de docente, en cursos inferiores al que él está cursando” (p.129)

3.2 Consejería

La consejería apunta específicamente al acompañamiento académico, entendido como un proceso de seguimiento del desempeño del estudiante en el desarrollo de las actividades curriculares. También, trata de orientarlo en la identificación de las dificultades, las fortalezas, las motivaciones e intereses. En suma, atiende a la organización de los programas de trabajo en su totalidad (González, 2005).

3.3 Acompañamiento Psicológico

Desde el PAIE se entiende el acompañamiento psicológico como un proceso que comprende, brindar un apoyo afectivo frente a situaciones emocionales, relacionales o académicas en las cuales el estudiante percibe que se encuentra en una situación “problemática”, la cual le genera un sufrimiento psicológico (Raffo, 2007). El propósito del acompañamiento es la escucha activa, la contención emocional y la identificación y fortalecimiento de recursos personales que le ayuden a ser frente a la dificultad en cuestión.

Es importante aclarar que el acompañamiento psicológico no implica un acompañamiento terapéutico, el cual se brinda cuando se identifican circunstancias de orden psicológico, que ameritan una intervención clínica especializada. Este tipo de intervención se realiza a través del PAIE, por medio de una derivación a la IPS de la USTA, en la cual se realiza la asignación para trabajo terapéutico con un profesional de la psicología.

4. Metodología

4.1 Población

La División de Ingeniería está constituida por 6 facultades entre las que se encuentran: Ingeniería Civil, Electrónica, Mecánica, Telecomunicaciones, Ambiental e Industrial, contando con 2144 estudiantes a la fecha del corte del presente documento (2014-1).

El PAIE cuenta con 3 psicólogas, una que coordina el programa, tiene título de magister y una especialización en Gestión de la Calidad, con una dedicación para el programa de tiempo completo y dos psicólogas con maestría en psicología clínica, con una dedicación de medio tiempo cada una.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

5. Resultados

A continuación se presenta la información sistematizada de la atención realizada en el PAIE a los estudiantes de la División.

5.1 Proyecto Acompañamiento Psicológico

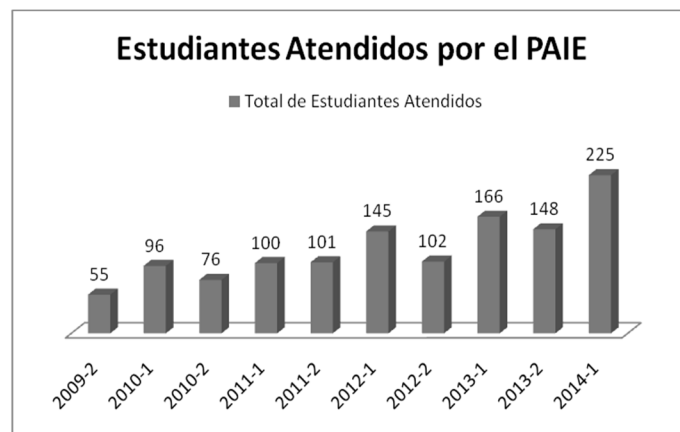


Gráfico 1. Estudiantes atendidos por el PAIE desde sus inicios

En el gráfico 1 se puede evidenciar como el programa ha ido incrementando su número de atención a los estudiantes, lo cual refleja la aceptación progresiva que ha tenido el PAIE por parte de la comunidad académica.

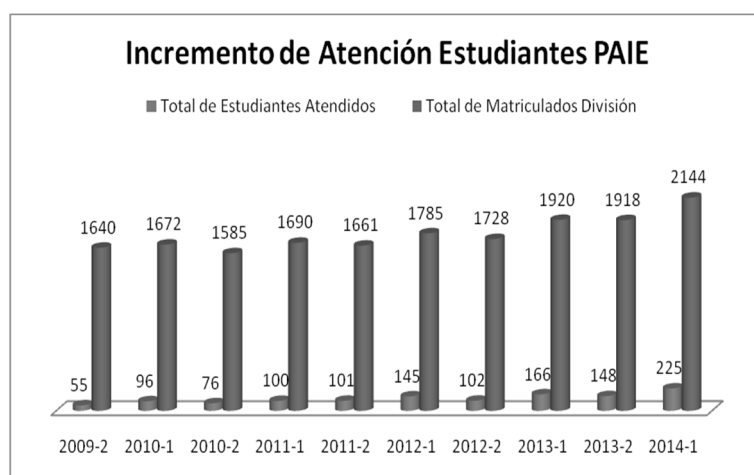


Gráfico 2. Incremento de atención estudiantil

En el gráfico anterior se hace un comparativo entre el número de estudiantes atendidos por el PAIE frente al total de estudiantes matriculados semestre a semestre desde la creación del programa.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Si bien es cierto, el gráfico muestra una marcada diferencia entre la población atendida y el total de estudiantes de la división, se evidencia un incremento significativo comparando el inicio del programa donde se atendieron 55 estudiantes y el periodo del 2014-1 en el cual se atendieron 225.

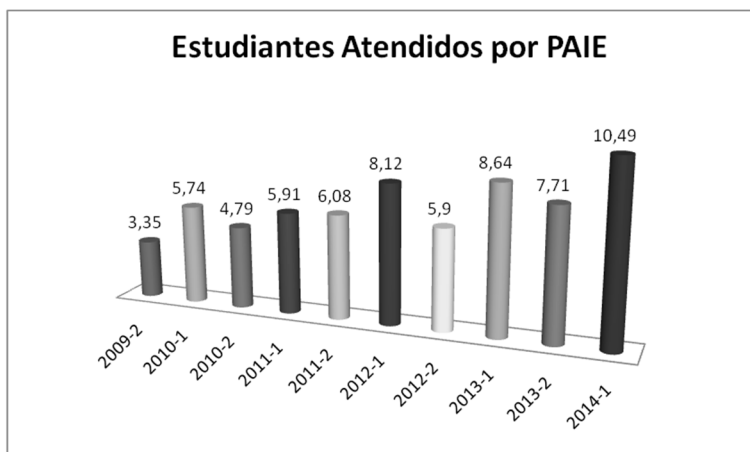


Gráfico 3. Porcentaje de Estudiantes atendidos en el PAIE

En relación al total de estudiantes por semestre se puede observar que el PAIE ha logrado atender un 10,49% de la población en el último periodo, dato que se va acercando a la visión propuesta por el programa.

5.2 Proyecto Monitorias

El Proyecto de Monitorias busca apoyar a los estudiantes en las diferentes asignaturas de la División de Ingenierías, de manera que reciban una orientación extra clase que les permita desarrollar competencias y afianzar conceptos trabajados en ellas.

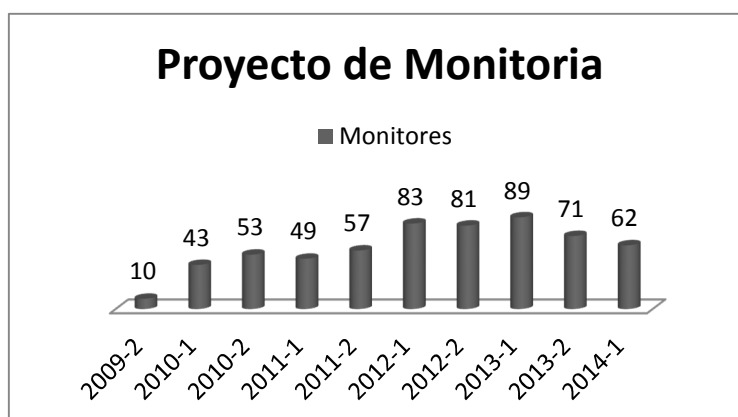


Gráfico 4. Estudiantes Monitores

En el gráfico 4 se refleja el número de estudiantes que han participado como monitores desde los inicios del PAIE, al igual que en proyecto de acompañamiento psicológico la participación de los Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

estudiantes se ha acrecentado con el paso de los periodos académicos, impactando no solo su desarrollo académico sino también de quienes han sido beneficiarios de dichas monitorias.

Como dato relevante se puede destacar que durante los 5 años de existencia del programa, 598 monitores se han formado en distintas áreas (pedagógicas, manejo de grupo habilidades de comunicación, personales, entre otras).

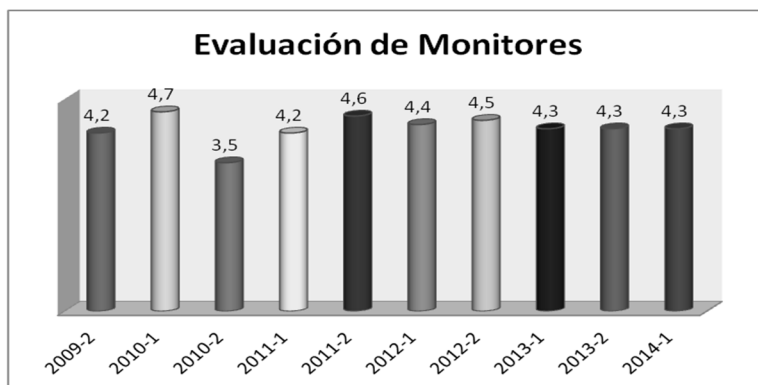


Grafico 5. Promedio de Evaluación de Monitores

Dentro del proyecto, se realiza semestralmente un proceso evaluativo que consiste en; evaluación por parte del docente, por los estudiantes que reciben la monitoria y una autoevaluación.

Como lo muestra la grafica anterior, durante los 5 años del proyecto, el proceso de evaluación mantuvo una calificación sobre 4.0, dando un promedio general de los monitores de 4.3, evidenciando así la percepción positiva de los estudiantes y los docentes sobre el rol de monitor.

Es importante aclarar que en los últimos 2 periodos académicos existió una disminución en la participación de los monitores debido a modificaciones en el reglamento general estudiantil respecto a los requisitos.

5.3 Consejería académica

El PAIE cuenta con un docente consejero en cada una de las 6 Facultades de la División de Ingenierías, quienes se encargan de asesorar y orientar las dificultades que presentan los estudiantes, ya sean de tipo académico o personal, siendo estas últimas derivadas al proyecto de acompañamiento psicológico.

A través de los semestres los docentes consejeros han empezado a identificar la importancia y relevancia de su rol como una estrategia de retención y apoyo a los estudiantes, lo cual redundo en la consolidación de esta estrategia académica ya reconocida ampliamente por los estudiantes.

Es importante aclarar que los docentes consejeros dependen directamente de cada una de sus facultades y la asignación de horas definidas por los decanos, de tal manera que la relación con el PAIE está dada desde el trabajo en equipo compartiendo información de aquellos estudiantes que se puedan encontrar en riesgo de una posible deserción luego de revisar de una manera periódica los resultados de las notas obtenidas por ellos, siendo esto una alerta temprana en la cual se inicia un trabajo integral.



5.4 Investigación

Como una estrategia para evidenciar el impacto del trabajo del PAIE en la población estudiantil de la División de Ingenierías, en el año 2009 se plantea una propuesta de investigación en torno a las estrategias pedagógicas y evaluativas que se encuentran asociadas a la deserción estudiantil.

Posteriormente se amplió el grupo de investigación que actualmente cuenta con 5 docentes, los cuales se encuentran trabajando simultáneamente en el tema de prácticas pedagógicas y evaluativas; Aspectos relevantes del desarrollo académico de las Facultades de Ingeniería y se proyecta para el próximo año un trabajo sobre prospectiva.

6. Conclusiones

- A medida que se ha ido consolidando el PAIE la comunidad educativa (estudiantes, docentes y administrativos) han reconocido el impacto positivo del programa de acompañamiento como una estrategia de abordaje integral emanado de la misión institucional y con miras a la prevención el abandono estudiantil.
- La percepción de los estudiantes frente al proyecto de acompañamiento psicológico ha ido cambiando, inicialmente eran renuentes a la asistencia y actualmente, se presenta más atención por iniciativa de los mismos jóvenes que por remisión.
- Los acudientes y familiares de los estudiantes reconocen el interés de la Universidad Santo Tomás por el desarrollo integral de los jóvenes y destacan que los hagan participes en las propuestas de solución frente a las diferentes problemáticas.
- El proyecto de acompañamiento psicológico ha permitido la ampliación de los sistemas que involucran al estudiante (familiar, social, académico y administrativo) lo cual permite una mirada más amplia y recursiva para la resolución de las diferentes problemáticas.
- Los estudiantes vinculados al proyecto de monitorías, se destacan por su gran permanencia, debido a que ejercen esta labor durante varios semestres consecutivos, a pesar del incremento en la complejidad de sus cargas académicas.
- Se cuenta con monitores con alto sentido de pertenencia y compromiso frente a las diferentes actividades propuestas por el PAIE.
- Las evaluaciones realizadas por los estudiantes que reciben la monitoría, indica una alta preparación y calidad en el trabajo realizado por los monitores.
- Los docentes que cuentan con el monitor en su asignatura, resaltan la labor de estos como importante, necesaria y pertinente para complementar el proceso de aprendizaje del grupo de clase.
- La labor de los docentes consejeros es ampliamente reconocida y valorada por parte de los estudiantes, buscando su asesoría y orientación continuamente.
- Los docentes consejeros son fundamentales en la estrategia de permanencia estudiantil, direccionando a las instancias pertinentes la resolución de las dificultades presentadas.
- Se busca a través de propuestas investigativas, comprender e identificar, en lo posible, los factores que inciden en el abandono estudiantil generando, a partir de estas, propuestas de tipo preventivo

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



en diferentes focos, entre los que se encuentran (institucionales, pedagógicos, administrativos, entre otros).

- Simultáneamente se está adelantando una investigación que pretende identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, proyección social, e investigación).
- Paralelamente, dentro de esta misma investigación, se está identificando el impacto que para los estudiantes ha tenido el PAIE en su desarrollo académico.

Referencias

González, L. H. (2005). Evaluación de la consejería Estudiantil. Escuela de Bacteriología y laboratorio Clínico, Universidad del Valle.

Ministerio de Educación Nacional (s.f). Portafolio de estrategias para reducir la deserción. Recuperado el 01 de agosto 2014 de <http://www.slideshare.net/fullscreen/ColombiaAprende/portafolio-de-servicios-23863196/4>

Universidad Santo Tomás (2005). Proyecto Educativo Institucional PEI.

Universidad Santo Tomás. (2011). Plan de desarrollo 2012- 2015.

Universidad Santo Tomás. (2008). Reglamento Estudiantil pregrado.

Raffo, P. (2007). Acompañamiento Psicológico y Terapia Psicológica. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado 31 de julio 2014 de <http://www.ciamcancun.org/uploads/documentos/acompanamientointervencion.pdf>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SPADIES (2009) Sistema de prevención de la deserción en la educación.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE MENTORIA EN LA CARRERA DE INGENIERIA AUTOMATICA.

Línea Temática 4: Prácticas de Integración universitaria para la reducción del abandono.
Tipo de comunicación (experiencia/reporte de caso)

VEGA CRUZ 1, Gilda
FERRAT ZALDO 2, Ángel
BUSOCH MORLAN 3, Carmen
Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría” - CUBA
e-mail: gilda@tesla.cujae.edu.cu

Resumen. La cantidad de estudiantes de primer año que no avanza en la carrera de Ingeniería Automática, por diversas razones, es una cifra muy alta a pesar de las medidas tomadas para garantizar la calidad de ingreso y de otras acciones aprobadas en la educación superior. En estos resultados influyen significativamente las carencias de habilidades para orientar adecuadamente su aprendizaje como parte de su formación, con que arriban los estudiantes a la Cujae. Con el objetivo facilitar el tránsito del estudiante de primer año y así contribuir a atenuar el impacto del periodo de familiarización en los estudiantes de nuevo ingreso que implican cambios en hábitos, formas de conductas, niveles de exigencia académica, establecimiento de nuevas relaciones interpersonales y grupales, en el curso 2013-2014 se introdujo un programa de mentoría en la que los estudiantes de 5to año de esta carrera atiendan a los de primero, desarrollando en ambos casos, un mayor sentido de pertenencia y compromiso con la profesión y de forma general para la propia universidad y así de manera indirecta, una elevación de la retención escolar y una disminución del abandono.

El objetivo del presente trabajo es presentar los primeros resultados de la aplicación de este programa que se concibe dentro de la estrategia de incrementar la atención personalizada como vía para resolver a las dificultades que en su formación, presentan los estudiantes de primer año, de esta carrera.

PALABRAS CLAVE: Retención, Mentoría, Compromiso, Pertenencia

1. Introducción

La situación, con respecto a la posibilidades de éxito de los estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría”(ISPJAE), de Cuba siempre ha sido un problema que ha constituido objeto de profundo análisis por parte de la comunidad universitaria y en particular del colectivo de carrera.

A pesar de todas las medidas tomadas que conllevaron a transformaciones aprobadas en la organización docente de la Educación Superior en la Resolución No. 120 /10 del Ministerio de Educación Superior de Cuba (2010) que favorecen el tránsito de los estudiantes por los años académicos y la instrumentación de un curso introductorio para todos los estudiantes de nuevo ingreso, no se han obtenido resultados apreciables en los resultados de los estudiantes de 1er año sobre todo porque la mayoría de las bajas han ocurrido por insuficiencias docentes. En esto influyen

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
(Tutorías-mentorías).



los problemas de base y la falta de adaptación de los estudiantes a las características de la Educación Superior

Por esta razón en el curso 2012-2013 se aprobó establecer un programa de mentoría que contribuyera a la atención más cercana a estas estudiantes, sobre todo, en las insuficiencias históricamente identificadas, Vega (2013). Este programa fue diseñado asumiendo la metodología propuesta en el libro Diseño y Desarrollo de Programas de Mentoring de Miguel A. Alonso García y otros (2012), así como por la experiencia adquirida por dos de los autores en el Taller de Mentoría auspiciado por el Proyecto Alfa GUIA.

El objetivo del presente trabajo es mostrar los resultados obtenidos en el curso 2013-2014 con la aplicación del programa diseñado siguiendo la estrategia educativa de incrementar la atención personalizada como vía para resolver a las dificultades que presentan los estudiantes de primer año, de la carrera de Ingeniería Automática del mencionado centro.

2. Características generales del programa de mentoría aplicado.

La implementación del programa diseñado se realizó en el I semestre del curso 2013-2014 a un total de 147 estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría”

Objetivos generales del programa

- Contribuir a atenuar el impacto del periodo de familiarización en los estudiantes de nuevo ingreso que implican cambios en los hábitos de estudio, en la utilización eficiente del tiempo, en formas de conductas, en los niveles de exigencia académica, en el establecimiento de nuevas relaciones interpersonales y grupales, entre otros.
- Contribuir a entrenar a los estudiantes para la realización de evaluaciones con el objetivo de incrementar las probabilidades de éxito en el primer año de su carrera en la Cujae.
- Contribuir a la formación de los estudiantes de 5to año, potenciando en ellos habilidades sociales, de relación, orientación y liderazgo extrapolables al desarrollo personal o profesional.

Se utilizó una mentoría grupal, National Mentoring Partnership (2005), estructurado en 3 niveles, el del coordinador, el de los mentores, 91 estudiantes de 5to año de la carrera de Ingeniería Automática, y el de los telémacos, 147 estudiantes de nuevo ingreso de la misma carrera.

La tutoría fue concebida como la forma organizativa del proceso docente educativo que tiene como objetivo específico asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios, para contribuir a su formación integral, realizando sistemáticamente acciones educativas personalizadas. En el programa propuesto el contenido de la mentoría estuvo dirigido esencialmente a la concreción de la estrategia educativa como respuesta a las principales necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso, identificadas en su diagnóstico, caracterización y evaluación.

Los resultados esperados para cada protagonista del Programa que fueron establecidos en el Diseño, fueron cumplidos:

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Para los mentores:

Hubo una contribución al desarrollo de su personalidad, incrementando su sentido de pertenencia y compromiso con la profesión, con las nuevas generaciones de profesionales de su misma carrera y con la propia universidad. El trabajo de mentoría obligó a los mentores a desarrollar capacidades de comunicación lo cual va a contribuir a su futura gestión como ingenieros en la producción y los servicios.

Para los telémacos:

Hubo una contribución al derribo de la barrera social y académica que produce la entrada a la universidad desarrollando mayor sentido de pertenencia y compromiso con la profesión y consigo mismo, lo cual se manifiesta en la valoración que realizaron de los resultados del proceso.

Para la carrera.

Se elevó el compromiso de los estudiantes con la carrera.

El horario y los lugares de los encuentros entre los estudiantes de 1ero y 5to años fueron negociados entre los mentores y telémacos.

Las primeras reuniones entre los estudiantes se realizaron en los salones de clases y estas se planificaron por la coordinadora aunque después los encuentros se desarrollaron en lugares que crean los participantes con condiciones idóneas para el intercambio franco y abierto.

La orientación a los mentores se realizó a través de la asignatura “Temas contemporáneos de la Práctica Pedagógica”. La formación y supervisión de los mentores constituyeron la clave del éxito en el programa de mentoría diseñado, de aquí que se concibió que en los encuentros entre el coordinador y los mentores se tuvieran en cuenta acciones de control y de aprendizaje, fundamentalmente las particularidades de la actividad de estudio para lo que se utilizaron los contenidos de la asignatura Introducción a la ingeniería, Busoch (2013). Los temas esenciales que se orientaron fueron:

1. Orientación profesional para los estudios de una carrera de ingeniería. Estudio conjunto del Plan de estudio.
2. Organización y planificación de la actividad de estudio.
3. Estrategias de aprendizaje y su incidencia en la autorregulación del comportamiento.
4. Lo esencial de un contenido.
5. Lectura con eficiencia.
6. Las TICs como soporte de la comunicación interpersonal. Situación económica de cada miembro del equipo en este sentido.
7. La autovaloración como recurso básico para el desarrollo individual.
8. Preparación para las actividades evaluativas.

Finalmente dos estudiantes de 5to año decidieron no participar en el programa así que trabajaron en el mismo los 89 restantes.

3. Resultados en el curso 2013-2014

Los estudiantes fueron agrupados en 56 equipos (28 de 1er año y 28 de 5to) y se realizaron un total de 133 encuentros. Para el reporte de los resultados de los encuentros se diseñó un modelo

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

(ApéndiceI) que debía actualizarse cada 15 días y permitía conocer el avance del trabajo. El primer encuentro, en todos los casos, estuvo dirigido a la caracterización de los estudiantes de 1er año.

Caracterización de los estudiantes de 1er año.

De los estudiantes de 1er año se ha logrado conocer que:

- El 81.8 % son varones mientras que 18.2 % son hembras
- La edad promedio de las mujeres es de 17.45 años mientras que la de los hombre es de 18.93 años. Este resultado se corresponde con el hecho de que los varones pasan después del preuniversitario el Servicio Militar Obligatorio.
- En cuanto a la opción en la que tuvieron la carrera el 50.0 % lo hizo en 1era opción, el 45.46 % lo hizo 2da opción, el 2.27 % la alcanzó en 3era opción y un 2.27 % lo hizo en 7ma opción. Este último caso es el de un estudiante discapacitado que tiene otras reglas para el ingreso a la educación superior.
- En cuanto a la fuente de ingreso se sabe que:
- El 55 % proviene de los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas.
- El 41 % proviene de Institutos Preuniversitarios Urbanos.
- Mientras que un 4% proviene de Institutos Tecnológicos de Enseñanza media y de exámenes de concurso.

Con respecto a la calificación de los exámenes de ingreso a la Educación Superior se conoce que en Matemática fue de 95.33, Español fue de 86.84, Historia fue de 90.23

Se supo además que el 93 % de los estudiantes poseen sistema de cómputos en su vivienda mientras que el 7 % no lo posee.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de los principales temas tratados en los encuentros

| Algunos temas tratados | Principales Resultados |
|--|---|
| Inquietudes acerca del plan de estudio. | Se realizaron análisis conjuntos haciendo énfasis en las que darán este año incluso en el segundo semestre |
| Perfiles de la y campo laboral de la carrera. | Se intercambié acerca del amplio campo de la Automática y como ésta puede desarrollarse en nuestro país. |
| Posibilidades reales de trabajo una vez finalizada la carrera | Conocieron sus posibilidades reales de trabajo (quedaron un poco sorprendidos) más allá de la visión un poco soñadora de algunos acerca de sus puestos laborales. Conocieron que su principal rama de trabajo sería directamente relacionado con la industria aunque también podría ser en grupos de investigación o como profesores. |
| Las asignaturas y cuál les resultaba más complicada. | La asignatura más problemática para ellos es Cálculo. Les aconsejamos, por nuestra propia experiencia, que a esa le tienen que dedicar más tiempo y esfuerzo por el grado de complejidad e importancia que tiene. |
| | Se discutió sobre la diferencia que existe entre el Cálculo I y las matemáticas de enseñanzas precedentes y se les indicó que la mejor forma de aclimatarsse con la asignatura es mediante la práctica diaria de los contenidos en especial con lo |

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

| | |
|--|---|
| | relacionado con las derivadas e integrales que requieren de mucho entrenamiento para llegar a dominarlas. |
| El sistema de evaluación y cómo influye el estudio frecuente. | Les hablamos acerca de la importancia del estudio frecuente y de llevar al día las asignaturas, sobre todo aquellas que resultan más complicadas, así como de la importancia de éstas para tener buenas evaluaciones en los cortes y su influencia en la nota final de la asignatura. |
| | Les contamos nuestras propias experiencias sobre el tema, mostrándoles que no es fácil dejar de ser finalistas pero que con el tiempo y con un poquito de voluntad se puede lograr, lo que siempre trae mejores resultados |
| Método de estudio que están utilizando. Estudio en grupo | En este tema coincidieron que resulta muy beneficioso para todos el estudio en grupo como una vía para lograr mejores resultados y ayudar a aquellos que presentan más dificultades |
| | Insistimos en que el trabajo en grupo solo tiene buenos resultados después de haber realizado el estudio individual |
| | Se están reuniendo los fines de semana para estudiar en grupo. |
| | Acordaron reunirse por cercanía para estudiar (algunos ya lo hacían) e hicimos que entendieran que en grupo hay más posibilidades de entender algo ya que hay personas que sobresalen más que otras en determinadas asignaturas y al estudiar en grupo lo que no entiende uno el otro si y te lo puede explicar o viceversa. |
| Marcha de los trabajos de Introducción a la Ingeniería Automática | A pesar del agobio que tienen con las tareas que le han orientado el resto de las asignaturas, han podido trabajar en los trabajos orientados. Se habló de la importancia de realizar con calidad y conciencia estos trabajos porque ayudan a entender un poco su perfil como ingenieros automáticos y crea habilidades en la realización de trabajos en equipo |

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE 1ER AÑO

Para conocer el impacto que la implementación del programa de mentoría tuvo en los estudiantes de 1er año se elaboró una encuesta (apéndice ii) que tiene en cuenta dos indicadores, los aspectos en los que ha existido transformaciones en su modo de actuación y en qué valores específicos la incidencia ha sido mayor. Además se dejó una pregunta abierta para que los estudiantes pudieran expresar cualquier otro aspecto que consideraran de interés. La encuesta se aplicó a los 28 equipos de 1er año..

En el primer aspecto los resultados se expresan en la figura 1

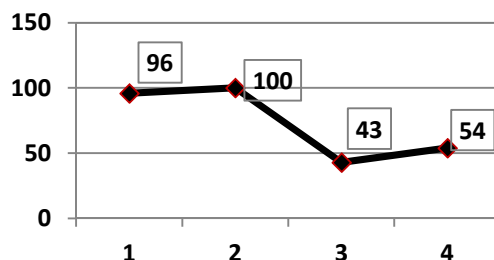


FIG.1 Por ciento de equipos de 1er año que consideraron aportes en el modo de actuación.

LEYENDA:

1. En el modo de estudiar.
2. En el conocimiento de la carrera.
3. En la familiarización con la Facultad.
4. En la búsqueda de información

Se observa que en los elementos que los estudiantes de 1er año reconocen haber recibido menos influencia de los estudiantes de 5to año son la familiarización con las actividades de la facultad y el instituto y en las habilidades de búsqueda de información, lo cual requiere de una atención especial ya que esta última es una habilidades en la que debe trabajar en los estudiantes de 1er año.

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN DE VALORES SE PRESENTAN EN LA FIGURA 2.

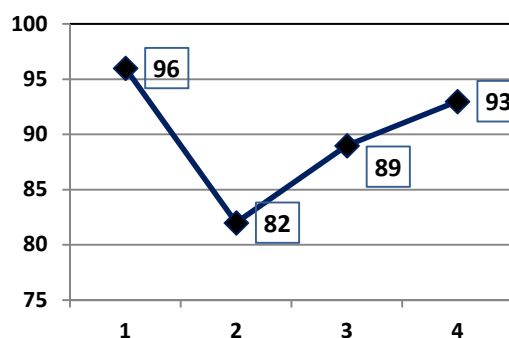


FIG.2 PORCIENTO DE EQUIPOS DE 1ER AÑO QUE CONSIDERARON APORTES EN LA FORMACIÓN DE VALORES

LEYENDA:

1. Honestidad
2. Solidaridad
3. Tenacidad.
4. Responsabilidad

CONCLUSIONES

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



La puesta en práctica en el curso académico 2013-2014 del Programa de Mentoría diseñado en la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría” permitió:

- Mejorar la estrategia de incrementar la atención personalizada a los estudiantes de nuevo ingreso, lográndose mediante una relación de iguales una integración más plena de estos estudiantes a la educación superior.
- Hacer una caracterización de los estudiantes de nuevo ingreso atendiendo a determinados indicadores de interés para la carrera.
- Contribuir al desarrollo de los 91 estudiantes de 5to año como mentores de estudiantes de nuevo ingreso, potenciando en ellos habilidades sociales, de relación, orientación y liderazgo extrapolables al desarrollo personal o profesional.
- Establecer como una vía de preparación de los estudiantes de 5to año que están previstos actuar como mentores la asignatura “Temas Contemporáneos de la Práctica Pedagógica”, que está en su Curriculum y cuyo objetivo es la formación integral del egresado como profesor de la educación superior.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Proyecto Alfa- GUIA por los conocimientos adquiridos en los Talleres de Mentoría recibidos. De la misma manera agradecen a las autoridades de la carrera de Ingeniería Automática por haber confiado en ellos y apoyar la ejecución del Programa.

Referencias

Ministerio de Educación Superior de Cuba (2010), Resolución No. 120 /10, Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior.

Vega G y Ferrat A (2013) Implantación de un programa de mentoría en la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” de Cuba. III CLABES, UNAM, México.

Busoch, C Orientaciones para el desarrollo de los trabajos de Introducción a la ingeniería. Se encuentra en el sitio: <http://socom.cujae.edu.cu/dmanager/php/browser.php?>

Alonso. M. G. y col (2012) Diseño y Desarrollo de Programas de Mentoring en organizaciones, Madrid, España, editorial Síntesis ISBN: 978-84-9958-91-9-0.

Sánchez C (2011) Evolución y nuevos retos de la Red de Mentoría en entornos universitarios, presentación en la VI Jornadas de Mentoring & Coaching Universidad-Empresa en pdf

National Mentoring Partnership (2005) Como construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la practica efectiva <http://www.mentoring.org/downloads/mentorig.414.pdf>

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



ACOMPañAMIENTO, ASESORÍA PEDAGÓGICA Y APOYO TUTORIAL A ESTUDIANTES

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

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

VALENCIA RODRÍGUEZ, William Alberto
Universidad Católica de Oriente – COLOMBIA
e-mail: wvalencia@uco.edu.co

Resumen. La propuesta de “Acompañamiento, Asesoría Pedagógica y Apoyo Tutorial” a los Estudiantes adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación se articula al Proyecto Pedagogos¹¹¹ de la Universidad Católica de Oriente – UCO. La propuesta intenta ser una estrategia pertinente para garantizar a los futuros docentes un proceso de formación integral, desarrollo y crecimiento humano; de igual manera, favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, promover la excelencia académica y contribuir con el perfeccionamiento de los proyectos de vida personal y profesional de los estudiantes, generar alertas tempranas sobre fracaso académico o abandono escolar y apoyar los procesos de autoevaluación institucional. El proceso se ha desarrollado con Normalistas Superiores que están avanzando en su proceso de formación y cualificación como Licenciados (Licenciatura en Lenguas Extranjeras y Matemáticas) y con bachilleres adscritos a la Tecnología Agropecuaria. La ruta metodológica trazada para el desarrollo de la experiencia está fundamentada en cambios y paradigmas, como: desarrollo de competencias, diálogo y discusión argumentada, mediación pedagógica, disposición investigativa, evaluación reflexiva, trabajo cooperativo, práctica pedagógica intersubjetiva. En esta lógica, se asume el trabajo tutorial y el acompañamiento pedagógico articulado a los encuentros de formación concentrada. Se han contemplado asesorías técnicas, acompañamiento pedagógico (individual y colectivo), construcción de proyectos de vida, entre otros.

Descriptorios o Palabras Clave: Acompañamiento, Asesoría Pedagógica, Tutoría, Permanencia, Formación.

¹¹¹ El Proyecto Pedagogos ha tenido el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, mediante Convenios de Asociación número 1521 de 2009 y 632 de 2012 suscritos entre la Universidad Católica de Oriente y este Ministerio.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1. Presentación

La Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 – han establecido la política educativa en función del ideal de ciudadano (a) que se desea formar y que el país necesita. En esencia, toda la normatividad consagra el derecho fundamental de las personas a acceder al sistema de educación y asume la responsabilidad de garantizar la calidad del servicio educativo, lo mismo que su prestación con pertinencia, relevancia y bajo criterios de equidad. El propósito fundamental de la política educativa colombiana apunta hacia la formación integral de los sujetos. Igualmente, la Ley 30 de 1992 – por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior - contempla que “la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera íntegra y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Artículo 1º)

Desde este marco normativo se pueden leer y comprender los alcances de la política nacional e institucional en torno a la inclusión educativa superior, la permanencia y graduación de estudiantes.

La propuesta de “Acompañamiento, Asesoría Pedagógica y Apoyo Tutorial” a los Estudiantes adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación, articulado al Proyecto Pedagogos de la UCO, intenta ser una estrategia pertinente para garantizar un proceso de formación integral; de igual manera, favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema de educación superior, promover la excelencia académica y contribuir con el perfeccionamiento de los proyectos de vida personal y profesional de los estudiantes.

La Facultad de Ciencias de la Educación reconoce que la formación de profesionales en la región y en el país requiere asumir nuevos retos y paradigmas para entregar a la sociedad sujetos que transformen la realidad y que generen procesos de desarrollo articulados a las dinámicas propias del contexto. En esta lógica, se apuesta a las pedagogías socio- críticas como una alternativa válida para la concienciación y liberación de los profesionales; este aspecto transversaliza tanto los aprendizajes de los estudiantes, como las metodologías de enseñanza de los educadores.

La propuesta de acompañamiento está diseñada para vincular a estudiantes de primero y segundo semestres. No obstante, cualquier estudiante que se encuentre cursando otro nivel académico y que requiera del acompañamiento y/o tutoría puede vincularse y recibir el asesoramiento pedagógico u orientación necesaria.

A través del acompañamiento, asesoría pedagógica y/o tutoría se ofrece a los estudiantes -en forma individual o grupal- una atención especializada, sistemática e integral, a través del maestro pedagogo y del personal que para tal fin hayan sido vinculados al proceso; para facilitar su incorporación al medio universitario y académico, capacitar en técnicas de estudio y competencias básicas; orientar y asesorar en el perfil profesional y académico, canalizar información y apoyar la formación humana de los estudiantes.

2. Justificación

La propuesta que se articula al núcleo de la educabilidad y de formación institucional, influirá de manera importante en las situaciones y desempeños de los futuros profesionales; será una oportunidad para que vayan encontrando sentido a las decisiones que tendrán que tomar de cara a los alumnos, las familias, la institución educativa y la comunidad.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Igualmente, se pretende iniciar a los estudiantes en la apertura a los procesos de autoformación, como estrategia pedagógica válida para avanzar en el reconocimiento de las habilidades y/o potencialidades individuales y la valoración de la autorregulación formativa.

Si asumimos la orientación universitaria como un proceso de ayuda para que el sujeto sea capaz de resolver los problemas que se le presentan a lo largo de su existencia; está no sólo se limita a la problemática académica, sino que busca la mejora total del estudiante. Es así que, al proponerse la maduración, crecimiento, perfección y realización personal, se convierte en orientación educativa. En contraste con la orientación tradicional que se limita a ser ocasional, correctiva o remedial, las nuevas tendencias de la orientación se dirige a todos los alumnos, se integra al proceso educativo y tiene carácter proactivo, anticipador, preventivo y estimulador de capacidades; así se visualizan posibles situaciones que pueden obstaculizar el desarrollo pertinente de los universitarios y se puede ser más eficiente el acto educativo.

La propuesta para estudiantes universitarios se considera como una de las estrategias de mejoramiento de la calidad educativa. Los tres procesos se pueden asociar a la gestión universitaria y, de paso, responder a la política institucional y nacional para garantizar la permanencia y graduación de los estudiantes; promoviendo la excelencia académica, la formación integral y la atención diferenciada de estudiantes con dificultades adaptativas y/o de aprendizaje

Por otra parte, la información recolectada y sistematizada puede ser insumo para los procesos de autoevaluación institucional; pues permite identificar las debilidades o problemáticas de los estudiantes y los aspectos pedagógicos, metodológicos y evaluativos que deben ser revisados o mejorados permanente. Así se podrán realizar alertas tempranas tanto en el orden del desempeño de los estudiantes como sobre las estructuras curriculares y los procedimientos académicos.

3. Objetivos del trabajo

3.1. Objetivo General:

Desarrollar un programa de acompañamiento, asesoría pedagógica y apoyo tutorial, mejorando el rendimiento académico de los estudiantes adscritos al Proyecto PRESEA y elevando la calidad del proceso formativo en el ámbito de la filosofía institucional; mediante estrategias de atención individual y grupal.

3.2. Objetivos Específicos

- Contribuir a la formación integral de licenciados y tecnólogos; estimulando capacidades de actuación crítica y valoración de prácticas de aprendizaje.
- Favorecer el acceso y permanencia a la educación superior en general.
- Facilitar y promover el desempeño adecuado de los estudiantes y la generación de espacios institucionales para la atención diferenciada.
- Alertar tempranamente factores de riesgo de fracaso académico y abandono universitario.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



- Suministrar información que permita la toma de decisiones académicas, el uso adecuado de los servicios de apoyo institucional, la realización de trámites y procedimientos académicos.

4. Perfil del Maestro Pedagogo

Tal y como se establece en el Manual para el Maestro Pedagogo (2010: 106), el pedagogo cumple un rol de motivador, facilitador y mediador entre el conocimiento, el estudiante y el contexto; además de ser orientador del aprendizaje, a manera de tutor y coordinador del proceso. Por ello debe ser una persona con formación y experiencia pedagógica – disciplinar sólidas. Debe demostrar interés por el otro, defender la dignidad humana y poseer principios éticos sólidos. En el marco de las habilidades que debe poseer el maestro pedagogo, son de relevancia la asertividad, el autoconocimiento, la resiliencia, el liderazgo, la empatía y la proactividad.

El docente, acompañante o pedagogo debe contar con una formación psicopedagógica que le permita reconocer las problemáticas personales y académicas que están influyendo en el bajo rendimiento académico de los estudiantes; igualmente que tenga la capacidad para identificar las fortalezas y potenciar las capacidades de los tutorados.

También requiere constante comunicación con los profesores de los estudiantes, los coordinadores de cada programa, y todo el personal de las unidades de apoyo académico. En esta lógica, se recomienda que el maestro pedagogo sea el coordinador de cada programa o un docente de la Facultad que reúna el perfil anterior.

5. Estructura del Programa

El Programa es organizado, supervisado y coordinado, en forma general, por la Dirección Académica de la UCO, quien delega para fines operativos la Coordinación parcial a la Asistencia Académica.

La organización, coordinación, seguimiento, evaluación y control del programa al interior de la Facultad de Educación depende del Decano; quien delega en los coordinadores de programa o en un docente de Tiempo Completo el desarrollo de los procesos de acompañamiento, asesoría y apoyo tutorial.

Los Coordinadores de Programa y/o el maestro pedagogo son los encargados de presentar ante el Decano y la Dirección Académica la designación de los docentes o profesionales que desarrollan procesos de tutoría, monitoria o asesoría académica. También son los encargados de remitir los casos de estudiantes que requieran intervención o apoyo psicológico, social, espiritual o de otra índole.

El pedagogo es el encargado de establecer el cronograma de actividades para la vigencia de cada periodo académico, de elaborar y presentar los respectivos informes ante la Dirección Académica o la Coordinación General del Proyecto Pedagogos. Tiene la responsabilidad de presentar, ante los Comités de Currículo y el Consejo de Facultad, los casos de estudiantes que ameriten un estudio particular.

APLICACIÓN DEL PROGRAMA

1. Selección de los estudiantes

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Según el Proyecto Pedagogos, todos los estudiantes de primer y segundo semestre deben participar del proceso de acompañamiento, asesoría pedagógica y apoyo tutorial.

En la jornada de inducción de los estudiantes nuevos se socializa la propuesta y los mecanismos establecidos para participar del programa y para acceder a las actividades de apoyo tutorial.

Cada docente tiene la posibilidad de remitir al maestro pedagogo los casos de estudiantes que ameriten algún tipo de acompañamiento, independiente del nivel académico en el que se encuentren los estudiantes.

2. Fases del programa:

Primera fase:

- Caracterización de los estudiantes
- Aplicación de pruebas psicotécnicas (intereses y necesidades)
- Técnicas, estrategias y hábitos de estudio

Segunda fase:

- Encuentro con los coordinadores de programa
- Taller sobre competencias comunicativas y escriturales (producción e interpretación textual, estética del lenguaje, ética de la comunicación, sistemas simbólicos)
- Asesoría pedagógica individual
- Proyecto de vida (autoconocimiento y orientación vocacional)

Tercera fase:

- Tutorías en áreas básicas: inglés, francés, biología, matemáticas, etc.
- Convivencia – formación filosofía institucional
- Evaluación grupal enmarcada en el contexto de atención educativa diferenciada. Para conocer niveles de satisfacción e identificar líneas de mejora continua.
- Cursos remediales: a través de cursos vacacionales, los estudiantes pueden adquirir las competencias y desempeños básicos, avanzando en la realización del plan de estudio propio de su carrera.

RESULTADOS SEMESTRE I 2014

Durante este semestre, La Facultad de Educación articuló el proceso a las dinámicas formativas y educativas de los programas adscritos al Proyecto Rural de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia – PRESEA¹¹².

¹¹² Proyecto que hace parte de un conjunto de estrategias educativas, pedagógicas y didácticas que permiten la atención de población con características diversas y con necesidades específicas; con metodologías flexibles y pedagogías activas. Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Licenciaturas en Lenguas Extranjeras, 16 estudiantes; Lic. En Matemáticas, 15 estudiantes; T. Agropecuaria, 17 estudiantes. Cursaban el segundo y cuarto semestre académico, respectivamente.

1. Diagnóstico y caracterización del grupo

Los datos presentados permiten evidenciar el perfil requerido por la Fundación Aurelio Llano Posada y por la Universidad -a través del Proyecto PRESEA-, para la atención de población rural y para la generación de oportunidades de educación superior para la población alejada de la zona metropolitana.

Del grupo de estudiantes que están adscritos a los programas de Licenciatura, El 100% acreditan el título como Normalistas Superiores, el 83.87% se encuentran laborando en el sector educativo (como docentes en propiedad o en provisionalidad). De los 43 estudiantes que se encuentran laborando, el 79% lo hace en la zona rural.

Los estudiantes que están vinculados laboralmente, afirman que los aportes que deben hacer a su proceso formativo los cubren con recursos propios; los estudiantes que no laboran, manifiestan que serán sus familiares quienes los apoyen para cumplir con este compromiso.

La caracterización de ambos grupos hace pensar que la deserción que se pueda presentar no estará soportada en asuntos de orden económico, pues este componente ya está resuelto con los aportes de la Fundación y la UCO.

2. Logros formativos

a. Desde la coordinación del proyecto, y según la mirada del maestro pedagogo

- Desarrollo de procesos académicos y formativos fundamentados en la calidad y pertinencia de los aprendizajes. Se evidenció un buen nivel de apropiación metodológica por parte de los estudiantes. Ellos se muestran receptivos y responden a las estrategias pedagógicas estructuradas. La percepción de los docentes es positiva; reconocen en el grupo su nivel de compromiso y disposición para el trabajo.
- La construcción de saberes desde la inter y transdisciplinariedad de las áreas.
- Prevención de altos índices de deserción, interviniendo proactivamente las dificultades identificadas y garantizando la permanencia.
- Aportar al posicionamiento regional de la Universidad como una institución con alta credibilidad formativa y humanística.
- Establecimiento de lineamientos curriculares pertinentes y coherentes con las necesidades y potencialidades de los estudiantes beneficiarios.

b. Desde los resultados en el seminario sobre Proyecto Humano y Profesional

A través de la formación de docentes, de tecnólogos y el compromiso social - comunitario, se busca fortalecer el ingreso al sistema de educación superior.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



- Fue posible presentar los propósitos, la filosofía y fundamentos que rigen nuestra Institución.
- Concreción de la identidad uconiana y de los proyectos profesionales; desde la re-significación o configuración de los principios que soportan el PEI de la UCO.
- Contrastar las concepciones, imaginarios y representaciones del hombre y del mundo; ampliando las posibilidades de respuestas frente a la pregunta ¿qué haré con mi vida?, primero desde opciones académicas y universales y luego desde la apuesta concreta de la Universidad.
- Argumentar sobre el sentido de lo humano; generando en los estudiantes un pensamiento crítico, desde el diálogo fe y razón; propiciando un espacio vital para la formación y aportando al desarrollo de los pueblos.
- Contribución al desarrollo de las dimensiones psicológica, ética y comunicativa; desde el aprendizaje autónomo. Así mismo, se facilitó el reconocimiento y apropiación del mundo con sentido humano y social.
- Se adjunta matriz que sintetiza aspectos significativos de los proyectos de vida. Igualmente la matriz DOFA elaborada por los facilitadores municipales (pedagogos)

c. Acompañamiento pedagógico

- Encuentro pedagógico semestral

El eje temático, fue: “Compromiso ético y responsabilidad social de los profesionales”. Se reflexionó sobre el compromiso personal y familiar en el proceso formativo, la responsabilidad social y ética con la comunidad, las instituciones vinculadas al proyecto y con el país.

El Encuentro Pedagógico contempló tres momentos: **académico**, reflexión sobre la responsabilidad social como el campo donde se fraguan las relaciones políticas, económicas, culturales y ambientales; **pastoral**, para hacer vida la relación fe – ciencia, fe – vida, fe – cultura; **compartir fraterno**, para cultivar los valores humanos, caminando hacia la madurez humana y cristiana.

- Asesoría individual para intervención pedagógica y psicológica:

| Tipo de Asesoría | Cantidad |
|---------------------------------|----------|
| Pedagógica grupal | 5 |
| Pedagógica individual | 23 |
| Visita pedagógica institucional | 5 |
| Visita domiciliaria | 6 |
| Atención psicológica | 5 |

- Capacitación en áreas disciplinares específicas (tutorías)

| | |
|----------|------------|
| Programa | Seminarios |
|----------|------------|

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

| | |
|--------------------------|---|
| T. Agropecuaria | Inglés |
| | Genética |
| | Fitopatología |
| | Microbiología |
| Lic. en Matemáticas | Matemáticas Moderna |
| | Cálculo I |
| | Estadística I |
| Lic. Lenguas Extranjeras | Inglés integrado II |
| | Francés integrado II |
| | Sintaxis y semántica de las lenguas extranjeras |

3. Resultados de permanencia

Durante la vigencia del semestre I2014 sólo un estudiante del programa de T. Agropecuaria abandonó el proceso formativo. Manifestando dificultades de orden laboral, económico y académico. Aunque se realizó acompañamiento y seguimiento para evitar la deserción del estudiante, él manifestó la decisión de suspender el proceso. Sólo fue posible acompañarle para que terminara el semestre con dos asignaturas matriculadas: Fundamentos Éticos y Microbiología.

CONCLUSIONES

El éxito formativo radica en el aprovechamiento que los estudiantes hacen de los recursos disponibles. Por ende, el conjunto de situaciones que rodean el proceso son garantía de una formación integral exitosa. Ellos deben generar acciones encaminadas a la adecuada administración del tiempo, previendo aspectos que puedan obstaculizar el proceso y el buen desempeño académico.

Aunque se piensa que los estudiantes adscritos al Proyecto tienen resuelto el asunto económico para mantenerse en el sistema educativo, en algunas oportunidades los ingresos económicos sólo los pueden destinar para suplir necesidades básicas; aspecto que limita la asistencia a los encuentros de formación concentrada.

Es necesario que se continúe implementando estrategias que les permitan a los estudiantes el perfeccionamiento de competencias determinantes en el éxito o fracaso formativo.

La propuesta es una acción que responde a la política de permanencia de la UCO y se asume como proceso de ayuda permanente. La asesoría y tutoría ya existen en muchas universidades; en algunas como estructuras visibles y en otras como realidad oculta en los currículos. Sin embargo, el valor agregado que tienen al interior de la Facultad es que permiten un real acercamiento a las necesidades, potencialidades, expectativas y dificultades de los estudiantes; vinculando la comunidad educadora en la formación y cualificación de los profesionales.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Referencias

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1994

Ministerio de Educación Nacional. Ley 30. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 40.700, 1992.

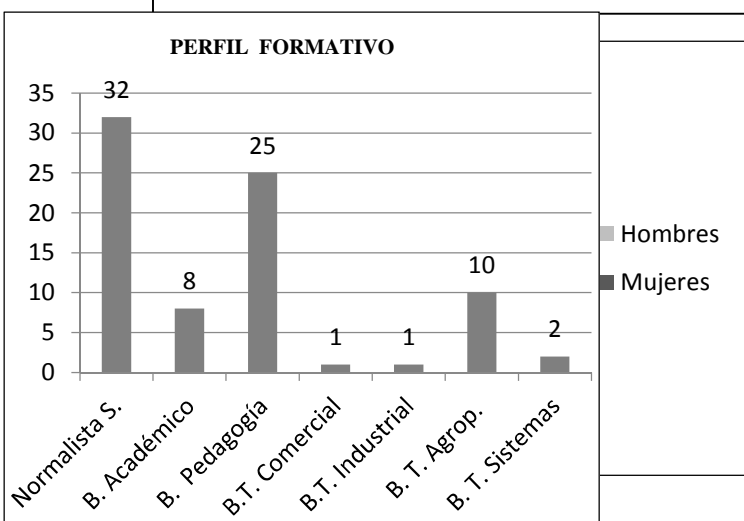
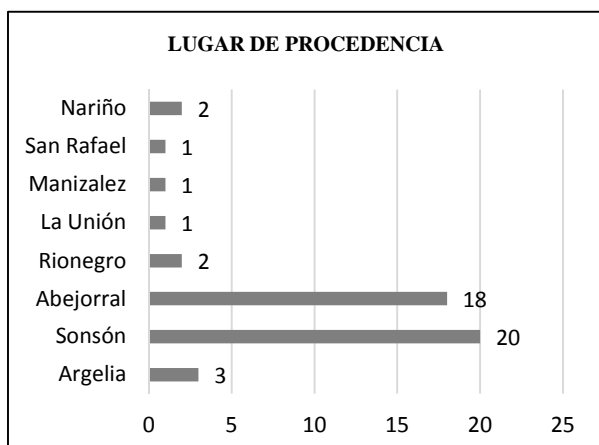
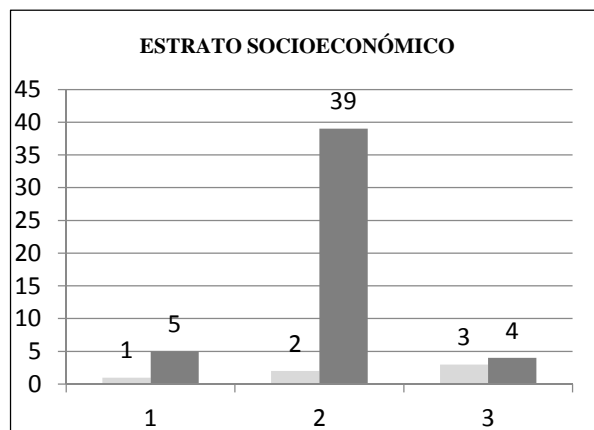
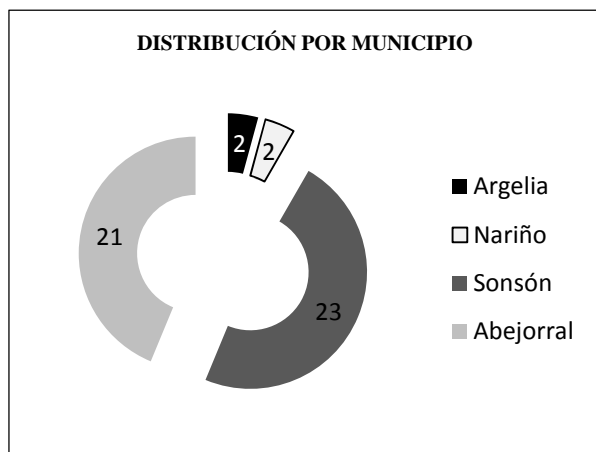
Ministerio de Educación Nacional. Garantizar la permanencia de los estudiantes en las IES. Foro Internacional de Permanencia Estudiantil en Educación Superior. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2009

Salazar Garzón, Aleida y Valencia Rodríguez, William. Manual para el Maestro Pedagogo (Proyecto Pedagogos). Rionegro: Universidad Católica de Oriente, 2010

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

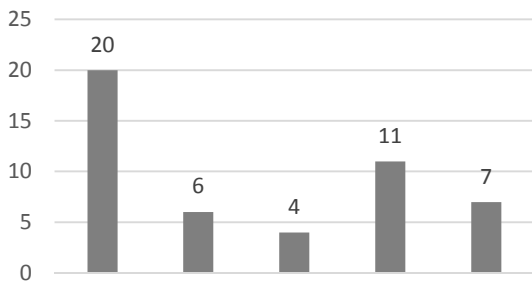
ANEXOS

Gráficas de caracterización:

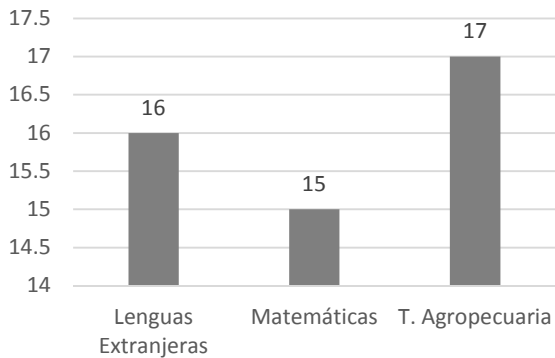


Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

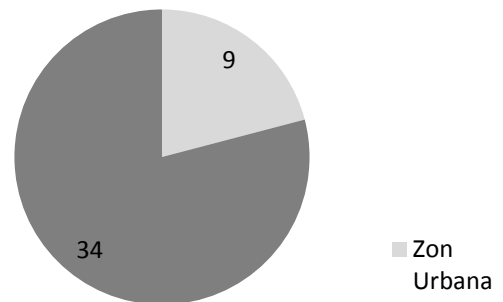
PERFIL OCUPACIONAL



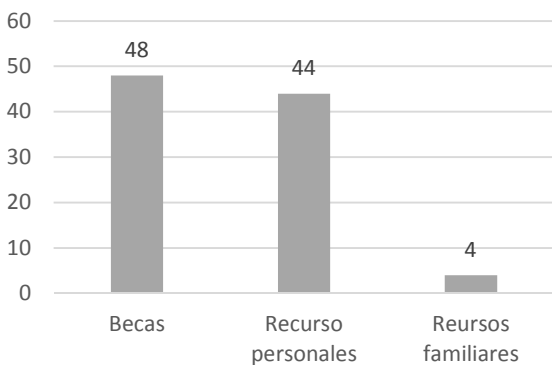
DISTRIBUCIÓN POR PROGRAMA



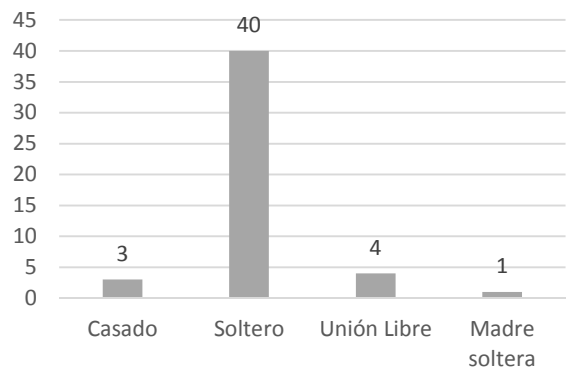
ZONA DONDE TRABAJAN



MECANISMOS DE FINANCIACIÓN



ESTADO CIVIL



Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Matriz N. 1: Desde la percepción de los facilitadores, tutores y estudiantes

| FORTALEZAS | DEBILIDADES | AMENAZAS | OPORTUNIDADES |
|---|---|---|--|
| Excelente organización del proyecto. | Debilidades en el área de matemáticas de los estudiantes de Lic. en Matemáticas | Deserción y desmotivación de los estudiantes | Existencia del programa |
| Motivación de los estudiantes | Sugieren material de apoyo (compilador) | Escases de los recursos económicos de los estudiantes para cumplir con los compromisos adquiridos | La metodología pedagógica y didáctica |
| Logística y organización del lugar | Impuntualidad de algunos estudiantes para las sesiones de trabajo | Sobrecarga de actividades laborales | El municipio cuenta con docentes cualificados para apoyar el desarrollo del programa |
| Buen desempeño del facilitador, acompañamiento de los facilitadores y coordinador | Falta de concentración durante el trabajo | Falta de organización en algunas actividades dispuestas en la plataforma | Formación ética y moral, personal. |
| Trato respetuoso de los estudiantes | Poca profundización de inglés y francés | Realización del proyecto de grado | Adquisición de nuevos conocimientos |
| Responsabilidad de la UCO con la flexibilización | Inadecuado manejo de los tiempos individuales o autónomos | Reubicación de docentes, después del concurso de méritos | Interacción social - construcción colectiva del conocimiento |
| Preparación de los docentes vinculados al proceso | Jornadas pedagógicas muy extensas (igualmente la carga académica) | Incertidumbre frente a la continuidad en el proceso, ya que son múltiples los compromisos familiares y laborales, además la situación económica es precaria | Cualificarse como tecnólogos y docentes |

Matriz N. 2: Desde los resultados en el seminario sobre Proyecto Humano y Profesional

| FORTALEZAS | ASPECTOS A MEJORAR | METAS - APUESTAS |
|---|---|--|
| <p>El deseo de superación.</p> <p>Visiones a futuro, teniendo claro el camino a seguir. Tener vocación.</p> <p>Responsabilidad, el compromiso y la autonomía en el desarrollo personal y profesional. Ser proactivos.</p> <p>Ser egresados de una Escuela Normal Superior, Institución que orientó nuestra formación docente desde el saber pedagógico, investigativo y específico, líneas de acción que nos permiten comprender la organización educativa, la cultura escolar y el rol de sus actores, desarrollar alternativas pedagógicas para la transformación permanente de nuestras prácticas y por ende, del contexto en los cuales nos desempeñamos.</p> | <p>Temor al cambio, a equivocarse o al fracaso.</p> <p>Falta de reconocimiento de los errores.</p> <p>Mayor atención al trabajo del otro.</p> <p>Gestión de recursos que faciliten los procesos a desarrollar.</p> <p>El miedo y la inseguridad ante los nuevos retos de la educación hoy, desde la virtualidad y los procesos de autoformación, que aunque, de gran presencia en la sociedad del conocimiento, aún no nos hemos insertado de manera significativa en este avance tecnológico, debido a la poca experiencia y capacitación en materia de TICS.</p> <p>Las competencias adquiridas parten del aprendizaje memorístico y a corto plazo, lo cual dificulta la comprensión y entendimiento de la metodología propuesta.</p> | <p>Proyección a la comunidad de una manera asertiva, a través de proyectos, actividades escolares, convenios institucionales, intercambio de experiencias, lo cual hace que nuestra labor docente se cualifique, desarrolle y forme en competencias</p> <p>Dar sentido a nuestra existencia y tener siempre anhelos, metas, deseos, motivos y razones para seguir viviendo y para trascender las dificultades que nos presenta el mundo.</p> <p>Apostarle al desarrollo individual y su dimensión social, en beneficio de la humanidad, que haga referencia al hacer por el otro, a explotar todas sus capacidades y habilidades.</p> <p>Concretar y construir un conocimiento situado y pertinente. Incentivar el deseo, el gusto y el interés al estudiante por aprender. Utilizar estrategias que involucren significativamente al estudiante para que identifique y resuelva problemas cotidianos de manera autónoma.</p> <p>Formar los estudiantes con capacidad de liderazgo, con principios, con identidad y con respeto por la diferencia.</p> |
| <p>La formación y desarrollo cognitivo, la socialización de los conocimientos adquiridos con las comunidades vulnerables.</p> | <p>La esencia del hombre se ha perdido, gracias a elementos como la tecnología que hacen todo más rápido y de fácil acceso.</p> | <p>La investigación como uno de los ejes transversales. Despliegue de capacidades intelectuales, éticas, investigativas, sociales y culturales.</p> |
| <p>El deseo de superación, la responsabilidad y el compromiso.</p> <p>Identidad regional ha consolidado una percepción única de las potencialidades locales</p> | <p>por la carga académica y laboral no se cuenta con mucho tiempo para dedicarse y entregarse como se quisiera al proceso formativo</p> | <p>Ser una persona integral, con capacidad para contribuir al desarrollo, aportando de manera significativa a nuestras familias, a la comunidad y al país.</p> <p>Adquirir un dominio pedagógico y disciplinar. Llegar a ser profesionales</p> |

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

| FORTALEZAS | ASPECTOS A MEJORAR | METAS - APUESTAS |
|------------|--------------------|--|
| | | rurales, que dinamicen las comunidades. Ser agentes de transformación social. |

Matriz N. 3: Asesoría pedagógica individual, paralela al desarrollo del plan de capacitaciones

| DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN | ACCIÓN A TOMAR | SEGUIMIENTO |
|---|--|---|
| Dificultades e inconformidades respecto de las estrategias metodológicas que utilizan algunos docentes. | Asesoría pedagógica con el coordinador de programa | <ul style="list-style-type: none"> - Se escuchan las posiciones de estudiantes, del Coordinador General y del Coordinador de la Licenciatura. - Se acuerda hablar puntualmente con los docentes implicados, para recomendarles algunas acciones de mejora. Se invita a los estudiantes para que asuman con radicalidad y compromiso su proceso de formación. Se hacen algunas ajustes metodológicos |
| Los encuentros concentrados son pocos y muy espaciados, lo que incide en el rendimiento académico. | Asesoría pedagógica grupal | <ul style="list-style-type: none"> - Se analiza la posibilidad de programar los encuentros cada 20 días. Se organiza la programación para el semestre II/2014, bajo este esquema; quedan síes (6) encuentros de dos días completos y un (1) encuentro de tres días completos. |
| Valoración permanente de los procesos formativos individuales; abordaje de situaciones problemáticas particular | Acompañamiento individual | <ul style="list-style-type: none"> - Se realizaron 18 asesorías individuales. Se establecieron acuerdos académicos y comportamentales. Se mantuvo comunicación permanente con los facilitadores municipales, para el seguimiento e intervención pedagógica |
| Reconocimiento del núcleo familiar de cada estudiante e identificación de estrategias de articulación de la familia al proceso | Asesoría familiar (visita) | <ul style="list-style-type: none"> - Se realizaron seis visitas domiciliarias, para compartir y socializar aspectos relevantes del proceso formativo. Se percibe un buen nivel de conocimiento del proyecto - Se suministra información de la Fundación y de la Universidad, para que los familiares puedan estar más pendientes de los avances de sus hijos. |
| Se presentan algunas dificultades de orden relacional, disciplinar, personal y laboral que pueden afectar la armonía del grupo y la motivación de los estudiantes | Asesoría pedagógica individual Acompañamiento personal, psicológico y laboral | <ul style="list-style-type: none"> - Buscar estrategias de comunicación asertiva. Orientación en la planeación del trabajo. Recepción de incapacidades médicas - Conversaciones permanentes con el estudiante, los maestros asesores y el Coordinador General - Diálogo permanente para mantener la motivación. Gestión de posibilidades laborales a nivel municipal. |



| DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN | ACCIÓN TOMAR | A | SEGUIMIENTO |
|---|--------------------------------|---|--|
| Inconsistencias con los lineamientos dados para el direccionamiento de asesorías investigativas | Asesoría acompañamiento grupal | y | - Establecer canales de comunicación con estudiantes, asesores y docentes. Diseño de formato para registro de las asesorías en investigación |

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



¿QUÉ PASÓ DESPUÉS DEL PROPEDÉUTICO? LA INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESARON A LA USACH VÍA PROPEDÉUTICO

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: Investigación

ABRICOT, Nicole
GAETE, Jocelyn
Universidad de Santiago de Chile - Chile
e-mail: nicole.abricot@usach.cl

Resumen. en el contexto de inequidad que implican los procesos de selección universitaria en Chile, la Universidad de Santiago viene desarrollando desde el año 2007 el programa Propedéutico, para proporcionar una vía de admisión alternativa a la Educación Superior, a aquellos estudiantes de alto talento académico que por sus condiciones de origen, se encuentran en desventaja respecto de los conocimientos exigidos para el ingreso a las universidades de mayor calidad en el país. El presente estudio tuvo como propósito analizar los factores que facilitaron y dificultaron la experiencia de inserción universitaria de tres estudiantes que ingresaron a la Universidad de Santiago de Chile, a través del programa de acceso inclusivo Propedéutico. A través del método cualitativo, desde el estudio de casos y la teoría fundamentada, se analizaron inductivamente entrevistas en semiestructuradas, que revelaron ciertos patrones comunes entre los sujetos investigados. Las principales conclusiones demuestran que los tres estudiantes viven una experiencia de inserción universitaria positiva, que se ve facilitada y obstaculizada de diversas formas. Entre otros factores, reconocen el apoyo de sus docentes universitarios y los programas de apoyo institucional, como facilitadores de la inserción en la universidad; mientras que identifican como dificultades, sus propias debilidades iniciales en términos académicos, algunos factores curriculares y de infraestructura institucional, pero por sobre todo, la discriminación social y académica sufrida desde sus compañeros que ingresan a la Universidad a través de la vía tradicional (vía Prueba de Selección Universitaria). El estudio invita a continuar analizando los factores que facilitan y dificultan la inserción universitaria, con el fin de reunir evidencias de interés para las políticas de inclusión universitaria en Chile y otros contextos nacionales o internacionales.

Descriptor o Palabras Clave: Propedeutico, Inclusión Educativa, Inserción Universitaria

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
(Tutorías-mentorías).



Contexto y problemática

El proceso de admisión a las universidades en Chile se desarrolla fundamentalmente a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), instrumento de medición cuya finalidad es seleccionar a los postulantes que obtengan los mejores desempeños en la batería de pruebas realizadas. Suponiendo que los seleccionados presentarían mejores posibilidades de superar exitosamente los desafíos que enfrentarían posteriormente en el mundo universitario (Centro de Estudios Mineduc, 2012).

Frente a esto, diversas investigaciones han ido constatando factores que inciden en que el acceso a la educación superior universitaria en Chile esté impregnado de profundas inequidades, entre las que se cuentan principalmente los problemas que acarrea la PSU.

Al respecto la OCDE (2009) destaca, en su informe acerca de la Educación Superior en Chile, que los alumnos de escuelas municipalizadas y familias más pobres tienen mucho menos posibilidades de aprobar la PSU que los de colegios privados y familias más ricas. Si la aprueban, es menos probable que logren los puntajes más altos que les permite tener acceso a los programas de apoyo financiero y a las mejores universidades.

Este problema y otros asociados a los actuales procesos de selección universitaria en el país, han impulsado a varias universidades a realizar esfuerzos para proporcionar oportunidades de acceso equitativo a la Educación Superior a los estudiantes talentosos que, por provenir de un entorno socioeconómico desfavorecido, no cuentan con los conocimientos válidos para la PSU, pero sí con condiciones de personalidad y potencial académico (Gil y Del Canto; 2012).

Una de estas propuestas es el programa Propedéutico impulsado por la Universidad de Santiago de Chile (USACH), y que en los últimos años ha sido adoptado por otras instituciones universitarias del país.

Su objetivo principal es crear un modelo eventualmente replicable de inclusión a la educación superior para estudiantes talentosos y de alto rendimiento escolar, que hayan egresado de establecimientos de sectores vulnerables, a través de un sistema especial de preparación e ingreso libre al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades.

El Propedéutico USACH, se sustenta en la premisa esencial de que los talentos están distribuidos de forma equitativa en los distintos sectores sociales (García-Huidobro, 2006), afirmando que dicho talento no se reconoce en una prueba que favorece a los estudiantes de sectores sociales desfavorecidos que además no logra predecir efectivamente su éxito en la universidad (Gil y Del Canto, 2012).

Con el fin de crear mayores oportunidades educativas a los estudiantes talentosos en una sociedad altamente segregada, el programa Propedéutico considera la trayectoria académica de los estudiantes durante toda su educación media. Apoyando este supuesto, un estudio llevado a cabo el año 1997 por el Instituto de Sociología de la Universidad Católica, reveló que los estudiantes que están en el 8% superior de sus cursos demuestran un potencial académico excepcional, independientemente del colegio donde estudiaron (Bralig y Romagnoli, 2000 en Gil y Del Canto; 2012). El estudio concluye que aquellos que están situados en los primeros lugares de sus cursos tienen más facilidades para estudiar y lo disfrutan más que sus pares, asimismo, demuestran un interés excepcional por cursar estudios superiores y tienen más probabilidades de leer un libro al año por iniciativa propia (Bralig y Romagnoli, 2000 en Gil y Del Canto; 2012).

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Dichas características sí han demostrado ser buenas predictoras del éxito académico universitario, lo cual queda en evidencia cuando se compara, tanto en la Universidad Católica como en la USACH, a los estudiantes que se situaban en el primer 10% de sus cursos y a quienes no se encontraban en esta condición. Dicha diferencia se aplica incluso en los colegios más elitistas del país, como lo son los colegios de excelencia y los colegios de sectores sociales privilegiados (Gil y Del Canto, 2012).

En base a dichos antecedentes, desde el año 2007 el programa Propedéutico estuvo dirigido a los mejores alumnos de los Liceos Prioritarios que la USACH asesoraba. En versiones posteriores la red de colegios comenzó a ampliarse llegando a ser conformada por más de 10 establecimientos educacionales de educación media (Figuroa y González, 2012).

El programa está dirigido a los mejores estudiantes de 4to medio de estos colegios, quienes durante 4 meses, los días sábados asisten a clases de matemática, lenguaje y desarrollo personal con docentes de Bachillerato y la Fundación EQUITAS. Posteriormente, los estudiantes que cumplen con los requisitos de asistencia de 100% y aprobación de las asignaturas, ingresan con beca completa al Programa de Bachillerato de la Universidad para, finalmente, ingresar a las carreras de destino.

En los últimos años se han desarrollado algunas investigaciones dirigidas a estudiar el nivel de impacto del programa Propedéutico en su cometido de favorecer la inclusión de los estudiantes en la Universidad. Uno de estos estudios recientes, de Mladen Koljatic y Mónica Silva (2012), entrega resultados relevantes de considerar porque, a pesar de que los estudiantes de Propedéutico tienen rendimiento mucho más bajos y tasas de deserción más altas en el primer año de Bachillerato que sus pares de ingreso regular, el segundo año la brecha respecto del rendimiento académico y la deserción entre ambos grupos comienza a disminuir significativamente (Gil y Del Canto, 2012).

En la actualidad se encuentran en pleno desarrollo estudios que aborden la formación profesional de los estudiantes que ingresan vía Propedéutico.

Cabe señalar que cuando en la literatura se aborda la inserción a la vida universitaria, se realiza casi siempre desde un punto de vista cuantitativo –en términos de deserción o retención –, generándose una carencia importante de estudios que profundicen en torno a las dificultades que los estudiantes viven en su proceso de incorporación a la vida universitaria, los que pueden tener relación con razones de tipo familiar, social, académica, etc.

Tomando en consideración esta carencia, algunas investigaciones (Himmel, 2002) han abordado el problema de la deserción universitaria desde una mirada amplia, para lo cual se han utilizado diferentes modelos teóricos que tratan este concepto desde perspectivas sociológicas, económicas, organizacionales y psicológicas, las que no obstante, no ha logrado entregar una visión más profunda de los propios sujetos que atraviesan por este proceso de integración o inserción a la universidad.

Para sistematizar dicho fenómeno, Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012) operacionalizan la inserción universitaria a partir de tres conceptos clave: integración académica, integración social e integración institucional. Dichas categorías permitirán apoyar las definiciones conceptuales del estudio.

En base a esto, la pregunta directriz de la investigación es: A partir de los sujetos del estudio ¿cuáles son los factores que facilitan y dificultan la experiencia de inserción universitaria de los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Santiago de Chile vía Propedéutico?

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Objetivo del estudio

El objetivo general del estudio es analizar los factores que facilitan y dificultan la experiencia de inserción universitaria de estudiantes que ingresaron a la Universidad de Santiago de Chile vía Propedéutico.

En términos específicos, la investigación pretendía identificar la forma en que describen su experiencia de inserción universitaria los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Santiago de Chile vía Propedéutico; comparar las experiencias de inserción académica, social e institucional de los casos de estudio; identificar los factores que dificultan y facilitan el proceso de inserción social, académica e institucional en la inserción universitaria de los estudiantes señalados; y reconocer proyectivamente los elementos que podrían mejorar la inserción universitaria de los estudiantes que ingresan a la universidad vía propedéutico.

Metodología

La metodología de trabajo utilizada considera elementos provenientes de la teoría fundamentada (Sandín, 2003). En esta línea, metodología plantea como elemento clave el análisis de la acción, la interacción y representaciones que emergen a partir de la experiencia evidenciada por los propios sujetos. Un segundo elemento que se ha considerado, dice relación con el análisis de casos, cuyo objetivo se orienta a realizar un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de los casos presentados, caracterizándose por su estilo particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Pérez Serrano, 1994).

Para estos efectos, se seleccionó como muestra los casos de tres jóvenes que ingresaron a la Universidad a través del programa propedéutico, uno de ellos está en carrera de destino y otros dos están en el Programa de Bachillerato. Los estudiantes fueron seleccionados en base a una muestra de sujetos voluntarios, que cumplieran con los siguientes criterios: haber permanecido más de un año consecutivo en la Universidad y haber cursado al menos un curso en su carrera de destino.

La información fue recogida a través de la realización de entrevistas semiestructuradas, que fueron analizadas de manera inductiva a través del software Atlas.ti. El análisis categorial permitió identificar redes semánticas de cada uno de los focos de las experiencias revisadas.

Resultados

El análisis realizado permite identificar los factores que facilitan y dificultan el proceso de inserción a la Universidad de los estudiantes que ingresaron por medio del programa Propedéutico.

En primer lugar, destaca que existe una valoración positiva de parte de los estudiantes respecto a sus experiencias de inserción universitaria.

Camilo¹¹³ señala: *“yo creo que lo que más valoro es las personas que conocí acá, tanto como los académicos como la gente de registro, funcionarios, porque ellos también te hacen sentir de diferente forma, no te hacen sentir una persona más”*. Franco advierte que *“he conocido como mucha gente, que fue el año pasado y este año, cada persona es distinta, pero siempre que los he conocido y le*

¹¹³ Los nombres de los estudiantes han sido modificados, con el fin de respetar sus identidades.



vido ayuda no me lo han negado, entonces hay más confianza (...)". Asimismo, Matías destaca que *"cuando uno le agarra el ritmo al estudio es súper divertido, es súper bonito la enseñanza que nos dan"*.

A pesar de que existen diferencias respecto de las razones de esa valoración positiva, todos coinciden con que el proceso de inserción universitaria ha resultado agradable, en relación al contexto que les ha tocado vivir.

Respecto a los factores que dificultan su proceso de inserción, destaca la discriminación social que viven los estudiantes de ingreso propedéutico, por parte de sus pares de ingreso PSU. Al respecto uno de los estudiantes señala: *"yo creo que en materia no es tan complicado, pero con relación de compañeros sí, es complicado, ya que habían como PSU que nos dejaban de lado en cuanto a grupos, trabajo en grupo (...). Otro de ellos destaca que "una vez, aquí en bachillerato, tuve un encontrón con una niña porque me discriminó más que todo por donde venía, por el tema que yo era Propedéutico, que era un muerto de hambre, más que todo eso quiso decir, y yo lo que hice en realidad yo la dejé que hablara y hablé con otras personas (...)"*.

Asimismo, destaca las dificultades académicas iniciales, por efectos de su mala base escolar, que los posiciona en desventaja en el complejo escenario de la competencia académica. Uno de los estudiantes señala que *"el primer año es difícil para todos y para mí fue difícil en ciertos aspectos, porque no tenía la base que tenía que haber tenido acá, por eso se nota una diferencia entre la calidad de los colegios."*

Finalmente, los entrevistados destacan algunos elementos institucionales que han afectado su proceso de inserción universitaria, como lo es la disposición de las salas de clases y los toques de horarios entre las carreras de destino y el Bachillerato. Por ejemplo, uno de ellos destaca que: *"pero tenía que dejar ramos a un lado porque tenía ramos aún de bachillerato y después bueno los años que dure la carrera, imagínate yo voy a salir casi con ocho años de la universidad, ocho, siete años entonces es frustrante en ese sentido"*

Desde los factores que facilitan la inserción, los estudiantes coinciden en valorar positivamente el "piso" que genera el propedéutico, en términos académicos y en sus propias posibilidades de desarrollar hábitos de estudio. Matías destaca que: *"igual como que me dio una base, un piso por decirlo así (...) porque cuando uno los estudia como que los conoce po y no se le hacen tan difícil como verlos por primera vez"*.

Por otra parte, rescatan el valor del Propedéutico y del Bachillerato como facilitadores de la inserción social, sobre todo a partir del taller de Gestión Personal que se realiza en el Programa. Por ejemplo, uno de ellos destaca que: *"yo venía con una personalidad distinta a la que tengo ahora, a enfrentarme a alguna persona o algún académico entonces, aquí en base al Propedéutico igual me sirvió demasiado el tema de gestión personal"*. En ese mismo sentido, destacan el sentido de pertenencia a un grupo *"con sueños y origen comunes"* como un facilitador de la inserción social en la Universidad.

Por otra parte, todos coinciden en el rol facilitador que cumple el cuerpo docente de la Universidad para favorecer la inserción universitaria. Uno de ellos señala *"tengo a una profe de propedéutico que nos hizo a nosotros que todavía nos ayuda cuando andamos con dudas en matemáticas"*.

Además, cada uno de ellos destaca apoyos institucionales como el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia (PAIEP), la orientadora de carrera de destino y las becas de distinto tipo que

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



les ayudan a insertarse y mantenerse en la Universidad. Uno de los estudiantes afirma: *“la universidad te da ayudas, ahora tú ves si las tomas”*.

Finalmente, los estudiantes señalan que resulta importante minimizar las relaciones de discriminación hacia los estudiantes de ingreso propedéuticos, a través de la intervención de académicos, por ejemplo. Además, sugieren la incorporación de aprendizajes vinculados al desarrollo de métodos de estudio en los cursos de Propedéutico, con el fin de facilitar la adquisición de dicho hábito antes del primer año de universidad. Finalmente establecen recomendaciones a la Institución para la mejora de las tutorías del PAIEP, por ejemplo, señalan que es importante definir que los tutores sean los estudiantes de pedagogía, ya que los de ingeniería tienen debilidades para explicar. Uno de ellos señala: *“Encuentro que en las tutorías deberían estar las personas que estudian pedagogía en el área, como me paso a mí un ingeniero, un ingeniero no está acostumbrado a enseñar, porque el ejecuta no más entonces no enseña el papel de educar”*. Además, destacan la necesidad de articulación de las mallas curriculares entre carreras de destino y Bachillerato, y la mejora en la gestión de las salas de clases.

Conclusiones

En síntesis, se advierte que los estudiantes tienen una valoración positiva de la experiencia universitaria, aun cuando reconocen con claridad que la competencia académica al interior del Bachillerato, la discriminación social que existe desde los estudiantes de ingreso PSU a los de ingreso Propedéutico y sus condiciones iniciales de “mala base escolar”, son elementos que dificultan la inserción a la vida universitaria.

Asimismo, los estudiantes coinciden en señalar que entre los factores que facilitan su inserción, destacan los aportes académicos y sociales que realiza el propedéutico como programa y el rol facilitador de sus docentes en la universidad. Los estudiantes recomiendan a la institución medidas específicas para ayudar a mitigar los efectos de los factores que obstaculizan su inserción.

La presente investigación en ningún caso busca generalizar sus resultados respecto de las opiniones de los actores implicados en este fenómeno de estudio, sino que más bien pretende servir de motivación para el desarrollo de futuras investigaciones que indaguen, desde una punto de vista cualitativo, en las condiciones de inserción universitaria de los estudiantes talentosos que ingresan a la Universidad a través de los programas de inclusión. El desarrollo de investigaciones en esta línea, tienen como fin último la mejora de los mecanismos y estrategias de inclusión que las universidades chilenas se encuentran desarrollando en el último tiempo. ¿Qué debemos cambiar para mejorar la experiencia y permanencia de nuestros estudiantes? ¿Qué nos hace falta para avanzar hacia una universidad más justa? ¿Qué estamos logrando hasta el momento? y ¿Cómo podemos seguir avanzando?, son algunas de las interrogantes y a la vez desafíos que trabajos de esta naturaleza pueden ayudar a responder, diseñando posibles líneas de acción que permitan hacer del proceso de inserción de estos jóvenes a la vida universitaria, una experiencia enriquecedora desde el punto de vista académico, social e institucional.

Referencias

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



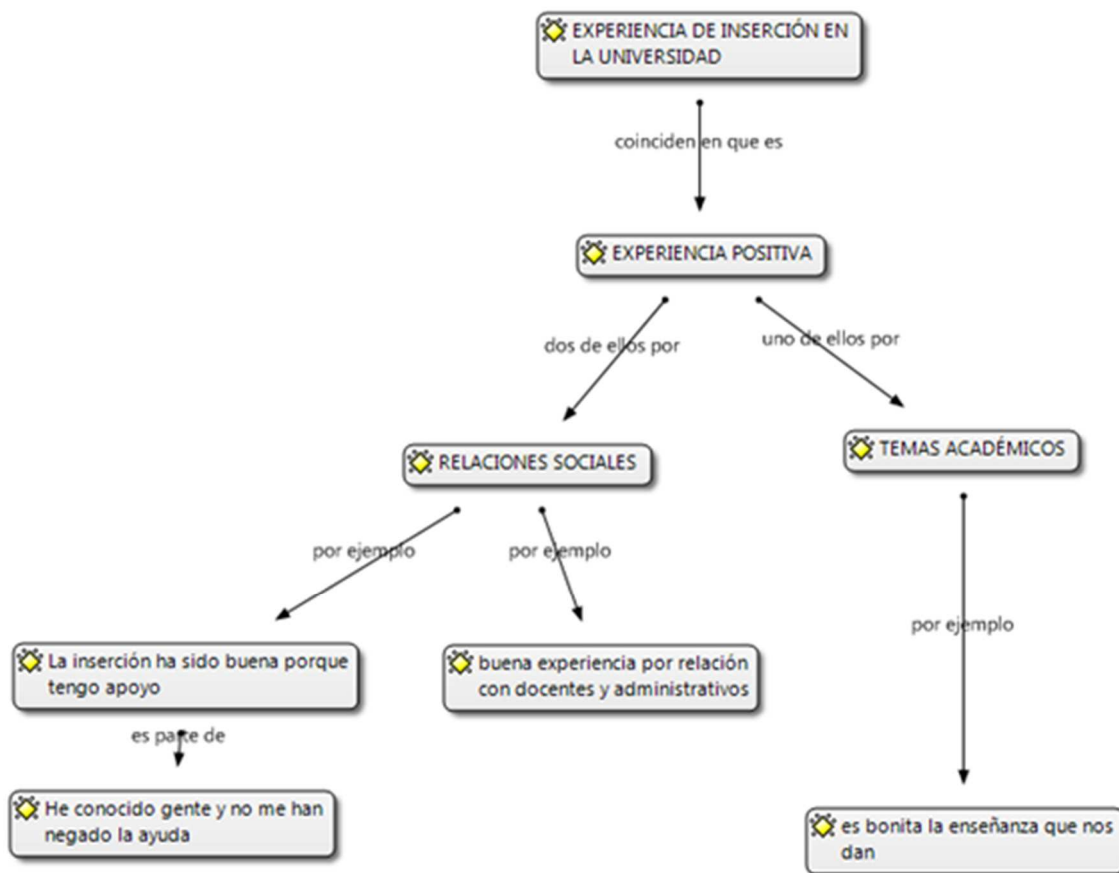
- Beyer, H. (2009) "Igualdad de oportunidades y selección a las universidades". Puntos de Referencia. N° 303. Centro de Políticas Públicas. Santiago, Chile.
- Blanco, R. (2006). Inclusión en la educación superior. En Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile. Fundación Equitas. Santiago, Chile. Septiembre. Págs. 37- 40.
- Canales, A.y De los Ríos, D. (2009). Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario.En: Revista Calidad de la Educación, CSE N° 30, Primer Semestre de 2009. Disponible en: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341265959_633.pdf
- Centro de Estudios Mineduc (2012). Deserción en la Educación Superior en Chile. Serie Evidencias. Santiago, Chile, Año 1, N°9. Págs. 1-12
- Centro de Estudios MINEDUC (2012). Inclusión del ranking de notas en el proceso de admisión 2013: posibles efectos en la equidad de acceso a la educación superior. Serie evidencias, Santiago, Chile. Año 1, N° 7.
- Chiroleu, A. (2009).La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación, ISSN 1681-5653. N°48/5. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>
- CIPER. PSU: académicos acusan que consolida la desigualdad Consultado: 12 de mayo 2012 en: <http://ciperchile.cl/2011/12/12/psu-academicos-acusan-que-consolida-la-desigualdad/>.
- Fullana, Judit Noell (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. En: Revista de Investigación Educativa (RIE), ISSN 0212-4068, vol. 16, no 1, pp. 2-3.
- García Huidobro, J. (2006). Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior chilena. En Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile. Fundación Equitas. Santiago, Chile. Septiembre. Págs. 130-158.
- Gil F. y Bachs J. (2007). Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva. En Admisión a la Educación Superior: Mediciones Complementarias. División de Educación Superior, Ministerio de Educación de Chile. Primera Edición. Santiago, Chile. Págs 107 – 134.
- Gil, F. y Del Canto C. (2012). El Caso del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile. En Admisión a la Educación Superior: Mediciones Complementarias. División de Educación Superior, Ministerio de Educación de Chile. Primera Edición. Santiago, Chile. Págs. 107-134
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa, Ediciones Morata.
- Heras. H. (2009). Exclusión social en la educación superior chilena. Programas y políticas para la inclusión. Disponible en: <http://www.propedeutico.cl/publicacion.aspx?id=14>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. En Revista Calidad de la Educación, N°17, segundo semestre. Págs. 91-108.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. En Revista de Estudios Pedagógicos XXXVI, N°1. Santiago, Chile. Págs. 287-297.
- Leyton, D; Vásquez, A.; Fuenzalida, V. (2012). Las experiencias de integración social y académica de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU). En: Contextos formativos y sociales de Programas propedéuticos en Chile: Una aproximación a sus principales características y factores. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez/CONICYT. Santiago de Chile, pp. 39-50.
- Pearson (2013). Informe Final. Evaluación de la PSU en Chile. Resumen Ejecutivo. 22 de enero de 2013. Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



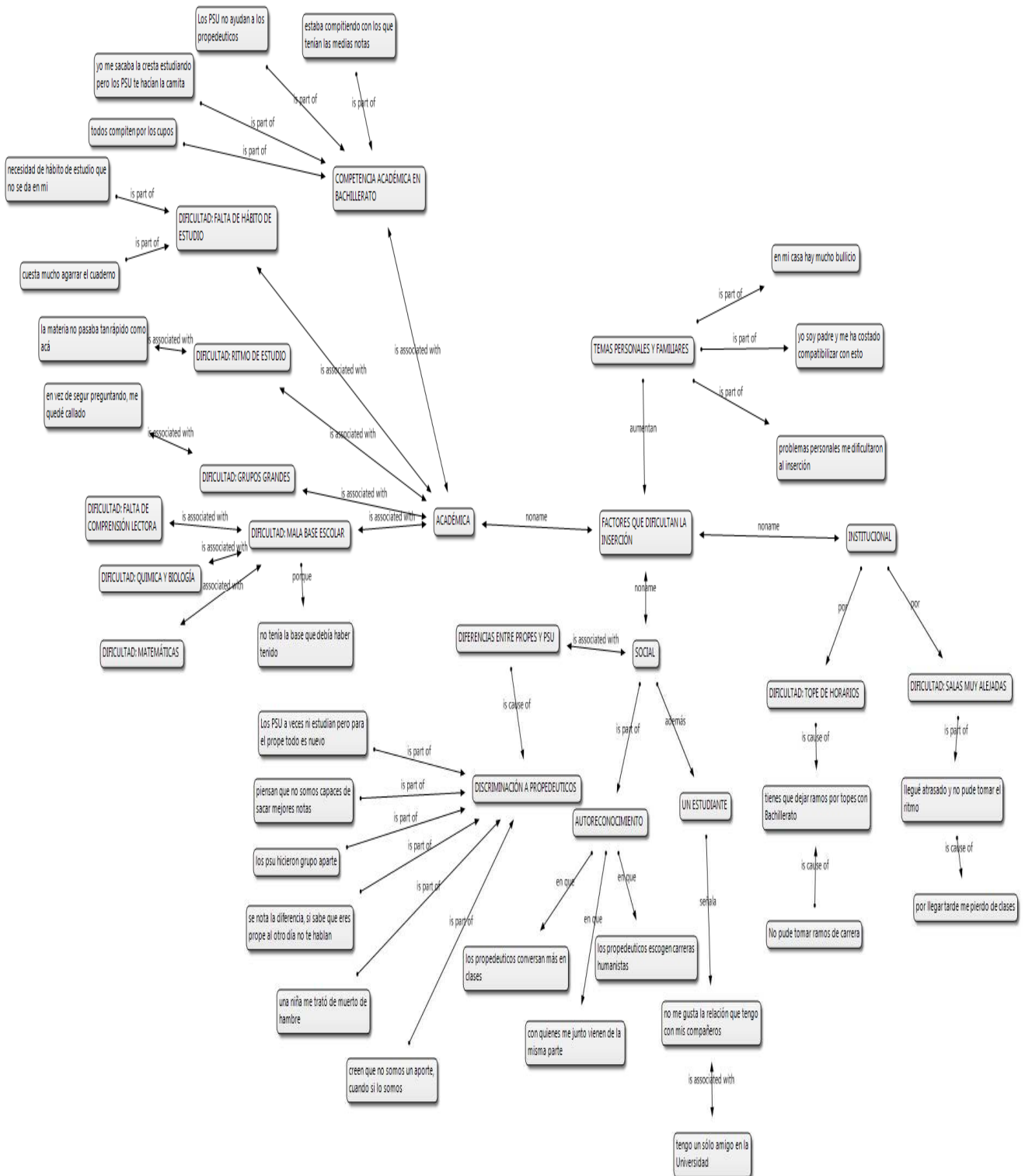
Santelices, V; Ugarte J., y Kyllonen, P (2012) Investigación y prácticas de admisión: alternativas para avanzar. En Admisión a la Educación Superior: Mediciones Complementarias. División de Educación Superior, Ministerio de Educación de Chile. Primera Edición. Santiago, Chile. Págs. 5-12

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Apéndice I: Red semántica “experiencia de inserción a la Universidad”

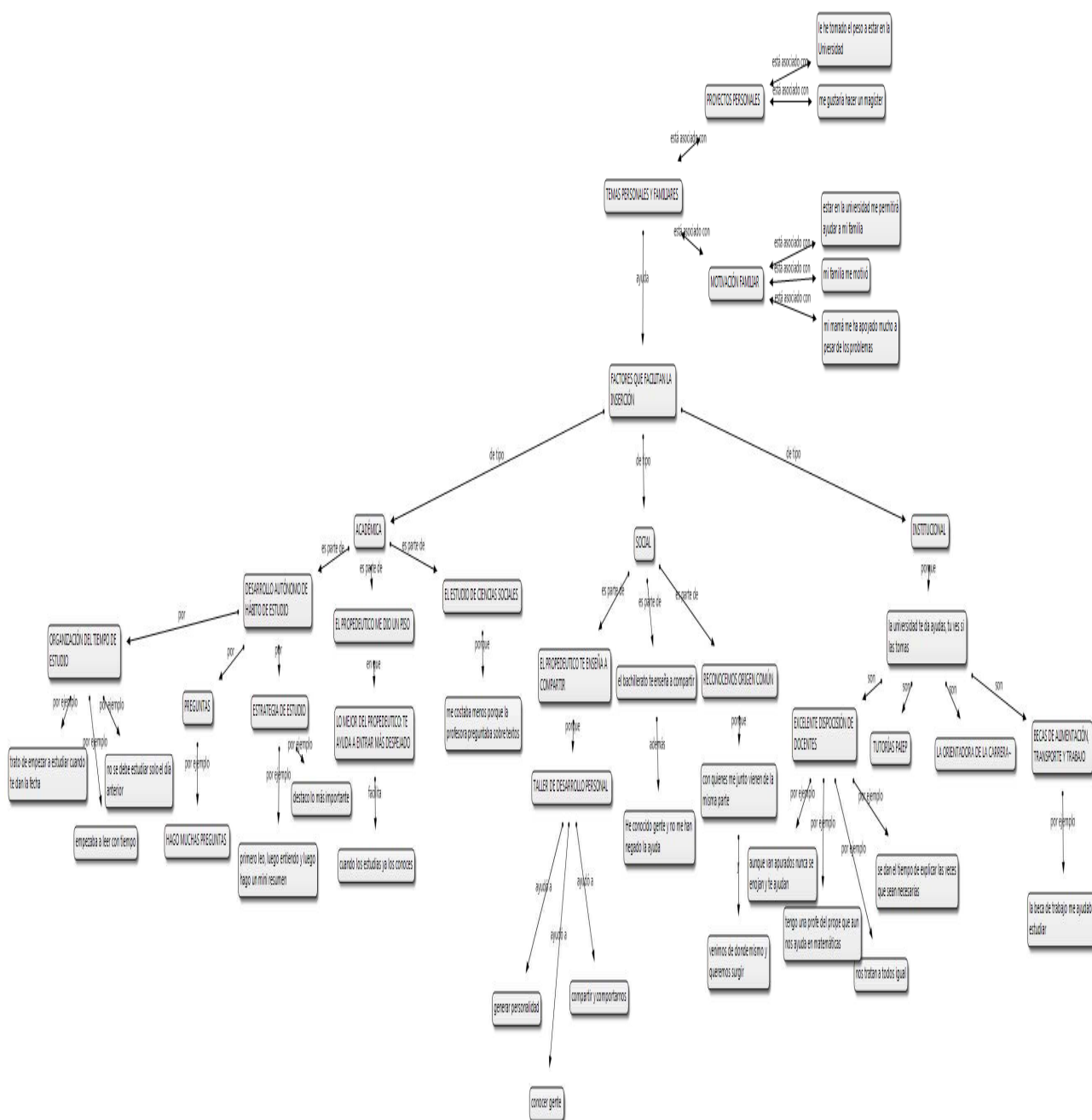


Apéndice II: Red semántica “factores que dificultan la inserción universitaria”

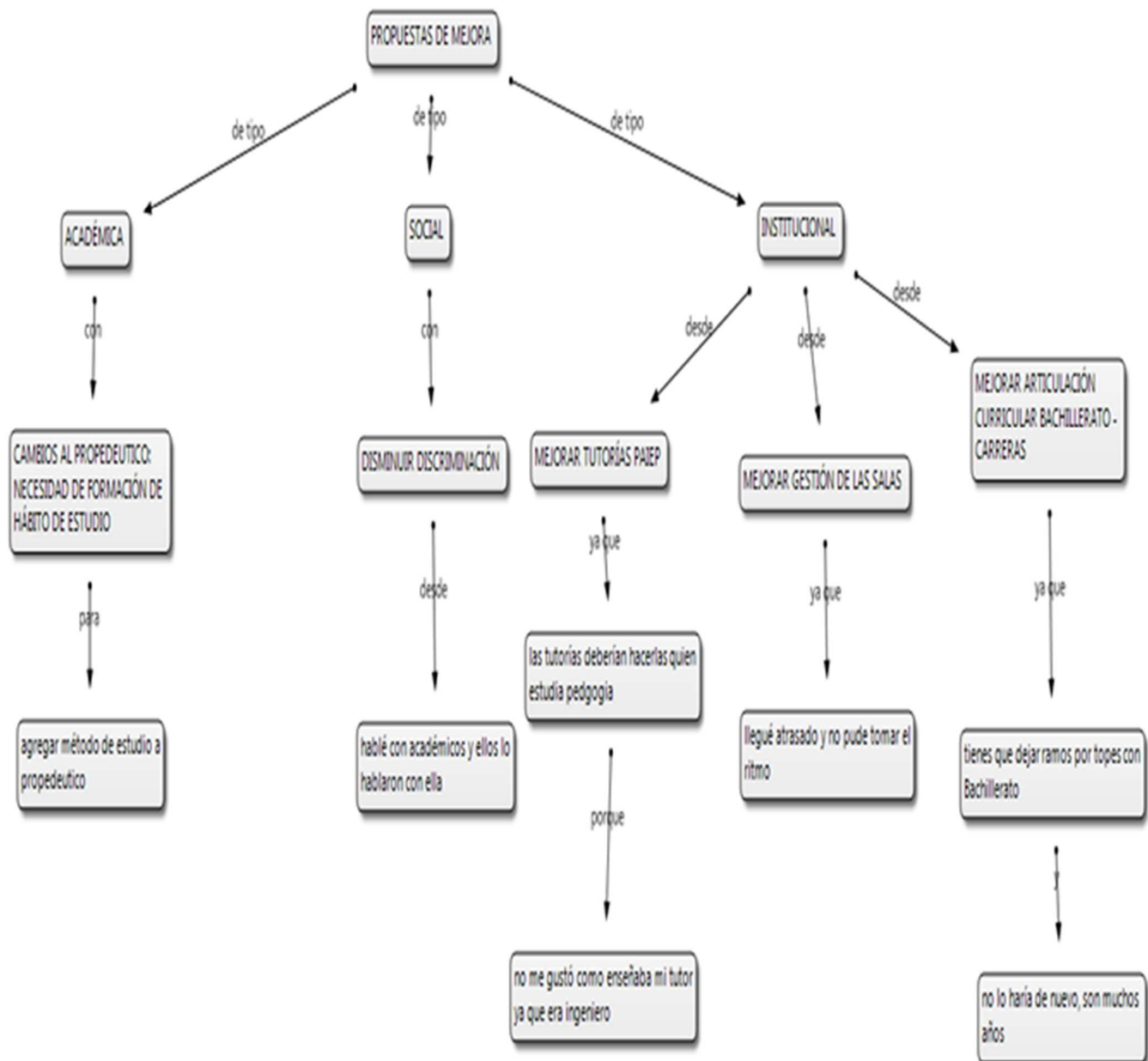


Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Apéndice III. Red semántica “factores que facilitan la inserción universitaria”



Apéndice IV. Red semántica “propuestas de mejora desde los casos de estudio”





Apéndice V: Pauta de entrevista semi-estructurada

Estudio: La experiencia de Inserción a la Universidad de los estudiantes del Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile.

Introducción: Informar previo a la realización de la entrevista que ésta será grabada, con el fin de realizar la transcripción completa de la misma, pues la información aportada será sumamente relevante para efectos de la realización del estudio. Dicha entrevista posee un carácter confidencial, lo cual implica que sus dichos y experiencias no se asociarán a su nombre. El objetivo de esta entrevista es que nos pueda comentar su experiencia de inserción a la Universidad, a través del Programa Propedéutico que ofrece la Universidad de Santiago de Chile, profundizando en aspectos asociados a su desempeño académico, relación con sus pares y los mecanismos de ayuda institucional que le ha brindado la Universidad para llevar a cabo un adecuado desarrollo como estudiante.

Preguntas introductorias:

1. ¿Cómo te has sentido en tu ingreso a la Universidad?
2. De un 1 a un 7 ¿Cómo calificarías tu experiencia en la Universidad hasta el momento? ¿Por qué?
3. ¿Qué elementos valoras de tu experiencia en el propedéutico/bachillerato que hayan sido relevantes para tu inserción a la Universidad?
4. ¿Qué es lo más complicado que te ha tocado enfrentar en la Universidad?

Dimensión académica:

5. ¿Qué asignaturas tuviste el semestre pasado? ¿Cuáles te resultaron más difíciles? ¿Y las más fáciles?
6. ¿Qué haces para estudiar?
7. ¿Tienes claro qué vas a estudiar al salir de bachillerato? // ¿estás conforme con lo que elegiste estudiar? ¿Por qué?

Dimensión social:

8. ¿Cómo describirías la relación que has establecido con tus compañeros?
9. Considerando que hay dos vías de ingreso al programa de bachillerato, según tu experiencia, ¿notas alguna diferencia de comportamiento entre los estudiantes que ingresan con propedéutico y los que ingresan vía PSU? ¿En qué?

Dimensión mecanismos de apoyo institucional:

10. ¿Cómo te has relacionado con tus profesores?
11. ¿Qué ha hecho la Universidad para favorecer tu inserción a la Universidad?
12. ¿Qué crees que podría hacer la Universidad para mejorar tu inserción en la Universidad?

Preguntas de cierre:

13. Siendo ahora estudiante de la Universidad y mirando un par de años atrás: ¿Qué elementos mantendrías de la formación que recibiste en el propedéutico/bachillerato y qué elementos cambiarías para mejorarla?
14. ¿Cómo evalúas la incorporación de estudiantes vía ingreso ranking de notas o vía propedéutico?
15. ¿Estás de acuerdo con aumentar la ponderación a éstos elementos por sobre la PSU? ¿Por qué?

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



TUTORÍAS DE APOYO A ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA UDELAR CON MATERIAS PREVIAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono: Las tutorías-mentorías
Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

GONZÁLEZ- PENSADO, Solana
CAPURRO, Florencia
SANTIVIAGO, Carina

Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) – Universidad de la República
URUGUAY
e-mail: s.gonzalez@cse.edu.uy

Resumen. En el marco de la flexibilización de la Segunda Reforma Universitaria, la Universidad de la República – UdelaR, resuelve, entre otras normativas, admitir el ingreso condicional con una materia previa de la Educación Media Superior (EMS), la que debe aprobarse en el período especial de Abril para que el ingreso sea efectivo. Ante el aumento de los ingresos y las demandas de estas características, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) decide en el 2010 crear y gestionar dispositivos que atiendan específicamente los estudiantes de EMS interesados en ingresar a la UdelaR. Uno de estos dispositivos, se llama “Apoyo a estudiantes con materia previa”, donde estudiantes universitarios offician de tutores apoyando la preparación de materias pendientes a aprobar de la EMS. El dispositivo se basa en la Tutorías Entre Pares (TEPs), desarrollándose en dos etapas, convocando a los estudiantes que tienen materias previas de EMS e ingresaron a la UdelaR, y a estudiantes universitarios interesados en ser tutores, de los estudiantes con inscripción condicional. De ambas convocatorias se conforma una lista con Tutores y Tutorados y se los pone en contacto para concretar el encuentro entre ambos. El dispositivo de apoyo a la materia previa es una tutoría “mixta”, de apoyo al ingreso a la UdelaR y académica. A través de las TEPs se generan redes de vinculación entre los estudiantes, que en muchos casos son una vía para insertarse en la vida universitaria. Los tutores resaltan el aprendizaje bilateral, ya que ellos aprenden a enseñar y a apoyar a otros estudiantes. Tanto las TEPs como la flexibilización, son claras estrategias que implementa la UdelaR para evitar el abandono temprano, ya que estas primeras contenciones al estudiante en su pasaje de la EMS, a la Universidad son dispositivos que apuestan a disminuir el abandono del proyecto educativo.

Descriptorios o Palabras Clave: Tutorías, Ingreso, Pasaje de Educación Media Superior, Desvinculación temprana, Flexibilización

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1 Introducción

En el marco de la flexibilización de la Segunda Reforma Universitaria en la Universidad de la República – UdelaR (CDC, 2007), resulta claramente conveniente que todos los Servicios Universitarios, tengan el mismo criterio en lo que respecta al ingreso a la Universidad. Atento al esfuerzo creciente de orientación y respaldo al aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la UdelaR, así como de diversificación de las modalidades y períodos de enseñanza de las mismas asignaturas el Consejo Directivo Central resuelve, entre otras normativas, admitir el ingreso condicional a la UdelaR con una materia previa de la Educación Media Superior (EMS), la que debe aprobarse en el período especial de Abril, para que el ingreso sea efectivo. Como indica la reglamentación, a partir del 2010 se permite a los estudiantes ingresar a la Universidad con una materia previa a Abril de cada año, comenzando a existir diferentes realidades frente a esta nueva posibilidad de ingreso. Los estudiantes comienzan a cursar sus carreras en Marzo y a su vez deben salvar la materia previa, y de no hacerlo son dados de baja de la plantilla estudiantil. Esto produce mucha ansiedad, sumada a los cambios que genera el pasaje de la EMS a la universitaria, por lo que se crea un dispositivo que atienda esta situación.

Durante el mismo año, en el marco de los Espacios de Consulta y Orientación (ECO; Mosca et al., 2013), se comienza a gestar la implementación del dispositivo, contactando a estudiantes de generación de ingreso a la UdelaR que asisten a los ECO y que están preparando materias de EMS. A estos estudiantes se los contacta con otros estudiantes universitarios más avanzados (tutores), que los apoyen en la preparación de la materia previa, tarea que realizan en forma voluntaria y solidaria.

Las Tutorías Entre Pares (TEPs) como método de Aprendizaje Cooperativo se nutren de la paridad, tanto tutor como tutorado son estudiantes. La asimetría en este vínculo se encuentra en el rol (tutor/tutorado), lo que genera procesos de aprendizaje para ambos. En este sentido puede afirmarse que las TEPs promueven el aprendizaje conjunto y se desarrollan competencias a partir del encuentro con el otro, destacándose el trabajar en equipo, el pensar crítico y reflexivo, la posibilidad de mostrar conocimiento, reformular y crear nuevo, así como regular y evaluar el aprendizaje tanto propio como ajeno (Duran, 2009).

Las TEPs son una modalidad de aprendizaje de larga trayectoria, en el ámbito educativo y recomendada por la UNESCO (1998). En esta modalidad de aprendizaje, ambos estudiantes, tutores y tutorados, participan en un interjuego en el que se vinculan la enseñanza-aprendizaje y sus trayectorias educativas. (Duran & Vidal, 2004, Monereo & Mollá, 2004; Coll et al., 2001). Este interjuego es dinámico, se modifica y adapta según las necesidades exigidas en el momento. Los estudiantes parten de sus conocimientos y vivencias previas, las que se van adaptando y afianzando durante este intercambio. En este sentido, la dupla durante el encuentro, logra acompañarse, canalizar y sostener factores ansiógenos, generados por los cambios en sus trayectorias educativas (Capurro, 2012).

Ante el aumento de los ingresos en la UdelaR y las demandas de estas características, el PROGRESA decide en el 2010 crear y gestionar dos dispositivos: el trabajo en los ECO y las TEPs, que atienden específicamente a los estudiantes de EMS, potenciales ingresantes a la UdelaR. En el marco de las TEPs, como antecedente, se desarrolla el dispositivo “La Previa” donde estudiantes universitarios junto a docentes del PROGRESA en los meses de Setiembre y Octubre, con previo acuerdo con equipos de Dirección de los Centros Educativos de EMS, se acercan a estas instituciones, para llevar información de la oferta académica de la UdelaR y transmitir su experiencia y vivencia al ingresar a

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



la UdelaR (Ramos y Rubio, 2012). El segundo dispositivo, del cual da cuenta el presente trabajo, se llama *Apoyo a la Materia Previa*, el mismo también se enmarca dentro de las TEPs, donde estudiantes universitarios offician de tutores y tutorados, trabajando en forma conjunta la preparación de materias pendientes de EMS, las cuales deben aprobar los estudiantes con inscripción condicional, para continuar su formación de grado en la UdelaR.

2 Objetivos

- Promover procesos de aprendizaje entre pares, que fortalezcan las trayectorias educativas tanto de tutores como de tutorados.
- Vincular a estudiantes de ingreso a la UdelaR que se encuentran con inscripción condicional, con otros estudiantes universitarios, que los acompañen en el proceso de efectivizar su ingreso.
- Generar redes de contactos entre estudiantes de ingreso y estudiantes más avanzados, con la finalidad de intercambiar y compartir diferentes estrategias de estudio.

3 Implementación

Como se menciona anteriormente el dispositivo nace en el 2010, como apoyo a la materia previa en el mes de Febrero para aquellos estudiantes que participan en esas fechas de los ECO, que brinda el PROGRESA. A partir del 2012 el dispositivo se reformula y se desarrolla en dos etapas; primero se convoca a los estudiantes que tienen materia previa de EMS y en una segunda etapa, se convoca a estudiantes universitarios que se encuentren interesados en ser tutores de los estudiantes con materia previa.

La convocatoria a los estudiantes con materia previa, se realiza vía correo electrónico y los estudiantes deben indicar allí qué materias tienen pendientes y a qué Servicio Universitario¹¹⁴ pertenecen. Dicha convocatoria se difunde en las actividades de bienvenida a la generación de ingreso en cada Servicio, además se realiza la difusión en los portales de la UdelaR, y de todos los Servicios. Por otro lado los estudiantes que deciden participar como tutores, deben indicar en qué materia consideran que pueden brindar su apoyo y de qué horario disponen para realizar la tarea. De ambas convocatorias se conforma una lista con Tutores y Tutorados, según coincida la materia en la cual se va apoyar. Luego de ponerlos en contacto entre sí, los estudiantes acuerdan los horarios y lugares de encuentro. Además se crea un correo electrónico de consultas, por ser un dispositivo de corta duración, ya que entre los meses de Febrero y Abril deben concretarse las inscripciones, contactar y generar el encuentro entre los estudiantes. Se trabaja en forma presencial, virtual y telefónica.

Con los tutores, se trabaja en forma más estrecha, generando por lo menos dos encuentros presenciales, uno previo a asignarles tutorados para encuadrar su rol, desde qué lugar aportar y sobre todo tener presente que más allá del aporte específico de la materia a preparar, se valora mucho la transmisión de su experiencia a la hora de estudiar y aprender la materia, y su vivencia al haber superado ese reto. Un segundo encuentro tiene como objetivo reflexionar sobre la práctica ya desarrollada, saber cómo valoran la propuesta y que propongan mejoras del dispositivo.

114 Servicio Universitario se define a Escuelas, Institutos y Facultades pertenecientes a la UdelaR.
Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



El cometido que se plantea es la construcción de vínculos con los potenciales ingresantes a la UdelaR, podríamos llamar a este dispositivo Tutorías “mixtas” ya que establece referencias claras, tanto institucionales, como personales, que aportan en forma positiva al comienzo de la vida universitaria y además ofrecen apoyo en forma disciplinar y vincular, tanto para el tutor como para el tutorado.

4 Resultados preliminares

Durante los últimos años en los que se ha venido desarrollando este dispositivo, ha aumentado el número de participantes. Varios tutores participan en años consecutivos del apoyo a la materia previa, y muchos de ellos han participado de varias modalidades de TEPs (inicio, académicas -Mosca y Santiviago, 2012). El contacto con los estudiantes tutorados es en su mayoría a través de correo electrónico o contacto telefónico. Si bien no se generan reuniones con el grupo de tutorados, los tutores manifiestan que sería muy positivo realizarlas, para trabajar con mayor profundidad cuál es la función del tutor en este dispositivo.

De los encuentros presenciales y a través de un cuestionario electrónico que se les envía a los tutores, se recaba información sobre las herramientas y sugerencias en relación al dispositivo. En su mayoría los tutores manifiestan que el dispositivo promueve en ellos la capacidad de enseñar a otros, vinculándolo en algunos casos a la actividad docente, así como también mejora en ellos la sociabilización con otros estudiantes universitarios.

En el 2013 se ofrecen como tutores 58 estudiantes que abarcaban casi todos los Servicios Universitarios, mientras que solicitan el apoyo a la materia previa 34 estudiantes de generación de ingreso. Durante el 2014, el número de tutores disminuye a 38, mientras que la demanda de los tutorados aumenta, siendo de 85 estudiantes. Este cambio en la relación de tutores/tutorados, genera que en algunas materias, principalmente, matemáticas y física, no se pudiera cubrir todas las demandas, ya que esas materias son las menos ofrecidas a apoyar por los tutores y a su vez son las más demandadas. En este sentido durante este año se exhorta a los estudiantes que necesitaban preparar esas materias, que conformaran grupos de estudio con los compañeros en los que coincidía la carrera y la materia a preparar. Esto genera un cambio novedoso en el dispositivo, ya que se reformula la propuesta, para no dejar de atender las demandas de los estudiantes con materia previa.

Indirectamente a través del contacto y comunicación de los estudiantes de ingreso con el PROGRESA, se han podido vincular a estos estudiantes con otros dispositivos, ya sean Talleres de Estrategias de Aprendizaje, Lectura y Escritura, así como estimular el trabajo grupal o apoyo a través de los ECO que se implementan durante todo el año.

5 Discusión

Todo movimiento implica reflexión, en el marco de la Segunda Reforma Universitaria se han dado muchos cambios, donde es necesario estar atentos a generar dispositivos que tiendan a apoyar la flexibilización. En este sentido, el *Apoyo a la Materia Previa* hace foco en uno de estos cambios, que si bien ya se venía implementando de manera somera, toma vital importancia en la implementación de la normativa de permitir ingresar a la UdelaR, con materias previas hasta el mes de abril. Es interesante notar que en los últimos años, ha cambiado en forma diferencial la participación de tutores y tutorados, lo que indica que es necesario mejorar la difusión y fortalecer la convocatoria, pero

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



también se observa que hay estudiantes dispuestos a brindar su tiempo y conocimiento voluntariamente para apoyar a la generación de ingreso. En los encuentros previos a contactarlos con los tutorados, los tutores manifiestan que ellos se sienten identificados con la realidad que estaban viviendo los tutorados y eso los motiva a participar. Consideramos que es una propuesta perfectible, pero que sin lugar a dudas tanto tutores y tutorados se motivan y benefician, aprenden y fortalecen durante la actividad.

Este dispositivo, es un tipo de TEPs en donde se ponen en manifiesto las competencias descriptas por diversos autores, ya que aquí los estudiantes trabajan en equipo poniendo en juego sus habilidades y actitudes en situaciones reales, desarrollando sus destrezas interpersonales y cognitivas, maximizar relaciones interpersonales, la responsabilidad y autorreflexión (Duran, 2009; Monereo & Mollá, 2004; Coll et al., 2001). A su vez, se puede definir a este tipo de TEPs como “mixta”, ya que si bien el tutor apoya en lo disciplinar de la materia a aprobar, además acompaña el inicio a la vida universitaria con todo lo que esto implica y él como sujeto de aprendizaje en este vínculo, también aprende de lo que el estudiante novel, a través de sus preguntas instala.

La UdelaR forma al 80% de los universitarios del país (UdelaR, 2013), siendo la fuente primordial de profesionales. En este sentido, concebir como parte de la formación del “ser universitario”, algo más profundo, más allá de la formación académica y disciplinar que le aporta la carrera. Sería interesante que este tipo de enseñanza-aprendizaje se expanda en la UdelaR, ya que el Aprendizaje Cooperativo, donde aprendemos de y con otros, formará profesionales más comprometidos y responsables socialmente.

6 Conclusiones

El dispositivo de *Apoyo a la Materia Previa* es una tutoría “mixta”, de apoyo al ingreso a la UdelaR y académica.

A través de las TEPs se generan redes de vinculación entre los estudiantes universitarios, que en muchos casos son una forma de insertarse en la vida universitaria.

Los tutores resaltan el aprendizaje bilateral, ya que ellos aprenden a enseñar y apoyar a otros estudiantes. El aprendizaje cooperativo vinculado a la formación universitaria, fortalece el rol social tanto de los potenciales ingresantes, como de los estudiantes ya insertos en la vida universitaria y los futuros egresados de la UdelaR.

Tanto las TEPs como la flexibilización son claras estrategias que implementa la UdelaR, para aumentar el ingreso efectivo y evitar el abandono temprano. En este sentido, este dispositivo está dirigido a atender el pasaje de la EMS a la Universidad, etapa de transición en la que en muchos casos, el estudiante decide no continuar su proyecto educativo. El contar aún con materias de EMS para ingresar a la Universidad implica el primer obstáculo y este dispositivo intenta acompañar y aumentar la probabilidad de pasar esta primera barrera.

7 Proyecciones

Es necesario continuar mejorando e implementando más y mejores estrategias, para apoyar a los estudiantes que ingresan con materias previas de la EMS a la UdelaR.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Si bien el Programa ha ampliado en los últimos años su oferta de TEPs, de las cuales muchas están creditizadas, el dispositivo de la materia previa continúa siendo voluntario y honorario, lo que en algunos casos dificulta que los estudiantes prioricen esta actividad cuando comienza el semestre.

En el futuro es necesario seguir investigando y conociendo, las necesidades de los tutorados. En este sentido, se pretende contactar a todos los tutorados que han participado en el dispositivo, para conocer su valoración del mismo y cómo continuaron su proyecto educativo.

Dado la forma en que cada Servicio Universitario, inscribe a los estudiantes que ingresan con materias previas, no es posible saber el número exacto de estudiantes que logran efectivizar la inscripción. Es necesario solicitar la información en cada Servicio y profundizar el trabajo en conjunto con los Centros de Estudiantes, Unidades de Apoyo a la Enseñanza y los programas centrales como el PROGRESA.

Referencias

Capurro, F. (2012). En los andamiajes del aprendizaje. Aprendiendo del otro y con el otro. Ventajas académicas y personales de la Tutorías Entre Pares. En: Mosca, A, Santiviago, C. Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre pares. La experiencia universitaria. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. http://data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy/files/diagramacion_TEP_II_corregido4.pdf

CDC. (2007). Hacia la Reforma Universitaria #1. Resoluciones del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. Edición Departamento de Publicaciones, Universidad de la República. Montevideo-Uruguay. http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/810#heading_2821

Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2001). Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar. Editorial Alianza. Madrid. España.

Durán, D. (2009). Aprender a cooperar: del grupo al equipo. En: Pozo, J. I., del Puy Pérez Echeverría, M. (Coords.) Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias, Editorial Morata, S.L., Madrid, España.

Duran, D., Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método cooperativo para la diversidad en secundaria. Editorial Graó. Barcelona. España.

Monereo, C., Mollá, N. (2004). Intervención psicopedagógica en el plan de acción tutorial del centro. Badía, A. Mauri, T. y Monereo, C. La práctica psicopedagógica en educación formal. Editorial UOC. Barcelona. España.

Mosca A., Ramos S., Rubio V., Santiviago C. (2013). Espacios de Consulta y Orientación. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior (III –CLABES). Ciudad de México. México.

Mosca, A, Santiviago, C. (2012). Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre pares. La experiencia universitaria. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. http://data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy/files/diagramacion_TEP_II_corregido4.pdf

Ramos S., Rubio, V. (2012) Dispositivo La Previa. VI Encuentro de Tutorías. Realizado los días 14 y 15 de noviembre, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Organizado por: Instituto de Educación, Facultad de Psicología y el PROGRESA – CSE, UdelaR. Montevideo, Uruguay

UdelaR. (2013). VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado: Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO DE COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LAS CIENCIAS VETERINARIAS

Línea Temática: Línea 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

GONZÁLEZ – PENSADO¹¹⁵, Solana

LUJAMBIO¹¹⁶, Vanessa

RAMOS¹¹⁷, Sofía

CABRAL¹¹⁸, Paola

PASSARINI¹¹⁹, José

e-mail: sevet@fvvet.edu.uy

Resumen. La creciente preocupación por las dificultades de lecto-escritura de los estudiantes es motivo de debate principalmente en la realidad universitaria del nuevo siglo. En la Facultad de Veterinaria se ha demostrado la relación directa que existe entre los conocimientos de comprensión lectora al ingreso y el abandono temprano de la carrera. Los egresados de veterinaria deben contar con solvencia para expresarse de forma oral y escrita debido al protagonismo que tienen en el ámbito público y privado, y su compromiso con el desarrollo del país. Este aspecto aparece explícitamente manifestado en los requerimientos internacionales que involucran a la carrera: los criterios de Acreditación Regional del MERCOSUR (ARCUSUR) y la Organización Mundial de Sanidad Animal. En este marco, la Facultad de Veterinaria (FV) de Uruguay implementó un curso con el objetivo de proporcionar a los estudiantes herramientas para mejorar sus capacidades de expresión oral y escrita, a través de una introducción a las estrategias de aprendizaje vinculadas a la lectura y escritura académicas, utilizando contenidos vinculados a la carrera. El curso se dictó en dos horarios, con una carga horaria de 35hs totales (2 créditos). Las actividades fueron presenciales y a través de la plataforma Moodle (Entorno Virtual de Aprendizaje). Participaron del curso 39 estudiantes, la mitad tenían disponibilidad horaria para cursar o estaban imposibilitados de realizar cursos reglamentados. La mayoría de los estudiantes manifestaron que el curso proporcionó herramientas sobre las Técnicas de Estudio, Expresión Oral y Presentación con diapositivas. Se concluye que mediante el curso optativo se proporcionaron herramientas para mejorar las capacidades de expresión oral y escrita de los estudiantes de la FV. Además se logró trabajar en base al mejor uso y aprovechamiento de las estrategias de aprendizaje vinculadas a la lectura y escritura académicas, lo que aportará al rendimiento académico futuros de los estudiantes.

¹¹⁵ Secretaría Estudiantil.

¹¹⁶ Servicio de Orientación Psicopedagógico

¹¹⁷ Programa de Respaldo al Aprendizaje

¹¹⁸ Departamento de Educación Veterinaria

¹¹⁹ 40, 41, 43 Facultad de Veterinaria – Universidad de la República

42 Comisión Sectorial de Enseñanza – Universidad de la República

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Descriptores o Palabras Clave: Educación Veterinaria, Rendimiento Estudiantil, Apoyo a Estudiantes, Desvinculación

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1 Introducción

La creciente preocupación por las dificultades de lecto-escritura de los estudiantes universitarios está siendo motivo de debate principalmente en la realidad universitaria del nuevo siglo (Creme & Lea, 2000; Solé, 2009). El incremento de la matrícula universitaria, posibilitando el ingreso a estudiantes que históricamente no podían acceder a la Educación Superior, y la heterogeneidad cada vez mayor de esta población ingresante, que se corresponde con su tránsito por los estudios secundarios, su historia familiar en vinculación con la educación, el nivel socio-económico, entre otros aspectos, aparecen como algunas de las posibles causas de esta problemática (UdelaR, 2013). Las consecuencias de las dificultades educativas de los estudiantes se manifiestan al abordar todas las disciplinas de su carrera universitaria y muchas veces se acarrean hasta el final de la misma. Incluso, algunos de nuestros egresados manifiestan dificultades al momento de realizar presentaciones orales o elaborar materiales escritos (Camilloni, 2010). Las Instituciones Universitarias han pasado de preocuparse a ocuparse de las mismas, a través de diferentes alternativas. En este sentido, a nivel Central de la Universidad de la República (UdelaR), el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Comisión Sectorial de Enseñanza - UdelaR) realiza talleres de Lectura y Escritura, abiertos a estudiantes universitarios (De León et al., 2013). Además existen algunos cursos puntuales en los Servicios sobre comunicación oral y escrita, que involucran contenidos de interés general, proporcionando créditos a los estudiantes que los realizan. Algunas Universidades privadas de nuestro país tienen cursos obligatorios durante el primer año en todas las carreras para mejorar la comprensión lectora y la comunicación oral y escrita de sus estudiantes. Estas instituciones manifiestan que dicha medida ha fortalecido la formación en los aspectos comunicacionales de sus egresados. En particular la Facultad de Veterinaria (FV) de la UdelaR, lugar donde se desarrolla la presente experiencia, tiene antecedentes a través del Departamento de Educación Veterinaria (DEV), durante los años 1998 a 2001, al ofrecer cursos para estudiantes de primer año vinculados a la comunicación (oral y escrita), incluyendo también aspectos vinculados a técnicas de estudios para posibilitar un mejor acercamiento a los textos académicos. Trabajos realizados por el DEV han demostrado la relación significativa que existe entre los conocimientos de comprensión lectora al ingreso y el abandono temprano de la carrera (Passarini et al., 2004).

Por otra parte, es muy claro que los egresados de veterinaria deben tener solvencia para expresarse de forma oral y escrita debido al protagonismo que tienen en el ámbito público y privado, y su compromiso con el desarrollo del país. Este aspecto aparece explícitamente manifestado en las normativas internacionales que están involucradas: los criterios de Acreditación Regional del MERCOSUR (ARCUSUR) y la Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE). Como ejemplo de esto, los criterios de acreditación establecen que los Planes de Estudios de las carreras de Veterinaria deben: “Adquirir habilidades y capacidades en el empleo del lenguaje oral y escrito, como elementos de comunicación” (OIE, 2012). Por otra parte, la OIE (2013) menciona que: “Se parte del principio de que los estudiantes de veterinaria cuentan con fundamentos sólidos en materia de arte y humanidades y habilidades significativas de comunicación antes de ser admitidos en un Establecimientos de Educación Veterinaria (EEV). Las habilidades de comunicación oral y escrita son esenciales cuando se prestan servicios veterinarios nacionales y deben ponerse en práctica, evaluarse y mejorarse durante el plan de estudios de la escuela veterinaria. No se necesita incluir en el currículo una serie separada de clases centradas exclusivamente en las habilidades de redacción u orales. En cambio, las correspondientes habilidades de comunicación deberán enseñarse en las clases relevantes (por ejemplo, redacción de los registros médicos y comunicación con el cliente en cursos

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



de habilidades de diagnóstico y clínicas; reflexión y lectura crítica en epidemiología, inmunología y microbiología). El contenido del curso en comunicación permitirá al estudiante de veterinaria adquirir dominio de la composición/redacción, hablar en público, reflexión y lectura crítica en su idioma materno.

Entre las características identitarias de la UdelaR, su ingreso irrestricto (sin examen de selección ni cobro de canon), promueve igualdad y equidad social en el país (Ley Orgánica, 1958), pero incrementa el desafío de mantener la calidad de formación de los profesionales de la FV. Para conocer las características al ingreso de sus estudiantes la Institución instrumenta una Prueba Diagnóstica que permite a los docentes de los primeros cursos de la carrera adecuar sus programas y si es necesario instrumentar actividades compensatorias o de nivelación. Sin embargo, esta prueba también informa que los estudiantes tienen algunas dificultades de comprensión lectora e importantes limitantes en la producción de textos (Passarini, 2009), para lo que la institución no había instrumentado medidas concretas.

El presente trabajo, describe la experiencia de la oferta de curricular de un curso optativo, denominado *Comunicación Oral y Escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias*, basado en la búsqueda de revertir una de las debilidades que tiene nuestra oferta curricular, para cumplir de forma explícita con la necesidad de brindar a los estudiantes, la oportunidad de contar con una formación específica, que mejore sus capacidades de expresión oral y escrita. Para ello se tomaron como contenidos temas de interés general, como los son: problemas cotidianos de matemática, química, biología y el medio ambiente; y temas más específicos de la profesión como: fisiología y reproducción animal. Para apoyar la comprensión de los textos y la mejora de las presentaciones se complementó el curso con técnicas de estudios, búsqueda y referencias bibliográficas; y manejo de herramientas informáticas.

2 Objetivos

Objetivo General

Mejorar el rendimiento de los estudiantes de veterinaria, brindándoles herramientas para mejorar sus capacidades de expresión oral y escrita, a través de una introducción a las estrategias de aprendizaje vinculadas a la lectura y escritura académicas, que contribuyan a evitar el abandono de la carrera.

Objetivos Específicos

Mientras que, los objetivos particulares que persiguió el curso fueron:

- Acercar las estrategias de lectura y escritura a los estudiantes de la FV.
- Generar una instancia de encuentro e intercambio entre estudiantes acerca de las estrategias que utilizan para la comunicación oral y escrita en la formación terciaria.
- Brindar a los estudiantes herramientas que contribuyan a mejorar las estrategias de abordaje de los textos académicos y sus particularidades.
- Abordar nuevas formas y estrategias de comunicación y aprendizaje vinculadas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Brindar información y materiales de apoyo para la búsqueda de información y referencias bibliográficas.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



3 Desarrollo

El curso de *Comunicación Oral y Escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias* se ofreció como curso optativo, sin requisito previo, con una carga horaria de 35 hs totales (2 créditos). Se ofrecieron dos horarios de inscripción, uno matutino y otro vespertino para abarcar la mayor cantidad de estudiantes. El curso se dictó semanalmente, alternando actividades presenciales de 3 horas de duración, con actividades a distancia a través de la plataforma Moodle (Entorno Virtual de Aprendizaje). En cada clase presencial, los estudiantes abordaron simultáneamente una técnica y un contenido con el que pudieron ejercitar la escritura. A partir de la segunda clase presencial los estudiantes ya comenzaron a realizar presentaciones orales, las que fueron desde pequeñas exposiciones grupales a argumentaciones individuales sobre los temas tratados. Mientras tanto, en la plataforma Moodle participaron semanalmente realizando aportes a determinadas consignas trabajadas o presentadas en las clases presenciales bajo diversas modalidades: en foros, subiendo materiales escritos producidos por ellos de forma grupal o individual, así como las presentaciones que posteriormente realizaron en clase. El curso fue evaluado en forma continua durante todo su desarrollo, basándose en la actividad y participación en clase, y la entrega de tareas y actividad en el Moodle.

Principales contenidos temáticos y técnicas de apoyo a presentaciones:

- Plataforma Moodle.
- Presentaciones orales.
- Hábitos y Técnicas de Estudio: planificación, regulación, y evaluación
- Estrategias de Estudio: de análisis, de síntesis y de búsqueda de información.
- Elaboración de resúmenes.
- Mapas Conceptuales.
- Debate.
- Evaluación.

Principales contenidos disciplinares:

- Ciencia y Matemática en la vida cotidiana.
- Biología Animal.
- Reproducción Animal.
- Profesión Veterinaria.
- Elementos de Educación Superior

Al finalizar el curso, en el último encuentro presencial, se pidió a los estudiantes que evaluaran y realizaran sus apreciaciones en relación al curso, completando un cuestionario en forma voluntaria y anónima.

4 Resultados

Participaron del curso 39 estudiantes (matutino=20; vespertino=19). De los cuáles 31 realizaron los cuestionarios (matutino=18; vespertino=13). En la Figura 1 se presentan la distribución de frecuencias según el año de ingreso a la Facultad. La mayoría de los estudiantes era de la generación 2012, siendo minoría de la generación de ingreso (2014). Esto indica que la mayoría de los estudiantes ya tenía más de dos años de ingreso en la FV.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

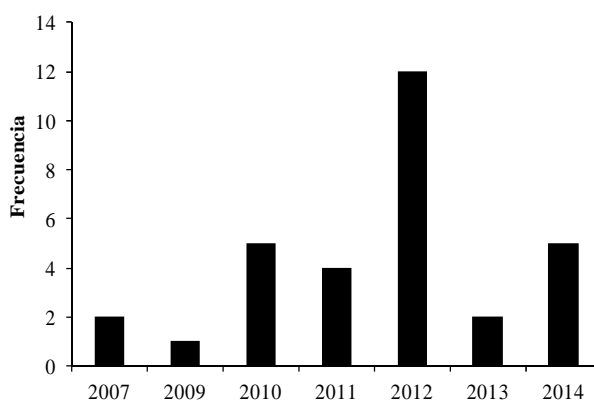


Figura 1. Distribución de frecuencias de los estudiantes que cursaron el Curso Optativo Comunicación Oral y Escrita en las Ciencias Veterinarias en relación a la generación en que ingresaron a la carrera.

Tabla 1. Motivación por inscribirse al Curso Optativo. Los datos se presentan como porcentaje de los estudiantes que manifestaron afirmativamente.

| Motivos | % |
|-----------------------------|------|
| Aplicabilidad de contenidos | 61,3 |
| Interés en la temática | 61,3 |
| Disponibilidad horaria | 54,8 |
| Imposibilidad de cursar | 51,6 |
| Créditos | 48,4 |
| Dificultad en el tema | 32,3 |
| Otos | 19,4 |

Tabla 2. Distribución de frecuencia de las herramientas aportadas por el Curso Optativo.

| Herramientas aportadas por el curso | Frecuencia |
|-------------------------------------|------------|
| Técnicas de estudio | 21 |
| Expresión Oral | 11 |
| Presentación PowerPoint | 10 |
| Búsqueda de Empleo y CV | 5 |
| Comunicación | 4 |
| Métodos de evaluación | 4 |
| Trabajo en grupo | 3 |
| Orden | 3 |
| TICs | 3 |
| Conocimiento / Aprendizaje | 3 |
| Manejo de situaciones estresantes | 2 |
| Atención | 2 |
| Expresión escrita | 1 |
| Comprensión | 1 |
| Responsabilidad | 1 |



En relación a los motivos por los que los estudiantes decidieron inscribirse al Curso Optativo, se destacan la aplicabilidad de contenidos y el interés por la temática. Un poco más de la mitad tenían disponibilidad horaria o estaban imposibilitados para cursar otras asignaturas. El resto de los motivos se desglosan en la Tabla 1. Es interesante que el grupo que realizó el curso estuvo conformado por estudiantes de diferente nivel de avance en la carrera. Muchos de ellos se encontraban desvinculados (con imposibilidad de cursar por el sistema de correlativas/previaturas), y otros que se encontraban cursando asumieron que los contenidos son necesarios en la formación curricular en las Ciencias Veterinarias. Dicha desvinculación temporal, podría desencadenar un abandono definitivo de la carrera universitaria. Además, cursar esta asignatura es una oportunidad de volver a tener una vinculación académica, que implica asistir nuevamente al centro educativo y tener obligaciones periódicas de elaboración de trabajos y presentaciones, representando una motivación para los estudiantes y si por otra parte, los contenidos tienen una significativa utilidad a la hora de afrontar las pruebas, orales y escritas, que provocaban su rezago.

Cabe destacar que este es uno de los pocos cursos optativos que se oferta en FV en dos horarios, lo que facilita la inscripción de estudiantes que trabajan o se encuentran cursando varias materias obligatorias.

Al consultar sobre las herramientas que les brindó el curso, la amplia mayoría menciona las Técnicas de Estudio, seguida con la mitad de frecuencia de la Expresión Oral y la Presentación con diapositivas. Esto pone de manifiesto cuáles fueron los contenidos más o mejor trabajados durante el curso. No necesariamente tienen relación con la cantidad de horas dedicadas en el mismo, pero sí dan una idea en cuáles contenidos se deberían profundizar.

El 100% de los estudiantes que participó del curso se lo recomendaría a sus compañeros, y el 83,9% participaría de una segunda parte del curso en el caso de ofertarla. Dado que esta es la primera experiencia, y la primera edición del curso, con seguridad a medida que éste se instale como una oferta estable, los estudiantes irán aumentando su interés en la temática, motivando a sus compañeros a participar de este tipo de propuesta.

5 Conclusiones

A partir de la instrumentación de este curso, se proporcionaron herramientas para mejorar las capacidades de expresión oral y escrita de los estudiantes de la Facultad de Veterinaria (Montevideo – Uruguay).

Se propició que un grupo de estudiantes, que representó más de la mitad de los que realizaron el curso, continuaran sus estudios, acreditando una actividad optativa que generó créditos para su carrera.

Se logró trabajar en base al mejor uso y aprovechamiento de las estrategias de aprendizaje vinculadas a la lectura y escritura académicas, lo que aportará al rendimiento académico futuros de los estudiantes.

Esta primera experiencia y sus resultados, deja abierta la posibilidad de discutir a nivel institucional que una oferta de estas características se transforme en un curso obligatorio en la carrera. El tener más y mejores herramientas para afrontar la formación universitaria disminuye la probabilidad que los estudiantes abandonen sus proyectos educativos.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Referencias

Camilloni, A. (2010). La enseñanza para la formación de profesionales. Dilemas y certidumbres. Trabajo presentado en el panel: Dilemas y transiciones de la Educación Superior. Montevideo.

Cremer, P., Lea, R. (2000). Escribir en la universidad. Gedisa: Barcelona.

De León, F., Lujambio, V., Ramos, S., Santiviago, C. (2013). "Introducción a la lectura y la escritura académica, una estrategia de respaldo a los aprendizajes". Seminario: La enseñanza de la lectura y de la escritura en educación superior. Organizado por PROLEE- ANEP y CSE. 12 y 13 de julio. Montevideo, Uruguay.

Ley Orgánica. (1958). Dirección General Jurídica. Universidad de la República. Ley 12.549 de 16/X/1958 - D.O. 29/X/1958. [En línea] Disponible en: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/files/2012/06/LEY-Org%C3%A1nica.pdf>

OIE. (2012). Recomendaciones de la OIE sobre competencias mínimas que se esperan de los veterinarios recién licenciados para garantizar Servicios Veterinarios Nacionales de calidad. [En línea] Disponible en: http://www.oie.int/fileadmin/Home/eng/Support_to_OIE_Members/Vet_Edu_AHG/formation_initiale/Core-ESP-v6.pdf [Consultado el 18 de febrero 2014].

OIE. (2013). Plan de Estudios Básico de Formación Veterinaria. Directrices de la OIE. [En línea] Disponible en: http://www.oie.int/fileadmin/Home/esp/Support_to_OIE_Members/Edu_Vet_AHG/day_1/DAYONE-B-esp-VC.pdf [Consultado el 18 de febrero 2014].

Passarini, J., Rista, A., Caamaño, C., Borlido, C., Dotti, E., Vilar del Valle, M. (2009). Prueba diagnóstica de ciencias y lengua en la Facultad de Veterinaria-Uruguay, Congreso Pedagogía 2009, La Habana, Cuba.

Passarini, J., Rista, A., Leymoní, J. (2004). Relación entre pruebas diagnósticas y rendimiento posterior de los estudiantes Evento: Internacional, La Universidad como Objeto de investigación, Tucumán, Argentina.

Solé, I. (2009). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. Universidad de Barcelona. [En línea] Disponible en: <http://docentes.leer.es/2009/11/19/siete-preguntas-en-torno-a-la-lectura-y-siete-respuestas-no-tan-evidentes-isabel-sole/> [Consultado el 18 de febrero 2014].

UdelaR. (2013). VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado: Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012. Dirección General de Planeamiento. UdelaR: Montevideo.



EXPERIENCIA EXITOSA EN ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES EN LA ESCUELA COLOMBIANA DE INGENIERÍA JULIO GARAVITO. BOGOTÁ – COLOMBIA

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

Tipo de comunicación: Experiencia

CÁRDENAS, Diana Marcela

MARÍN, Ana María

Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito - COLOMBIA

e-mail: ana.marin@escuelaing.edu.co

Resumen. La Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito diseña e implementa diferentes estrategias que responden a la concepción de la universidad como un contexto en el cual los estudiantes desarrollan su capacidad de trabajo autónomo en la construcción de su proceso de formación. Una de estas estrategias es el Programa de Acompañamiento a Estudiantes que desde el año 2008 favorece espacios de interacción, reflexión y práctica que permiten a los estudiantes adquirir estrategias y habilidades que facilitan su transición y acoplamiento a la vida universitaria, generando mayor probabilidad de éxito y permanencia académica.

El programa se dirige a los estudiantes de primer semestre de todos los periodos académicos. Su metodología posee tres líneas de acción: a. Grupal: Talleres que abordan temáticas como hábitos de vida, manejo del tiempo, trabajo en equipo, fortalecimiento de habilidades y proyecto de vida; b. Virtual: A través del curso virtual se refuerzan las actividades presenciales; c. Asesoría individual: se asesora a los estudiantes que por su iniciativa buscan apoyo a problemáticas particulares.

Es preciso resaltar que esta estrategia ha contribuido significativamente al aumento en la permanencia de los estudiantes, lo cual se evidencia en mediciones como el índice de deserción por periodo, los índices de cobertura del programa y las estadísticas en general.

En conclusión, esta experiencia sumada a otras iniciativas de la institución han permitido que más estudiantes se mantengan satisfactoriamente en su proceso de formación y culminen con éxito su proyecto de formación profesional.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia, Acompañamiento Estudiantil, Educación Superior

1 Introducción

En la actualidad las instituciones de educación superior diseñan e implementan diferentes estrategias que respondan a la concepción de la universidad como un contexto diseñado para que los estudiantes desarrollen su capacidad de trabajo autónomo en la construcción de su proceso de formación. Una de estas estrategias es la puesta en marcha de programas de acompañamiento a los estudiantes con el propósito de apoyarlos en la construcción de su proyecto de vida en su tránsito por la universidad y

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



en las diversas dificultades que se presentan a lo largo del primer contacto con sus expectativas profesionales.

Es por esto, que la Vicerrectoría Académica y Bienestar Universitario desarrollan a partir del primer semestre del 2008, un proceso de acompañamiento para los estudiantes de primer semestre, en el contexto de la Asignatura de Introducción, que contribuya al logro de los objetivos propuestos en este espacio académico como son: propiciar un ambiente adecuado para facilitar a los estudiantes el proceso de transición a la vida universitaria, generar un sentido de pertenencia con la nueva comunidad de la que hacen parte, aproximarlos al objeto de estudio y a los campos de acción de sus carreras y apoyarlos en la formación de las competencias necesarias en términos de autonomía y responsabilidad.

1.1 Contexto

La Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito, es una universidad privada de carácter tecnológico fundada en el año 1972; tiene como misión contribuir al desarrollo de la persona, del conocimiento y de la sociedad, mediante la formación integral y la construcción y desarrollo del conocimiento, con pertinencia y anticipación, en el contexto de la realidad colombiana. Actualmente la Escuela cuenta con 10 programas académicos de pregrado y 14 en posgrado.

Los objetivos institucionales buscan contribuir al progreso personal, social y del conocimiento, a través de: a) la formación integral de la persona, caracterizada por la alta preparación científica, tecnológica, técnica, ética, social y humanística; b) la construcción y desarrollo de conocimiento, especialmente científico y tecnológico; y c) la interacción dinámica, real y permanente con el entorno. Fortalecer la vivencia de los valores que a través de su historia se han hecho evidentes en todos los órdenes de la vida institucional y en sus egresados, en un ambiente propicio para el logro de su Misión. Fortalecer una cultura académica, enmarcada en la excelencia, la creatividad y la innovación. Contextualizar la actividad académica en las necesidades del entorno y en los propósitos y oportunidades nacionales de desarrollo.

2. Marco Conceptual

Actualmente en las Instituciones de Educación Superior, el fenómeno de la deserción estudiantil se ha convertido en un reto investigativo y de intervención oportuna, ya que esta circunstancia disminuye considerablemente la permanencia satisfactoria de los alumnos que ingresan a la universidad; y por consiguiente constituye un problema importante del sistema de educación, pues incide negativamente sobre los procesos económicos y sociales de la institución. Por esta razón, es importante definir y clarificar el término deserción, el cual debe entenderse como: “el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, y comprende aquellos estudiantes, quienes no siguieron la trayectoria normal de la carrera, bien sea por cancelar su matrícula o por no renovar su matrícula”; es así que este fenómeno, no sólo es el resultado de las intenciones individuales, sino también de las variables y procesos sociales y académicos de cada estudiante, las cuales conllevan al alumno a retirarse voluntariamente de universidad.

El estudio de este fenómeno no es nuevo, ya que los registros de documentos nacionales datan desde 1969, con investigaciones realizadas en la Universidad Nacional. Posteriormente Jorge Enrique Rodríguez Roa en 1974, en un informe de investigación sobre deserción estudiantil, tipificó y aportó a la conceptualización del tema, las diferentes modalidades de deserción que se pueden encontrar en Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



las instituciones de educación superior. Esta tipificación hace referencia a cuatro clases de deserción, entre las que se encuentran: deserción estudiantil absoluta (número de estudiantes que por motivos académicos o de otra índole se retiran de la universidad); deserción estudiantil relativa (proporción de los estudiantes que se retiran y el total de los matriculados); deserción académica absoluta (número de estudiantes que no pasan el semestre académico siguiente a aquel en el cual están matriculados, ya sea porque se retiraron de la universidad o porque perdieron cursos y no alcanzaron a acumular el total de créditos requeridos para avanzar al siguiente semestre) y deserción académica relativa (relación entre el número de estudiantes que no pasen al semestre académico siguiente, respecto del total de matriculados en cualquier semestre académico). Actualmente y según el SPADIES, se considera desertor a todo estudiante que no presenta matrícula durante dos periodos consecutivos o más al momento del estudio; así mismo, el sistema permite tres diferenciaciones de desertores: desertor de programa, es el estudiante que no se matricula en la misma carrera durante dos periodos consecutivos o más, aún cuando se mantenga en la misma institución de educación superior; desertor de la institución de educación superior, es aquel estudiante que no se matricula en una IES durante dos periodos consecutivos o más al momento del estudio. Este estudiante presenta matrícula en otra IES diferente a la que lo registró como primíparo; finalmente desertor del sistema, es aquel estudiante que no se matricula en ninguna IES durante dos periodos consecutivos o más al momento del estudio.

De otro lado, cabe resaltar que en nuestro país el tema de deserción estudiantil ha sido objeto de estudio de un gran número de instituciones educativas, entre ellas, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional, Universidad de la Sabana, Universidad Jorge Tadeo Lozano, entre otras instituciones que con base en estos estudios, han consolidado modelos, proyectos y estrategias pedagógicas de acompañamiento estudiantil, que incentivan finalmente a un mejor desarrollo personal, académico, vocacional y social.

Los planteamientos y conclusiones extraídos de los trabajos de las anteriores universidades, apuntan al reconocimiento de variables que influyen directamente en la deserción estudiantil, y que por su incidencia, deben ser tenidos en cuenta como soporte fundamental para realizar cualquier tipo de análisis de la prevalencia del fenómeno. Es así, que las categorías de variables reconocidas se dirigen directamente a factores personales, entre los que se encuentran: el género, la edad, el estado civil, el lugar de procedencia, el nivel de autoestima, el nivel de motivación, los hábitos y métodos de estudio, la persistencia y tolerancia a la frustración, la ausencia de objetivos claros, las expectativas y los valores; a su vez factores académicos, que incluyen: desempeño académico, tipo de colegio de donde egresó, experiencia académica anterior, resultados en los exámenes de estado, apoyo de orientación vocacional previa y número de créditos inscritos; entre los factores socioeconómicos, se observan: el estrato, la dependencia económica, la simultaneidad con una actividad laboral y las responsabilidades económicas con terceros; y finalmente algunos factores asociados, como: el nivel de educación de los padres y las características propias del programa y de la universidad, que incluyen: la adaptación del estudiante al ambiente universitario, la relación con sus pares, la relación con sus profesores y el nivel de exigencia de la universidad.

Por lo anterior, es evidente que la deserción tiene múltiples causas y que la sinergia y relación directa entre ellas, dan la pauta para que los planes estratégicos de intervención no sean aislados; sino por el contrario, se adopten, optimicen y articulen acciones y medidas pedagógicas, donde la red de apoyo existente en la institución proporcione de manera integral un proceso para combatir eficazmente la deserción, y proporcionalmente mantenga e incremente la retención estudiantil

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Favorecer espacios para los estudiantes, donde se exploren las expectativas, intereses y cambios personales para la construcción de su proyecto de formación de manera autónoma y responsable.

3.2 Objetivos Específicos

Situar al estudiante en la realidad de la vida universitaria.

Brindar a los estudiantes herramientas prácticas y dinámicas para potenciar los hábitos personales y métodos de estudio, y cómo estos influyen en su nuevo estilo de vida.

Facilitar el desarrollo de destrezas, que permita a los estudiantes adquirir las aptitudes necesarias para enfrentar de forma efectiva los retos académicos y de su proyecto de vida.

Apoyar a los estudiantes para que integren equipos de trabajo, aporten conocimientos, ideas y experiencias, así como establecer roles y responsabilidades en coordinación con otros.

4. Metodología

La metodología que implementa el programa de acompañamiento, se establece según el calendario académico de la Escuela, el cual corresponde a 16 semanas de estudio distribuidas en tres tercios. En este sentido, para cumplir el objetivo general del acompañamiento la principal estrategia metodológica, es decir, los talleres presenciales se realizan durante el primer tercio, de tal manera que nuestros estudiantes adquieren desde el inicio de semestre las habilidades necesarias para su adaptación al contexto universitario.

Simultáneamente los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a asesoría individual con el fin de trabajar en las dificultades particulares que se presentan a lo largo del semestre.

La tercera estrategia metodológica es el soporte desde la plataforma virtual, con la cual se facilita la comunicación fuera del aula, así como el acceso a diferentes recursos de apoyo al aprendizaje.

A continuación se especifica cada una de las estrategias metodológicas empleadas.

4.1 Talleres Presenciales

A lo largo de cada semestre se realizan cuatro sesiones teórico prácticas tipo taller, las cuales se programan y articulan dentro de la asignatura de introducción a cada programa académico. En estas sesiones se abordan temas tales como: estilo de vida universitario, manejo del tiempo, hábitos y métodos de estudio, comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y proyecto de vida.

4.2 Plataforma Virtual

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Apoyados en la plataforma Moodle, el programa cuenta con un curso, en el cual se establecen las actividades previas y posteriores a las sesiones presenciales. De igual forma, ésta estrategia permite comunicación permanente y directa con cada uno de los estudiantes.

4.3 Asesoría Individual.

De acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes, el programa ofrece espacios de treinta minutos de asesoría individual, previa solicitud de los estudiantes interesados.

| 1. Fortaleciendo mi nuevo estilo de vida | |
|---|--|
| <p>OBJETIVO Brindar a los estudiantes herramientas prácticas y dinámicas para potenciar los hábitos personales y métodos de estudio, y como este nuevo estilo de vida influye directamente sobre el proyecto académico.</p> | <p>Taller Presencial Durante la segunda semana del semestre, se realizará una sesión presencial, donde de manera práctica y dinámica, los estudiantes adquieran nuevas herramientas frente a sus hábitos personales y de estudio, a través, de la organización y manejo del tiempo.</p> |
| | <p>Aula Virtual - MOODLE Posterior a la realización del taller, el estudiante diligencia un cuestionario diagnóstico sobre métodos y hábitos de estudio.</p> |
| <p>Se espera que el estudiante: Adquiera nuevas herramientas para mejorar su rendimiento académico. Fortalezca los hábitos y métodos que tiene desde la educación secundaria. Disminuya los hábitos negativos de su vida personal y académica.</p> | <p>Asesoría Individual Presencial Seguimiento hábitos y métodos adquiridos. Se brindará asesoría y seguimiento individual a los estudiantes que por iniciativa propia lo requieran.</p> |

Cuadro 1 - Descripción sesión 1

| 2. Trabajo en Equipo | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">OBJETIVO</p> <p>Apoyar a los estudiantes para que integren equipos de trabajo, aporten conocimientos, ideas y experiencias, con el fin de definir objetivos colectivos, establecer roles y responsabilidades en coordinación con otros.</p> | <p style="text-align: center;">Taller Presencial</p> <p>Durante la cuarta semana del semestre, se realiza una sesión donde los estudiantes identifican la mejor manera de trabajar en equipo, a través de una actividad experiencial.</p> |
| <p style="text-align: center;">Se espera que el estudiante:</p> <p>Interactúe con sus compañeros aunque no los conozca previamente, para enfrentar una tarea o situación.</p> <p>Defina los objetivos y estrategias de acción favorables para el equipo.</p> <p>Asigne y asuma roles y responsabilidades de acuerdo con las aptitudes de los miembros del equipo.</p> <p>Evalúe la dinámica del equipo y su capacidad de alcanzar resultados.</p> | <p style="text-align: center;">Aula Virtual - MOODLE</p> <p>Previa a la realización del taller, se dispone de un video alusivo al trabajo en equipo, que contextualice a los estudiantes al tema.</p> <p>Posterior al taller, los estudiantes resuelven una guía que busca afianzar los conocimientos adquiridos.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Asesoría Individual Presencial</p> <p>Se brindará asesoría y seguimiento individual a los estudiantes que por iniciativa propia lo requieran, teniendo en cuenta su vivencia en la actividad y los espacios disponibles de trabajo colaborativo.</p> |

Cuadro 2 - Descripción sesión 2

| 3. Fortalecimiento de habilidades | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">OBJETIVO</p> <p>Facilitar el desarrollo de destrezas, que permita a los estudiantes adquirir las aptitudes necesarias para enfrentar de forma efectiva los retos académicos y de su proyecto de vida.</p> | <p style="text-align: center;">Taller Presencial</p> <p>Durante la sexta semana del semestre, se realizará una sesión dinámica, donde se acompaña al estudiante para que desarrolle nuevas estrategias que mejoren de manera sencilla sus habilidades personales.</p> |
| <p style="text-align: center;">Se espera que el estudiante:</p> <p>Adquiera las herramientas para manejar sus relaciones sociales e interpersonales.</p> <p>Incorpore estrategias para la solución de problemas.</p> <p>Maneje adecuadamente sus emociones (estrés, ansiedad, entre otras).</p> | <p style="text-align: center;">Aula Virtual - MOODLE</p> <p>Previa a la realización del taller, se dispone en el aula virtual, una presentación con la contextualización al tema.</p> <p>Posterior al taller se dispone una guía, con el fin que los estudiantes apliquen los pasos para solucionar problemas.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Asesoría Individual Presencial</p> <p>Se brindará asesoría y seguimiento individual a los estudiantes que por iniciativa propia lo requieran, en los temas de manejo de ansiedad, habilidades sociales, comunicación, solución de problemas, toma de decisiones, entre otros.</p> |

Cuadro 3 - Descripción sesión 3

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

| 4. Proyecto de vida. | |
|---|--|
| <p>OBJETIVO Propiciar en los estudiantes la identificación, de objetivos a corto, mediano y largo plazo, a fin de realizar el análisis y la construcción de estrategias puntuales para definir su proyecto de vida y plan académico.</p> | <p>Taller Presencial Durante la octava semana del semestre se realizará un taller con cada grupo, donde se concretan las metas de su proyecto de vida y formación.</p> |
| | <p>Aula Virtual - MOODLE Previa a la realización del taller, se dispone en el aula virtual, un formato para realizar un análisis DOFA. Posterior al taller se dispone un ejercicio, con el fin que los estudiantes generen un análisis de sus objetivos a corto plazo en cada una de las áreas de desarrollo.</p> |
| <p>Se espera que el estudiante: Identifique las condiciones, alternativas y recursos personales, familiares y del contexto que facilitan o dificultan la realización su proyecto de vida.</p> | <p>Asesoría Individual Presencial Se brindará asesoría y seguimiento individual a los estudiantes que por iniciativa propia lo requieran, en el tema de orientación vocacional, estrategias de mejoramiento, obtención de logro, entre otras.</p> |

Cuadro 4 - Descripción sesión 4

5. Resultados

Dentro de los resultados obtenidos desde la implementación del programa se evidencia: a) el incremento y continuidad de los estudiantes en las asesorías individuales, teniendo en cuenta que la población de estudiantes que ingresa en el primer periodo académico (Enero – Junio), es mayor que la que ingresa en el segundo periodo (Julio – Diciembre). El análisis del aumento se observa realizando el comparativo por periodo de ingreso.; b) la adquisición de habilidades, herramientas y estrategias para la adaptación favorable a la vida universitaria; c) la participación activa de estudiantes de todos los semestres; d) el reconocimiento y disminución de dificultades personales en torno a lo académico por parte de los estudiantes; e) la comunicación permanente con los profesores de las asignaturas de introducción; f) el direccionamiento a rutas de acción determinadas, según las necesidades de cada estudiante; g) la reducción significativa de la tasa de deserción. A continuación se muestran los resultados cuantitativos del programa.

Tabla 1 Histórico de participación



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEduación

PROSPERIDAD PARA TODOS

| | 2008-1 | 2008-2 | 2009-1 | 2009-2 | 2010-1 | 2010-2 | 2011-1 | 2011-2 | 2012-1 | 2012-2 | 2013-1 | 2013-2 | 2014-1 |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Programas participantes | 7 | 6 | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 | 10 | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Total estudiantes primer semestre | 619 | 391 | 730 | 530 | 934 | 474 | 908 | 545 | 985 | 543 | 897 | 533 | 949 |
| Grupos (talleres presenciales) | 25 | 18 | 27 | 23 | 31 | 19 | 30 | 21 | 30 | 20 | 31 | 22 | 33 |
| Sesiones (taller presencial) | 100 | 72 | 108 | 92 | 124 | 76 | 120 | 84 | 120 | 80 | 124 | 88 | 132 |
| Estudiantes en asesoría individual | N.A | N.A | 9 | 61 | 235 | 75 | 100 | 95 | 111 | 113 | 159 | 115 | 153 |
| Sesiones Asesoría Individual | N.A | N.A | 27 | 109 | 354 | 124 | 182 | 168 | 186 | 169 | 282 | 191 | 258 |

La tabla 1, hace referencia al histórico de participación que se ha observado durante los periodos académicos relacionados. A partir del año 2009, se implementa el aula virtual independiente con la participación inicial de dos de los ocho programas académicos y posteriormente se incluyen en las actividades virtuales al resto de programas. Además, se evidencia el incremento gradual en el número de estudiantes atendidos en asesoría individual comparados por periodos, lo cual se atribuye a la modificación que se realizó en el orden de las sesiones (talleres).

Tabla 2 Deserción estudiantil por periodo

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

| Último periodo cursado | Estudiantes que no continúan | Porcentaje de estudiantes que no continúan |
|------------------------|------------------------------|--|
| 2008-1 | 393 | 9,34% |
| 2008-2 | 382 | 9,67% |
| 2009-1 | 428 | 10,41% |
| 2009-2 | 282 | 7,39% |
| 2010-1 | 419 | 10,44% |
| 2010-2 | 249 | 6,82% |
| 2011-1 | 374 | 9,27% |
| 2011-2 | 339 | 8,92% |
| 2012-1 | 222 | 5,43% |

La tabla 2, muestra los resultados de deserción por periodo según los criterios reglamentarios de la Escuela, en los cuales se considera desertor a todo estudiante que durante tres periodos académicos consecutivos no efectúe pago de matrícula. Como lo evidencia la tabla, durante el periodo 2012-1 se observa una disminución considerable con respecto a periodos anteriores.

5. Conclusiones

Según los resultados evidenciados en participación y reducción de la tasa de deserción, se observa que la metodología utilizada (talleres, dinámicas, actividades virtuales), es adecuada para abordar los diferentes aspectos de la vida universitaria. Además, es importante articular las acciones del programa con el trabajo desarrollado en la asignatura de introducción.

En cuanto a las temáticas desarrolladas en los talleres, se considera que son pertinentes para favorecer los procesos de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria. Durante el desarrollo de los semestres se evidencia que dichos temas contribuyen en la modificación de algunas de sus conductas y actitudes.

La asistencia y participación de los estudiantes en las diversas actividades permiten desarrollar dinámicas que facilitan la interacción profesor - estudiante.

En busca del mejoramiento constante del programa como herramienta que facilita la permanencia de los estudiantes en la Escuela, es necesario continuar en los procesos de evaluación y planteamiento de nuevos retos que permitan lograr el crecimiento de la cobertura y las estrategias de apoyo al estudiante.

Por último, es de gran importancia alinear los procesos del programa con algunas de las estrategias de prevención de la deserción planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, como es el caso de las acciones de apoyo en orientación vocacional / profesional y articulación con la educación media.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



6. Contribuciones para el tema

A partir de la experiencia exitosa del programa de acompañamiento a estudiantes de primer semestre de la Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito, cabe resaltar que el desarrollo de competencias en los estudiantes facilita la permanencia y por ende reduce las tasas de abandono académico en la institución.

Es así, que gracias a las acciones articuladas y temáticas vinculadas, los estudiantes en su mayoría han adquirido nuevas herramientas para mejorar su rendimiento académico, además de fortalecer los métodos y los hábitos adquiridos en la educación media, permitiendo que se disminuyan o se eliminen considerablemente algunos hábitos personales y académicos inadecuados que generaban dificultades en su adaptación.

De otro lado, las actividades enmarcadas en el trabajo colaborativo, contribuyen de manera especial en la interacción directa con sus pares, la solución de problemas, la búsqueda permanente de ayuda, la toma de decisiones y en términos generales la consecución de objetivos tanto individuales como colectivos.

Por otra parte, se observa que las estrategias implementadas en el programa favorecen la consolidación de redes de apoyo y la apropiación de responsabilidades de acuerdo con las aptitudes e intereses de los estudiantes, las cuales dan apertura a relaciones sociales e interpersonales más constructivas.

Finalmente, como contribución específica del programa en el proceso académico, se evidencia la construcción de una visión personal y profesional, teniendo en cuenta los valores que enmarcan tanto el contexto familiar como el institucional, a fin de fortalecer el proyecto de vida de cada uno de los estudiantes de la Escuela.

Referencias

Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito. Colombia. Boletín estadístico 2008/2014. Publicación institucional.

Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito Lineamientos de Políticas Institucionales adoptados por el Claustro el 14 de agosto de 2008. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Tutorial Conceptos Básicos. Sistema de Prevención y Análisis a la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. Colombia

Rodríguez, R. (1974). Informe de investigación en deserción estudiantil. (s.n.). Trabajo citado por Vélez, & López. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria., Colombia, Revista Educación y Educadores Vol-7 Universidad de la Sabana.

Tinto, V. (1975). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva, Studying Attrition, Ernest T. Pascarella ed., New Directions Institutional Research EEUU, Universidad de Siracusa.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



ESPACIO DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN PSICOLÓGICA (ESFORA) DE LA FACULTAD DE CIENCIAS: LA IMPORTANCIA DE LA SALUD MENTAL Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Tipo de comunicación: Experiencia/Reporte de caso

Mtro. SÁNCHEZ-VEGA, Rodrigo

Dra. BLUM GRYNBERG, Bertha

Mtro. ZARCO TORRES, Vicente

Mat. LUCIO GÓMEZ-MAQUEO, María Guadalupe

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias – MÉXICO

e-mail: te.escuchamos@ciencias.unam.mx

Resumen. En los últimos cuatro años la Facultad de Ciencias, bajo la dirección de la Dra. Rosaura Ruíz, ha reportado un crecimiento global del egreso del 22.9% y de la titulación en 30.5%. Esas cifras se alcanzaron gracias a la implementación del Programa Integral de Atención a Estudiantes que incluye: talleres, becas alimentarias y atención psicológica. El objetivo de este trabajo es hacer una descripción general del proyecto responsable de la atención psicológica: Espacio de Orientación y Atención Psicológica (ESFORA). Fueron dos las problemáticas principales que motivaron su creación: los bajos porcentajes de eficiencia terminal y los elevados niveles de problemas psicológicos entre los alumnos. Esas dos graves situaciones representan una problemática no solamente dentro de la Facultad sino en todo país. Las enfermedades mentales son la principal causa de discapacidad en la población juvenil, de entre 12 y 24 años, en el mundo. En el caso de México pueden pasar hasta 14 años antes de que los afectados lleguen con el especialista, la falta de sitios en los que se puedan ofrecer servicios de atención psicológica especializada para los jóvenes elimina la posibilidad de que exista una detección temprana. Los problemas psicológicos en los jóvenes se encuentran estrechamente vinculados con los *años de vida saludables perdidos* (avisa) que se traducen como abandono del empleo o la escuela, desintegración familiar y violencia. En ESFORA ofrecemos una psicoterapia breve y gratuita de hasta 12 sesiones. Nuestra experiencia muestra que ofrecer atención psicológica especializada implica un costo operativo bajo y ofrece grandes resultados a corto plazo tanto por la aceptación del programa, como por la sensación de bienestar expresado por los mismos alumnos y sobre todo por la mejoría de su desempeño académico tomando como indicadores el promedio, los créditos y la seriedad (esto es porcentaje de créditos aprobados de los inscritos).

Descriptor o Palabras Clave: Atención Psicológica, Egreso, Abandono, Psicoterapia Breve, Salud mental.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



1 Introducción

Fueron dos las problemáticas principales que motivaron la creación del Espacio de Orientación y Atención Psicológica (ESPORA) de la Facultad de Ciencias: por un lado los bajos porcentajes de eficiencia terminal, y por el otro, los elevados y notorios niveles de problemas psicológicos entre los alumnos. Si bien a simple vista dichas situaciones parecerían ser independientes, en realidad guardan estrecha relación, ya que los problemas psicológicos repercuten en diversas esferas de la vida humana, y el área escolar no es la excepción.

En el año 2001 la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) dedicó su Informe Anual de Salud en el Mundo a la salud mental. Dicho texto se centraba en el hecho de que los padecimientos de este tipo habían sido desatendidos durante demasiado tiempo, ahí se reconoce por primera vez que los factores psicológicos son fundamentales para el bienestar general de las personas, las sociedades y los países. También se señalaron una serie de medidas requeridas urgentemente para acabar con la estigmatización, la discriminación y para asegurar la implementación de servicios de prevención y tratamiento eficaces.

Consciente del severo problema que representaban las enfermedades mentales, principalmente la depresión, la OMS decidió modificar la forma en que hasta ese momento se determinaba el impacto de las enfermedades en la sociedad, lo que implicó que se pasara de enfocarse en la mortalidad a los *años de vida saludables perdidos (avisa)*. Los *avisa* se traducen como abandono del empleo o la escuela, la desintegración familiar y la violencia.

Más recientemente, la Dra. María Elena Medina Mora, directora del Instituto Nacional de Psiquiatría (INP), señaló que uno de los problemas más graves es el tiempo que transcurre entre el inicio de síntomas y la búsqueda de ayuda especializada. En el caso de México pueden pasar hasta 14 años antes de que los afectados lleguen con el especialista. En el caso de Japón el tiempo que transcurre en promedio es solo de 1 año y en caso de E.U.A es de 4 (Cruz, 2010).

La reconocida revista británica *The Lancet* publicó un impactante estudio (Gore y cols., 2011) en el que se señala que los problemas mentales en jóvenes de 10 a 24 años son la principal causa de discapacidad en el mundo. Como las problemáticas más frecuentes se señalan ahí los casos de depresión severa, trastorno bipolar, trastornos esquizoides y trastornos psicológicos relacionados con el abuso del alcohol. Éste hecho sí que debería de ser visto con cautela y atención ya que en México el segmento de la población de entre 12 y 24 años alcanza la cifra de 27 422515 jóvenes, según las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010).

Una investigación reciente (2011, González-Fortaleza y cols.) elaborada a partir de análisis de los datos arrojados por El Examen Médico Automatizado (EMA) aplicado a más de 57 000 estudiantes de la UNAM, señala que se detectaron 8197 estudiantes con sintomatología depresiva grave (14.7%). Ésta cifra resulta alarmante si tomamos en cuenta que la depresión es una de las dos principales causas de discapacidad y más aún si pensamos que existen otros problemas psicológicos que no son señalados en dicho trabajo (como son los trastornos de ansiedad y las adicciones).

En México todo parece indicar que ser joven y llegar a la Universidad es una tarea titánica. La Dra. Rosaura Ruiz ex directora de la Academia Mexicana de Ciencias y actual directora de la Facultad de Ciencias de la UNAM, señaló que existen alrededor de 7 millones de jóvenes que no tienen trabajo ni tampoco posibilidades de ingresar a la preparatoria o a la universidad. A propósito de su propuesta para crear una Secretaría de la Ciencia, lamentó el escaso apoyo gubernamental y señaló que el

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



abandono en el que se encuentran los jóvenes mexicanos tiene que ser objeto de atención, además de que es urgente entender que se trata de un problema de seguridad nacional (Aviléz, 2011).

Miles de jóvenes por distintos motivos ven truncadas las esperanzas de continuar con sus estudios, según cifras del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ, 2008) solo 15 de cada 100 jóvenes se encuentra cursando una licenciatura, 1 de cada 100 cursa una maestría y 2 cada 1000 cursan un doctorado.

En el marco de las Sociedades del Conocimiento la relación entre nivel de estudios y mejor calidad de vida cada vez se encuentra más clara.

Desde hace años se ha hablado de la estrecha relación entre el abandono escolar y la salud mental, de hecho en el Manual diagnóstico de los trastornos mentales (DSM IV, 1995), dentro de los criterios diagnósticos de los *Trastornos del Aprendizaje* se señala que “Los problemas de aprendizaje interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren lectura, cálculo o escritura.” Más aún en el mismo texto se señala que “La tasa de abandonos escolares de adolescentes con trastornos del aprendizaje se sitúa alrededor del 40%”. El abandono se puede relacionar con experiencias y situaciones de: violencia intrafamiliar, embarazos no deseados, bullying, abortos, abuso sexual, consumo de drogas y relaciones destructivas Pero el abandono también se puede relacionar con síntomas como puede ser problemas de autoestimas, elevadas exigencias, problemas de atención, desinterés, ansiedad, etc. Desde la perspectiva psicoanalítica los problemas académicos y el abandono implican una insuficiencia de la energía psíquica causada por lo arriba señalado, es decir: situaciones y experiencias por un lado y síntomas (estructuras psicológicas asociadas) por el otro (Sánchez-Vega, 2014).

El objetivo de éste trabajo es hacer una descripción general de ESPORA: problemática, justificación, objetivos, características y resultados obtenido a lo largo de más de 3 años de trabajo. La idea es que nuestro proyecto pueda ser tomado como un modelo o punto de partida para la construcción de otros espacios de atención psicológica en distintas universidades.

2. Método

Participantes: Con el apoyo de la base de datos hemos logrado recapitular los datos sociodemográficos más importantes de nuestra población. El número de estudiantes con los que trabajamos para analizar los datos fueron 455 (63% de mujeres y 37% hombres) del cual prácticamente su totalidad cursan la licenciatura en la Facultad de Ciencias (Actuaría, Biología, Ciencias de la Computación, Ciencias de la Tierra, Física, Matemáticas, Manejo sustentable de Zonas Costeras y Ciencias Ambientales). La edad promedio de la muestra oscila alrededor de los 21 años, en donde el intervalo que va de los 18 a los 23 años abarca el 83% y la moda suele ubicarse alrededor de los 19 años.

Descripción de los objetivos de ESPORA:

- 1) Brindar atención psicológica de calidad a los alumnos de la Facultad de Ciencias;
- 2) Organizar, sistematizar y almacenar la información obtenida en la clínica;
- 3) Funcionar como una red que identifique problemáticas específicas en los alumnos, más allá del campo de la psicología, y ofrezca alternativas para su solución;

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



- 4) Elaborar informes cualitativos y cuantitativos de las problemáticas detectadas a los directivos de la Facultad de Ciencia y que al mismo tiempo sirvan para generar investigación en el campo de la psicología clínica y social;
- 5) Finalmente, contar con un sistema de evaluación múltiple.

Características de la Psicoterapia Psicoanalítica Breve (PPB): Siguiendo a Greenson (2007) la mejor manera de analizar la labor psicoanalítica es diferenciando sus tres principales componentes: paciente, terapeuta y encuadre:

Paciente

- 1) Características del paciente: En primera instancia los psicoterapeutas deben cerciorarse de que los alumnos que son admitidos en ESPORA pueden llegar a ser beneficiados con la PPB. A la hora de estimar la idoneidad del paciente deben estudiarse los rasgos sanos de personalidad y carácter, así como los patológicos (Greenson, 2007). Cuando algún psicoterapeuta detecta que la problemática diagnosticada entra dentro del espectro psicótico o borderline se le orienta y se le canaliza a un sitio especializado.
- 2) Motivación: Un requisito fundamental es que el alumno que llegue a ESPORA lo haga por su propio interés,

Encuadre

- 3) Papel activo del psicoterapeuta: Las PPB se distinguen por el rol predominantemente activo que juegan los psicoterapeutas (Coren, 2001; Fiorini, 2012).
- 4) Focalización del problema: Para Fiorini (2012) “La focalización de la terapia breve es su condición esencial de eficacia.” En la PPB la focalización contribuye a dirigir la atención del paciente hacía el entendimiento y significado de su problemática actual, y al mismo tiempo guiará el trabajo del psicoterapeuta.
- 5) Flexibilidad en el encuadre: el psicoterapeuta debe tomar en cuenta la premisa de que pacientes con problemáticas y cuadros diferentes requieren tratamientos diferentes.
- 6) Interpretaciones transferenciales limitadas: si bien los fenómenos transferenciales son tomados en cuenta en la PPB, no intervienen ni con el sentido sistemático ni con el carácter con que se dan en un psicoanálisis tradicional. (Coren, 2003; Fiorini, 2012)
- 7) Registro de la información: el psicoterapeuta cuenta con formas de registrar la información recabada en la clínica para poder dar un seguimiento más puntual de la problemática detectada y de sus posibles cambios (Fiorini, 2012).
- 8) Evaluación doble: Por un lado el paciente tiene al alcance la posibilidad de evaluar los aciertos y errores en relación con el trabajo psicoterapéutico. Pero también el psicoterapeuta cuenta con un formato que le permite ir registrando los cambios en el proceso psicoterapéutico para hacer una valoración de su trabajo.

Psicoterapeuta

- 9) Formación del psicoterapeuta: Como ya había mencionado anteriormente los psicoterapeutas que laboran en ESPORA son egresados de la Maestría en Psicología con Residencia en Psicoterapia

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



para Adolescentes de la UNAM y por lo tanto poseen sólidos conocimientos teóricos, experiencia clínica en el trabajo con jóvenes, también se encuentran familiarizados con el sistema de supervisión y además se encuentran en su propio análisis.

3. Resultados

Cifras Globales de ESPORA¹²⁰

Número de alumnos atendidos: El número de solicitudes recibidas en tres años ha sido de 854 y el total de alumnos que han sido beneficiados con los servicios que ofrecemos en ESPORA ha sido de 455 alumnos. Esos 455 estudiantes pueden ser catalogados en cuatro rubros: 1) los que finalizan exitosamente su psicoterapia breve, 2) los que se encuentran en tratamiento al finalizar el semestre, 3) los que abandonan el tratamiento y 4) los que debido a su problemática necesitan ser canalizados (un trastorno psicótico).

Eficiencia terminal: Uno de los datos más significativos que hemos obtenido en ESPORA es la eficiencia terminal, que son los alumnos que finalizan la psicoterapia breve de hasta 12 sesiones. Como se puede ver en la tabla de arriba el número de alumnos que han concluido la psicoterapia breve alcanza la cifra de 295, en términos porcentuales en relación con el número total de alumnos atendidos (455) esa cifra representa el 65%. La tabla que muestra las cifras globales se encuentra en la sección de anexos.

Síntomas más frecuentes: los síntomas y signos con la mayor prevalencia en la población estudiantil de ESPORA fueron: la tristeza con un 78% y problemas de autoestima con 65%; llama la atención la elevada cifra de estudiantes que presentan enojo con un 65%, Las dificultades para estudiar y el estrés tienen una prevalencia de 60% y prácticamente la mitad de nuestra muestra (49%) presentó problemas para relacionarse.

Áreas en las que hubo una mejoría (Post tratamiento): la mayor eficacia de la PPB se encuentra en el área emocional, la misma que es indicada por los alumnos como las más conflictiva, con un 87.50%. El segundo lugar son los aspectos familiares en donde se percibe una mejoría en más del 63% de los casos, y en tercer lugar se encontraron los aspectos académicos con una mejoría de alrededor del 54%.

Estado emocional reportado por los alumnos antes y después de la atención: antes de la psicoterapia breve el 38.7% de los alumnos reportó sentirse regular, el 27.9% mal, 12.6% señaló sentirse bien, el 11.1% muy mal, y finalmente el 7.6% señaló que no sabía. Una vez concluida la psicoterapia a los alumnos se les entrega un formato para que nuevamente señalen cuál es su estado anímico pero ahora después de la psicoterapia breve, los datos muestran un drástico cambio: los alumnos que reportaron sentirse regular pasaron a un 18.9%, los que reportaron sentirse mal disminuyeron a la cifra de solo 1.3%, los que reportaron sentirse bien aumentaron al 52.6%, los que reportaron sentirse muy mal prácticamente desaparecieron con apenas el 0.4% y finalmente los alumnos que señalaron no saber cuál es su estado de ánimo fueron el 1.8%.

Qué tanto les ayudo el tratamiento en relación con su motivo de consulta: Al finalizar la psicoterapia breve también se les pide a los alumnos que señalen qué tanto les ayudo o no les ayudo el tratamiento

¹²⁰ Las cifras se obtuvieron con la ayuda de la base de datos que fue diseñada con el programa SPSS



en relación con su motivo de consulta. Como se puede observar en la gráfica la mayoría de la población 67% señaló que le ayudo mucho el ciclo psicoterapéutico, el 15% señaló que le ayudo medianamente, el 13% que le ayudo totalmente y menos del 1% señaló que no le ayudo en relación con su motivo de consulta.

Evaluación: La Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias encabezada por la Mat. Guadalupe Lucio llevó a cabo un trabajo en la que se indago si existía una mejoría académica de loa alumnos que habían asistido a ESPORA. Así, determinaron tres criterios: 1) número de créditos aprobados durante los dos semestres, 2) seriedad (esto es porcentaje de créditos aprobados de los inscritos) y 3) promedio. Los resultados mostraron que el 73% de los alumnos mejoraron en al menos un indicador después de haber concluido la psicoterapia breve. Cabe señalar que hubo casos en los que los alumnos no mejoraron en ninguno de los tres índices y sin embargo se titularon, sin embargo (paradójicamente) ese dato no fue considerado como un indicador por un error.

4. Conclusiones

En este trabajo se intentó elaborar una descripción del funcionamiento, estructura, así como las cifras que hemos obtenido en más de tres años de trabajo. La idea es que la información aquí presentada sea tomada para argumentar la viabilidad de ESPORA como un modelo de otros posibles espacios de atención psicológica dentro de la Universidad o dentro de otras instituciones académicas.

La psicoterapia psicoanalítica breve que ofrecemos es crucial, eje sobre el que se erige nuestro modelo, pero igual de importante son la base de datos y los formatos que completan el proyecto. Es decir, además de ofrecer atención psicológica especializada contamos con un sistema de almacenamiento de información que incluye signos, síntomas, datos demográficos y académicos, estructura familiar y rasgos psicológicos de los padres, así como una hipótesis diagnóstica de los alumnos. De tal forma que con el paso de tiempo la base de datos se ampliará y utilizando métodos de estadística descriptiva se podrán identificar problemáticas específicas y su frecuencia en cada plantel o Facultad. También se podrán llevar a cabo, mediante procedimientos estadísticos más complejo, correlaciones en distintos niveles e incluso campañas de prevención.

Los resultados que hemos obtenido desde el surgimiento de ESPORA son muy relevantes. El número de solicitudes creciente en cada semestre (pasó de 40 a 218) habla de la aceptación y necesidad de apoyo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias. El porcentaje de jóvenes que concluyen la psicoterapia breve (alrededor del 67%) es digno de ser estudiado *per se*. Y no menos relevantes son los datos que los mismos alumnos hacen de su estado emocional antes y después de haber finalizado la psicoterapia, por ejemplo los datos señalan que antes de la psicoterapia el 27.9% dice sentirse mal y al concluir el proceso ese sector representa únicamente el 1.3% (una diferencia de más de 25 puntos porcentuales), por el otro lado los alumnos que dicen sentirse bien al iniciar la psicoterapia representan el 12.8 % y al finalizar el tratamiento alcanzan la cifra 52.6% (lo que representa una diferencia de casi 40 puntos porcentuales). Ambos datos son desde mi perspectiva los más valiosos que existen en nuestro proyecto.

Teóricamente se podría suponer que el éxito obtenido se relaciona con que el enfoque psicoanalítico, al privilegiar la escucha, favorece la expresión de fantasías, miedos, situaciones traumáticas, deseos y temores que son censurados de forma habitual. Según la concepción psicoanalítica hablar de un problema abre el camino para elaborarlo, simbolizarlo y, por lo tanto, pensarlo de una mejor forma.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Recordar contribuye a que los jóvenes puedan re-elaborar y también historizarse, así además de fortalecer las funciones ya que se posibilita la creación de un continuo que va del pasado, al presente y apunta al futuro. La psicoterapia psicoanalítica otorga un lugar a aquél sujeto al que muchas veces la sociedad le ha negado ese estatus, y de hecho, la relación con el psicoterapeuta ofrece muchas veces un modelo nuevo de formas de relacionarse con los otros. Finalmente, y no menos importante, es señalar que la psicoterapia permite que surjan nuevas formas de afrontar viejos problemas, es decir ofrece posibilidades ante problemas que parecían infranqueables.

En realidad los costos de echar a andar un proyecto como ESPORA son bajos, y sin embargo las ventajas que representa tanto para la Universidad, como para los estudiantes y la sociedad son muchas. Hay que tomar en cuenta que también los directivos resultan beneficiados ya que los estudiantes suelen expresar su agradecimiento. Además, con toda la infraestructura y resultados del proyecto resulta factible el buscar apoyo económico proveniente de la iniciativa privada para que ESPORA pudiera ser incluso autosustentable.

Para finalizar es importante señalar que la estrecha relación entre el abandono y la salud mental queda puesta en evidencia desde distintos frentes. Por un lado desde los criterios diagnósticos, desde la teoría psicoanalíticas, desde la información que nosotros hemos recopilado en nuestra base de datos, desde la evaluación que los alumnos hacen de su mejoría en el área académica al concluir la psicoterapia breve y finalmente dicha relación queda corroborada con el uso de procedimientos estadísticos (elaborados por una instancia ajena a nuestro equipo) que tomaron en cuenta tres indicadores: el promedio, los créditos y la seriedad (esto es porcentaje de créditos aprobados de los inscritos).

Agradecimientos

Nos encontramos plenamente agradecidos con el apoyo que en todo momento nos ha brindado La Secretaria General: Dra Catalina Elizabeth Stern Forgach

Referencias

American Psychiatric Association (2014). DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona, Masson.

Aviléz, K. (24 de octubre de 2011). Urge una secretaría de ciencia, dice Rosaura Ruiz. La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2011/10/24/politica/011n2pol>

Cruz Martínez, Á (26 de marzo de 2010). Depresión, segunda discapacidad en el orbe. La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2010/03/26/sociedad/039n2soc>

Fiorini, H. (2012) *Teoría y técnica de psicoterapias*. Buenos Aires, Nueva visión.

González-Fortaleza, C., Solís, C., Jiménez, A., Hernández, I., González, A., Juárez, F., Medina-Mora, M. y Fernández-Varela, H. (2011) Confiabilidad y validez de la escala de depresión CES-D en un censo de estudiantes de nivel medio superior y superior, en la Ciudad de México. *Salud Mental*. Vol. 34, 53-59.

Gore, F., Bloem, P., Patton, G., Ferguson, J., Joseph, V., Coffey, C., Sawyer, S. y Mather, C. (2011) "Global burden of disease in young people aged 10—24 years: a systematic analysis." *The Lancet*, Volume 377, Issue 9783, Pages 2093 - 2102.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Greenson, R. (2007). *Técnica y práctica del psicoanálisis*. México, Siglo XXI

Instituto Mexicano de la Juventud y la Secretaría de Educación. Programa Mediano Plazo 2008-2012, cifras oficiales. Recuperado de: http://www.intranet.imjuve.org.mx/sitioimj/contenidos/programas/PMP_IMJ_2008-2012.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Censo de población y vivienda 2010. Recuperado de INEGI: http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv10_p12mas

Organización Mundial de la Salud.(2001). Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Ginebra, Suiza. Recuperado de: http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_djmessage_es.pdf

Sánchez-Vega, R. (2014). Espacio de Orientación y Atención Psicológica (ESPORA) de la Facultad de Ciencias: Un modelo de atención psicológica para la Universidad. Tesis de maestría. UNAM, México.

ANEXOS

| Semestre | Solicitudes | Alumnos atendidos | Concluyeron psicoterapia | En tratamiento al finalizar el semestre | Abandonos | Canalizaciones |
|--------------|-------------|-------------------|--------------------------|---|-----------|----------------|
| 2011-2 | 47 | 47 | 30 | 5 | 10 | 2 |
| 2012-1 | 80 | 55 | 32 | 14 | 8 | 1 |
| 2012-2 | 129 | 87 | 59 | 15 | 10 | 2 |
| 2013-1 | 176 | 85 | 51 | 20 | 11 | 2 |
| 2013-2 | 202 | 95 | 70 | 13 | 17 | 1 |
| 2014-1 | 220 | 86 | 53 | 19 | 13 | 1 |
| Total | 854 | 455 | 295 | 86 | 69 | 9 |

Tabla que muestra las cifras globales.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



REUNIÃO DE ORIENTAÇÃO E REFLEXÃO PARA ALUNOS DOS CURSOS DE ENGENHARIA DA UTFPR: UMA PROPOSTA DE COMBATE À EVASÃO

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

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

BITENCOURT, Lígia Cristina¹²¹
MARTINS, Tatiane Agostinho¹²²
BARBOSA, Milena de Lima¹²³
DOS SANTOS, Leonice Roque¹²⁴
UTFPR, Campus Cornélio Procópio - BRASIL
E-mail: ligiab@utfpr.edu.br

Resumo. A reforma universitária brasileira ocorrida nos últimos anos através do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais estabeleceu como meta a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%. Porém, o índice de evasão nos cursos superiores, e para fins deste trabalho nos cursos de Engenharia, que geralmente chega próximo aos 50%, mostram-se um desafio ao alcance dessa meta. Apesar das dificuldades, as universidades de modo geral vêm se preocupando com estes dados e propondo ações para alterar essa realidade. Através do NUAPE – Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procópio, uma proposta de intervenção foi implantada com o objetivo de identificar e minimizar a situação de retenção dos alunos dos cursos de Engenharia e diminuir a probabilidade de evasão. Os dados foram levantados através do sistema acadêmico. Foram selecionados alunos dos cursos de Engenharia (Industrial) Elétrica, Engenharia (Industrial) Mecânica, Engenharia de Computação, e Engenharia de Controle e Automação que estavam em situação regular em 2014/1, porém com atraso no curso de dois semestres ou mais e com coeficiente de rendimento abaixo de 0,600. Duzentos e quarenta alunos foram convocados para uma reunião de orientação e reflexão sobre retenção e evasão nos cursos de Engenharia da UTFPR, Campus Cornélio Procópio, porém apenas 150 compareceram. Na reunião foram abordados os seguintes temas: atuação do NUAPE, evasão na instituição, Regulamento da Organização Didático-Pedagógica (jubilamento), situação acadêmica – atividade de reflexão. Os resultados dessa intervenção demonstram que os alunos refletiram sobre a questão da evasão e retenção e tomaram medidas para modificar sua situação acadêmica. Novas propostas devem ser

¹²¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – U NICAMP. Psicóloga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Campus Cornélio Procópio, Brasil.

¹²² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Assistente Social da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Campus Cornélio Procópio, Brasil.

¹²³ Psicóloga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Campus Cornélio Procópio, Brasil.

¹²⁴ Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Campus Cornélio Procópio, Brasil.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



elaboradas para dar continuidade ao trabalho a fim de minimizar o índice de evasão e retenção, objetivando o alcance da meta estabelecida pelo REUNI.

Palavras-chave: Evasão, Retenção, Engenharia, Intervenção no Ensino Superior.

1 Introdução

A educação superior no Brasil vem sofrendo, nos últimos anos, mudanças consideráveis. Uma das reformas universitárias mais recentes nesse âmbito da educação é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o programa visa ampliar o acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Como mencionado no §1º, do Art. 1º do Decreto,

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início do plano. (BRASIL, 2007).

Todo esse investimento no ensino superior brasileiro vem de uma demanda de mercado que necessita de mão de obra qualificada para o crescimento do país. O REUNI promoveu a abertura de novas vagas e novos cursos nas universidades públicas. No entanto, o número de egressos se mostra bem inferior ao número de ingressantes.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2008 (MEC/INEP, 2009), o percentual de conclusão do curso superior, calculado pela razão entre o número de concluintes de um ano (2008) e o de ingressantes quatro anos antes (2005), foi de 57,3%. O maior percentual está nas instituições federais, seguido das instituições estaduais, municipais e, por último, as instituições privadas. Já nos dados apresentados no Censo de 2010 indicam um percentual de conclusão de aproximadamente 45,5%, considerando os anos de 2007 (ingresso) e 2010 (formação). Ao contrário dos dados referentes a 2008, houve uma evolução ascendente da participação da categoria privada na formação dos alunos que, em 2010, foi responsável por 80,4% dos concluintes. Já os dados constantes no Censo de 2012, apresenta um número de ingressos de 2.081.382, e concluintes de 1.056.069, sendo o índice de evasão de aproximadamente 50% (MEC/INEP, 2012).

Em relação aos cursos de Engenharia, em 2009 o número de engenheiros graduados, em todas as especialidades, foi de aproximadamente 38.000 – trinta e oito mil (SILVA FILHO, 2009). Considerando os países que constituem os quatro maiores mercados emergentes (Brasil, Rússia, Índia e China – BRIC), o Brasil é o país que menos forma Engenheiros por ano: a Índia forma cerca de 220 mil (considerando os cursos de formação de três anos); a Rússia, 190 mil; e a China forma cerca de 350 mil engenheiros por ano, ou 650 mil, considerando os cursos de três anos. Se comparado aos trinta e cinco países da OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – o Brasil também lidera o índice de menor número de alunos de engenharia formados: apenas 5% (IEDI, 2010).

Em pesquisas realizadas pela Confederação Nacional da Indústria (2011) e pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) a respeito do tempo de formação atual dos estudantes de engenharia, os resultados apontam que aproximadamente 43% conseguem concluir os estudos no tempo ideal, ou

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



seja, em cinco anos. Se o tempo de formação for de seis anos, os números vão para 55% de formados (TAKAHASHI, 2013).

Os dados acima demonstram que muitos alunos ou tem desistido do curso (evasão) ou estão atrasados devido a reprovadas (retenção). Preocupados com esses dados, o NUAPE – Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Cornélio Procópio, desenvolveu, em 2014, uma proposta de levantamento de dados a fim de identificar o grau de retenção dos alunos dos cursos de Engenharia e propor melhorias para minimizar o problema como forma de também diminuir os índices de evasão.

2 Método

2.1 Levantamento na base de dados

O levantamento foi realizado a partir do sistema acadêmico da instituição. A princípio foram selecionados todos os alunos dos cursos de Engenharia (Elétrica, Industrial Elétrica, Mecânica, Industrial Mecânica, de Computação, e de Controle e Automação)¹²⁵ que se encontra em situação regular no primeiro semestre de 2014 (2014/1) e que apresentaram coeficiente de rendimento (CR) inferior a 0,600. O coeficiente de rendimento do aluno é calculado levando-se em consideração todas as disciplinas/unidades curriculares cursadas, inclusive as cursadas como enriquecimento curricular. Esse coeficiente foi selecionado considerando a média para aprovação na disciplina, que é 6,0 (seis).

A quantidade de alunos que atenderam o critério, ou seja, que estão em situação regular – frequentando o curso – em 2014/1 e que apresentaram CR abaixo de 0,600 foi de: 27,3% para os alunos do curso de Engenharia (Industrial) Mecânica; 28,1% em Engenharia (Industrial) Elétrica; 35,7% em Engenharia de Computação; e 25% de alunos no curso de Engenharia de Controle e Automação¹²⁶. A média de alunos que atenderam o critério foi de 30%. Isso significa, no mínimo até o momento, que estes alunos não vão se formar no prazo ideal previsto para o curso, que é de cinco anos. Considerando ainda o índice de evasão, que fica em torno de 27%, o resultado final provavelmente será muito diferente do estabelecido pelo REUNI – 90% de concluintes.

O Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação da UTFPR prevê como prazos máximos para conclusão dos cursos de graduação: a) cursos com duração de mais de 8 semestres – 16 semestres; b) cursos com duração de 7 e 8 semestres – 12 semestres; c) cursos com duração de até 6 semestres – 10 semestres. Os alunos dos cursos de Engenharia tem a possibilidade de fazer a disciplina com dependência em horário diferente ao horário do semestre (contra turno) e, portanto, conseguem recuperar até certo ponto a retenção no curso (UTFPR, 2014).

2.2 Proposta de intervenção

¹²⁵ Atualmente a UTFPR Campus Cornélio Procópio possui ainda mais dois cursos de graduação em Engenharia: Engenharia Eletrônica e Engenharia de Software. Esses cursos não foram incluídos na pesquisa devido à criação recente dos mesmos no campus.

¹²⁶ Os cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Industrial Elétrica, assim como de Engenharia Mecânica e Engenharia Industrial Mecânica foram unidos em apenas uma categoria devido a representarem o mesmo curso, variando apenas a grade – reformulação do Projeto Pedagógico dos cursos.

A fim de tomar medidas para minimizar a situação de retenção dos alunos e diminuir a probabilidade de evasão, o NUAPE propôs uma reunião de orientação com os alunos dos cursos de Engenharia que atenderam ao critério de regularização e coeficiente, e que também apresentavam um ano ou mais de atraso, ou seja, no mínimo dois semestres. Esse critério teve como base o período para conclusão do curso em tempo ideal (5 anos) e o período de jubramento (mais 3 anos, ou 8 anos no total). O aluno que tem um ano de atraso no curso, já tem um ano a menos do período máximo de curso para concluí-lo. Caso não haja nenhuma intervenção, a probabilidade de não conclusão do curso aumenta. Com isso, o NUAPE determinou o prazo máximo de um ano de atraso para esta intervenção.

Após análise inicial do levantamento, o número de alunos que foram convocados a participar da reunião está descrito na Tabela 1, como segue.

Tabela 1: Número de alunos que foram convocados para reunião, em cada curso.

| Curso | Alunos em situação regular (geral) | Alunos que atenderam ao critério | Alunos convocados |
|---|------------------------------------|----------------------------------|-------------------|
| Engenharia (Industrial) Mecânica | 398 | 109 | 76 |
| Engenharia (Industrial) Elétrica | 366 | 101 | 82 |
| Engenharia de Computação | 257 | 92 | 59 |
| Engenharia de Controle e Automação | 188 | 47 | 23 |
| TOTAL | 1209 | 349 | 240 |

Fonte: UTFPR (2014)

Pelos dados apresentados na tabela 1 percebe-se que de todos os alunos em situação regular, 28,9% se enquadraram dentro do critério (com coeficiente abaixo de 0,600). Ainda, dos 349 (trezentos e quarenta e nove) alunos que atenderam o critério, 68,7% foram convocados para a reunião. O curso que requereu maior número de convocação foi o de Engenharia (Industrial) Elétrica (81,2%), seguido de Engenharia (Industrial) Mecânica (69,7%), Engenharia de Computação (64,1%) e Engenharia de Controle e Automação (48,9%).

Os alunos receberam uma convocação por e-mail, com a data e local da reunião, que ocorreu no dia 13 de maio de 2014, às 17h30min, no anfiteatro da instituição. A proposta da reunião foi a de proporcionar aos alunos um momento de reflexão sobre a sua trajetória na Universidade e suas reais condições no tocante ao cumprimento do tempo de formação.

3 Resultados

Compareceram à reunião 150 (cento e cinquenta) alunos, do total de duzentos e quarenta (240) convocados. Ao adentrarem no anfiteatro, os alunos receberam a grade do curso contendo todos os períodos de e disciplinas que devem cursar para se formarem. Juntamente, também receberam um questionário, o qual foram solicitados a preencher. O questionário era composto por dados de identificação, como idade, sexo, estado civil, curso, ano e semestre de ingresso e semestre que

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

frecuente. Seguem-se no questionário onze questões com subdivisões, abertas e fechadas de acordo com o conteúdo a que se pretendia ter acesso (escolha do curso, trancamento, desistência, dificuldades, reprovação, fatores socioeconômicos e lazer). O questionário foi precedido de um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual cento e trinta (130) alunos assinaram.

Ao início da reunião os alunos foram informados sobre o trabalho do NUAPE e a preocupação da instituição sobre o índice de evasão e retenção dos alunos. O Núcleo é composto por uma equipe interdisciplinar (psicólogos, pedagogos, assistente social, médico, auxiliar de enfermagem e dentista) que têm por objetivo realizar acompanhamento psicológico, pedagógico e desenvolver programas de assistência estudantil, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, atuando preventivamente nas situações de repetência e evasão, da assessoria ao programa monitoria e aos diretórios, bem como assisti-los no que se refere à saúde (física e bucal).

De acordo com o Art. 42 do Regimento Geral dos Campi da UTFPR - Deliberação COUNI nº 10/2009 de 25/09/2009, compete ao Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil: I) promover acompanhamento psicopedagógico aos discentes; II) executar os programas de assistência estudantil da UTFPR; III) prestar atendimento médico-odontológico aos discentes; IV) prestar atendimento aos discentes com necessidades educacionais especiais; V) gerenciar ações de educação inclusiva; e VI) gerenciar o programa de moradia estudantil, inclusive internato, quando existirem.

A ação da reunião de orientação aos alunos encontra respaldo no regimento, no que diz respeito à promoção do acompanhamento psicopedagógico aos discentes.

Em seguida os alunos foram informados dos dados referentes à evasão na UTFPR – Campus Cornélio Procópio. A Figura 1 apresenta o número total de alunos ingressantes entre os anos de 2007 e 2009 (os quais deveria haver 100% de formação) nos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica e a situação a atual (2014/1) dos mesmos em termos de formação. Foram apresentados apenas dados desses cursos devido aos demais não apresentarem ainda alunos formados devido ao curso ser recente na instituição.

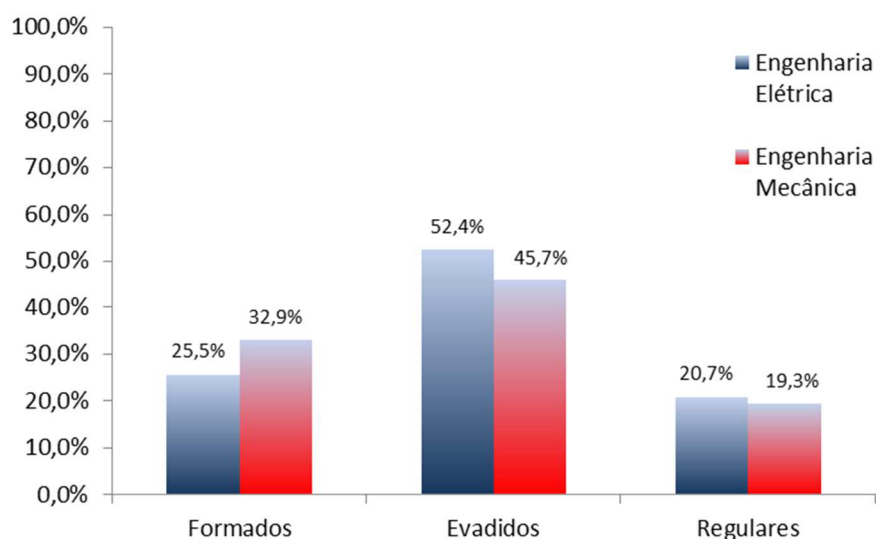




Figura 1. Total de alunos ingressantes entre 2007/1 e 2009/1 e a situação atual (2014/1) em termos de formação.

A Fig. 1 apresenta o percentual de alunos ingressantes em cada um dos cursos de Engenharia, o percentual de formados, de evadidos e de matriculados, ou seja, regulares. Pelos dados apresentados na Fig.1 percebe-se que o número de formados, considerando três anos de ingresso nos cursos, é menor que 33%, ou seja, de todos os ingressantes nos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, apenas 25,5% e 32,9% se formaram, respectivamente. O índice de evasão dessas turmas chega a mais de 50% para a Engenharia Elétrica e 45% para a Engenharia Mecânica. Existe cerca de 20% de alunos de cada curso em situação regular, isto é, matriculados e frequentando os cursos. Ainda, 3,5% de alunos, juntando ambos os cursos, estão em mobilidade acadêmica, afastados para estudos no exterior ou em situação de trancamento.

Após a apresentação destes dados, os alunos receberam informações sobre o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação da UTFPR, mais especificamente no que se refere ao jubramento. Esse tema foi introduzido para que os alunos obtenham informação e conscientização do prazo máximo para conclusão do curso, refletindo sobre sua situação atual. O Art. 46 do regulamento entende por jubramento o desligamento compulsório do aluno que não tenha concluído seu curso dentro do prazo máximo, que seria 16 (dezesseis) semestres para as Engenharias, em função da duração do curso.

Por fim, os alunos fizeram uma atividade de reflexão sobre sua situação acadêmica na instituição. Com a grade do curso em mãos, os alunos foram solicitados a anotar no canto da folha o ano e período de ingresso e o prazo para jubramento. Em seguida, sinalizaram as disciplinas por eles já cursadas. Posteriormente, observaram e analisaram as disciplinas faltantes a partir de tais questionamentos: 1) *Analisando minha situação atual, me formarei no tempo ideal – 5 anos?*; 2) *Conseguirei me formar até o prazo máximo – 8 anos?*; 3) *Tenho condições de tomar decisão de como mudar minha situação, se necessário? (econômicas, acadêmicas, emocionais, familiares);* 4) *Preciso de ajuda para tomar providências do que fazer diante do quadro atual?*

4 Considerações finais

Essa reunião foi uma das ações do NUAPE como forma de prevenção à evasão. Ao instiga-los a refletir sobre sua situação e apresentar os dados da instituição, os alunos puderam se conscientizar da realidade em que estão inseridos, e terem melhores condições de tomar decisão quanto a sua vida acadêmica.

Durante a mesma, os alunos demonstraram atitudes positivas em relação à atividade proposta, reconhecendo a preocupação da instituição com o índice de evasão. Percebeu-se que parte dos alunos deixou o anfiteatro com indagações, evidenciando conscientização e percepção pessoal. Além disso, após a reunião, a procura pelos serviços ofertados pelo NUAPE, principalmente no que se refere à orientação de estudos, planejamento acadêmico e organização do tempo, aumentaram consideravelmente, refletindo a repercussão da reunião na vida dos alunos. Outra ação decorrente da reunião foi a elaboração de uma oficina de orientação em relação à matrícula, devido a importância desta escolha das disciplinas para o semestre.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



As ações de prevenção e combate à evasão são fundamentais para modificar o panorama da Educação Superior no Brasil, inclusive em relação aos cursos de Engenharia. A UTFPR Campus Cornélio Procópio tem se preocupado com o assunto e desenvolvendo medidas para diminuir esse índice. Apesar de pontual, a atividade proposta mostrou-se ser válida na medida em que proporcionou reflexão aos alunos e implantação de ações na tentativa de alterar sua situação atual. A partir desses resultados, pretende-se continuar desenvolvendo outras intervenções a fim de minimizar o índice de evasão e retenção, objetivando o alcance da meta estabelecida pelo REUNI.

Referências

Brasil. (2007). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Extraído em: 21 de junho de 2014 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm.

IEDI. (2010). A formação de engenheiros no Brasil: desafio ao crescimento e à inovação. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial. Extraído em: 20 de junho de 2014 de: http://www.iedi.org.br/admin_ori/pdf/20100723_engenharia.pdf.

INEP. (2009). Censo da Educação Superior: 2008 – resumo técnico – (dados preliminares). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Extraído em 19 de junho de 2014 de: http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf.

INEP. (2012) Censo da Educação Superior: 2012 – Primeiros Resultados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Extraído em 19 de junho de 2014 de: http://www.google.com.br/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CDMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D14154%26Itemid%3D&ei=xs3rU-viLanLsQSi54CoDw&usq=AFQjCNGUEtop1ET34WJ4no8IxmCGD0A&bvm=bv.72938740,d.cWc.

Silva Filho, R. L. L. e. (2012). Para que devem ser formados os novos engenheiros? Estadão, 19 de fevereiro de 2012. Extraído em 17 de junho de 2014 de: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,artigo-para-que-devem-ser-formados-os-novos-engenheiros,838027,0.htm>.

Takahashi, F. (2013). Cai número de alunos que se formam no tempo ideal em engenharia. Folha de São Paulo, 22 de julho de 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/07/1314627-cai-numero-de-alunos-que-se-formam-no-tempo-ideal-em-engenharia.shtml>. Acesso em: 28/07/2014.

UTFPR. (2014). Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação da UTFPR. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Alteração aprovada – Resolução Nº31/14 – COGEP. Extraído em 21 de julho de 2014 de: http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/legislacao/copy2_of_REGULAMENTODAORGANIZACAODIDATICOversoalterao032014_PSCOGEP.pdf.

UTFPR. (2009). Regimento dos Campi da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR. Deliberação Nº 10/2009 de 25/09/2009. COUNI – Conselho Universitário. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Extraído em 25 de julho de 2014 de: http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/couni/portarias/2009_deliberacoes/deliberacao-10-regimento-dos-campi.

Línea Temática 4: Práticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



RED DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL: UNA PRÁCTICA DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO.

Línea Temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso.

GALLEGO, Carmenza
BEATNCORTH, Dora Luz
CALDERON, Adriana Lucia
CHALARCA, Carolina
TORO, Alexandra
Universidad de Caldas - COLOMBIA¹²⁷

Resumen. La puesta en práctica de las diferentes acciones establecidas en el programa de “Permanencia con Calidad” de la Universidad de Caldas, ha generado el establecimiento de una red de apoyo y acompañamiento estudiantil, como una estrategia institucional que ayuda no sólo a entender sino a intervenir más integralmente el fenómeno de la deserción estudiantil. Dentro de los objetivos perseguidos por la red y sus cinco nodos: nodo de apoyo y acompañamiento académico, nodo de apoyo y acompañamiento a la formación humana, nodo de apoyo y acompañamiento socioeconómico y de orientación universitaria y el nodo de apoyo y acompañamiento a la red familiar, se encuentran: comprender e intervenir la multicausalidad de la deserción de los estudiantes, aumentar el trabajo inter y transdisciplinario, el análisis sistémico de problemas-alternativas, mayor efectividad del trabajo colaborativo, todo ello con el fin de disminuir la deserción en la Universidad de Caldas, por ello el presente documento reconstruye la experiencia abordando la concepción, dinámica y resultados hasta ahora alcanzados a través de esta práctica de integración universitaria.

Descriptor o Palabras Clave: Cultura de acompañamiento, Red de apoyo, Tutorías, Espacios de formación humana, Zonas de orientación universitaria, Desempeño académico.

1. Referentes institucionales.

La Universidad de Caldas, patrimonio de la región, es una institución pública de algo más de 70 años de creación, con una población de aproximadamente 13.200 estudiantes, disímil en sus características socio-económica y culturales, provenientes de diversas regiones del territorio nacional y de origen étnico diferenciado; afrocolombianos, indígenas, Rom, entre otro. Más del 74% provienen de los estratos 1,2 y si se suma el 3 es más del 92%.

¹²⁷ carmenza.gallego@ucaldas.edu.co
dora.betancourth@ucaldas.edu.co
adriana.calderon@ucaldas.edu.co
carolina.chalarca@ucaldas.edu.co
alexandra.toro@ucaldas.edu.co

Según reporte de SPADIES (2014), la Universidad de Caldas presenta una deserción por período del 6,38 mientras que a nivel nacional está en el 13,98, eso significa uno de los resultados más bajos en la historia de medición de la Universidad, lo cual podría deberse al desarrollo de las diferentes estrategias diseñadas para prevenir su deserción en el marco del programa denominando **Permanencia con Calidad**, el cual pretende abordar integralmente el fenómeno de la deserción estudiantil, mediante la articulación de acciones de apoyo económico, académico, familiar, psicológico, entre otros. Dicho programa se modela – asiendo algunas adaptaciones - tomando como referente la fórmula de Simpson (2009) figura 1, y sobre cada uno de sus componentes se diseñan programas diferenciados según cada causa o factor de riesgo susceptible de ser intervenido institucionalmente, esto ha facilitado el trabajo en red necesario en cualquier institución que atiende un problema en el que confluyen múltiples causas y en el que las diferentes dependencias universitarias actúan articuladamente bajo un fin común.

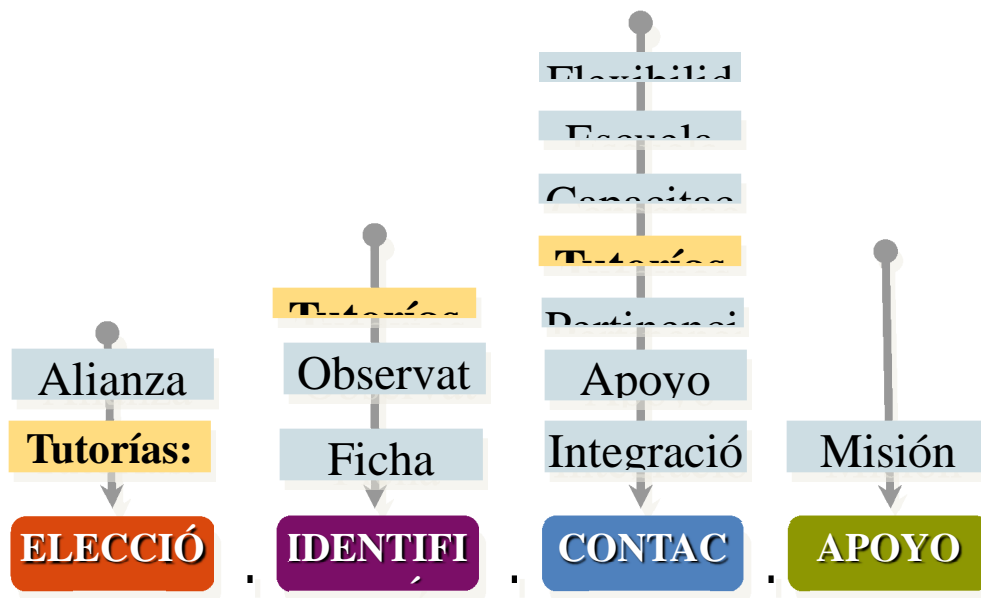


Fig. 1. Categorías de intervención para la deserción estudiantil

Menor deserción = Elección apropiada + identificación temprana de la vulnerabilidad + contacto proactivo oportuno + apoyo externo.

La red de apoyo y acompañamiento refleja el desarrollo operativo del programa y sus resultados en la generación de una **cultura del acompañamiento** necesarios y requeridos a la hora de intervenir integralmente este flagelo educativo.

Desde el año 2010 la Universidad de Caldas inicia la ejecución del programa de **Permanencia con Calidad**, cuya base ontológica es la concepción del estudiante como ser integral, autónomo, libre y legítimo, en cuyo proceso académico intervienen diferentes condicionantes de tipo personal, institucional, familiar, social, cultural y económico, el cual demanda estrategias de acompañamiento integral en la que la movilización de diversos actores institucionales en pro de objetivos comunes y



procedimientos concertados y negociados, ayudan a potenciar el desempeño académico de los estudiantes y a su formación integral, todo ello a través de estrategias de acompañamiento integral.

El logro de ello sólo se hace posible a través de la acción coordinada (trabajo en red) de las diferentes instancias académicas y administrativas dispuestas para apoyar este importante proceso de calidad educativa.

2. Red de apoyo y acompañamiento estudiantil, una práctica de integración institucional.

La puesta en práctica de las diferentes estrategias establecidas en el programa de Permanencia con Calidad, ha generado el establecimiento de una *red de apoyo y acompañamiento* estudiantil la cual surge fruto de las reflexiones efectuadas a lo largo del desarrollo de las diferentes acciones establecidas, esta red tiene entre otros objetivos:

- a. Actuar integral y coordinadamente en el fenómeno de la deserción estudiantil, mediante la integración de diferentes apoyos: vocacional, económico, académico, familiar y psicológico que las diferentes dependencias universitarias ejecutan.
- b. Facilitar la incorporación de la cultura del acompañamiento estudiantil al posibilitar evidenciar la trazabilidad en los apoyos dados a los estudiantes en pro de la prevención de la deserción y efectuar seguimiento a los efectos producidos.
- c. Analizar integral e interdisciplinariamente las diferentes problemáticas que los estudiantes presentan e instaurar las alertas de intervención inmediata y futura dependiendo de la gravedad de los casos abordados.
- d. Ser más efectivos en la aplicación de los apoyos económicos, académicos, psicológicos y familiares en pro de la permanencia estudiantil.
- e. Alinear los diferentes apoyos y acompañamientos estudiantiles a las necesidades reales de los estudiantes a través de la permanente identificación y caracterización integral de los estudiantes.

Esta **red** la integran diferentes dependencias universitarias que a pesar de tener claridad sobre las responsabilidades que cada dependencia tiene en el marco del programa, la experiencia de actuar en red ha posibilitado que las acciones se ejecuten más coordinadamente y sean muchos más efectivas.

El trabajo en red posibilita la articulación de las acciones en nodos así:

Nodo de apoyo y acompañamiento académico:

El centro de este nodo lo constituye lo que se denomina “**Sistema Tutorial**” el cual integra acciones de diversos actores institucionales y diversas unidades de gestión académica administrativa para favorecer la permanencia y el éxito académico de los estudiantes de la Universidad de Caldas.

Este Sistema desata una serie de procesos que se desarrollan simultáneamente, generalmente, el acompañamiento estudiantil parte de la figura de tutor docente o par tutor, quienes generan apoyos académicos y posibilitan la integración de los diversos actores de la red.

El Docente tutor, figura estratégica del sistema tutorial, posee una función predominante, en tanto se orienta hacia la formación académica, profesional y humana del estudiante, y también atiende sus

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



dificultades de integración académica o social durante su trayectoria en la institución. La labor del tutor se desarrolla a través de la interacción personal y del diálogo.

La institucionalización del acompañamiento entre estudiantes y docentes, en este caso a través de las **tutorías**, produce efectos colaterales muy importantes como el de revisar constantemente las prácticas educativas sobre todo de aquellos docentes donde se presenta mayor pérdida académica, factor incidente en la deserción estudiantil, además de facilitar el seguimiento de los desempeños académicos y ampliar la mirada humana de los estudiantes desde las perspectivas sociales y familiares que viven.

En este contexto el docente se asume como un agente activo en el acompañamiento y el éxito académico del estudiante, trascendiendo su visión de un profesional e investigador idóneo (que siempre deberá serlo) a la de un acompañante caracterizado por el interés en potenciar el desarrollo de los jóvenes, por su cercanía a ellos, por su capacidad y disposición al diálogo. (Pineda B. & Pedraza O, 2011).

Se ha enmarcado la **tutoría** en una concepción amplia referida a la “relación de ayuda” tal como Carkhuff citado por Giordino 1977, la entendió al sacarla del estrecho marco terapéutico y ponerla en el campo de promoción de desarrollo global de la persona como tal, así como el componente organizativo y social que la circunda. De allí que se asume el “ayudar” como ese acto de promover en una persona un **cambio constructivo en el comportamiento**, descubrir nuevas posibilidades en sí mismo, estimular sus propios recursos y hacer posible un mayor grado de control personal, en donde el proceso de aprendizaje es promovido por la relación interpersonal, una relación, en definitiva, educativa.

Entender este enfoque ha implicado realizar significativos esfuerzos por darle institucionalidad a la figura de tutor docente y par tutor, generar apoyos académicos complementarios, reenfocar procesos de capacitación a docentes y crear un adecuado sistema de información que denominamos Observatorio Académico.

La implementación de dicho sistema ha posibilitado la realización de un seguimiento más permanente a las tutorías grupales e individuales y por ende la ampliación del acompañamiento integral a los estudiantes.

Como indicador importante que evidencia prematuramente el efecto hasta hoy obtenido en el marco del sistema tutorial, se tiene, que una vez efectuada en el segundo semestre del 2013 una consulta a 6.791 estudiantes sobre utilización de apoyos institucionales y su contribución en la permanencia estudiantil, 1.750 de estos estudiantes expresaron haber sido Tutorados, y 433 de éstos manifestaron que la tutoría les sirvió para no abandonar la educación Superior, es decir, que el 25% de los estudiantes que han hecho uso del sistema tutorial consideran su efectivo resultado para su no deserción.

Este resultado llama la atención dado que para ese entonces el sistema no contaba con una herramienta informática -*Software del Sistema de Acompañamiento estudiantil*- que facilitaran el proceso de gestión operativa del tutor, ni con el apoyo de una psicóloga que soportara el trabajo de los tutores en casos especiales, como actualmente se tiene, elemento que seguramente si se volviera a efectuar el estudio se obtendrían mejores resultados.

Cobra real importancia hacer alusión al observatorio académico, definitivamente, los procesos de acompañamiento a los estudiantes en sus diversas estrategias tienen una operación más pertinente en Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



la medida en que se desarrollen con el apoyo de unos buenos sistemas de información que permitan tomar decisiones en forma oportuna, mediante la identificación de los estudiantes en riesgo académico, económico y psicosocial, el seguimiento a los estudiante en sus rutas de apoyo institucional y el monitorio de los indicadores relacionados con deserción. La capacidad para disponer de dicha información también hace posible realizar estudios sobre el tema. La Universidad de Caldas a través del “Sistema qlikveiweb” permite monitorear los principales indicadores académicos que generan alertas tempranas frente a la vulnerabilidad estudiantil en temas académicos frente a una posible deserción; repitencia, promedio académico, cancelaciones, ausentismo, entre otros.

Nodo de apoyo y acompañamiento a la formación humana.

Este nodo es desarrollado a través de “**Espacios de Formación Humana**”, los cuales se inscriben en un contexto formativo no generador de créditos académicos sino como complemento a su formación integral, en el cual se ofrece a **todos los estudiantes** de la Universidad de Caldas diversas talleres lúdico educativos en ejes temáticos como: hábitos de estudio, autorregulación del aprendizaje, y regulación de emociones unida a la experiencia de observar, entender y proyectar su vida no solo como futuros profesionales sino también en todas sus dimensiones, de allí que se aborden sus experiencias como un texto en el cual se conjugan las técnicas, habilidades, competencias y aptitudes de los estudiantes.

En estos espacios se procura desarrollar y fortalecer habilidades para la vida, además de brindarles herramientas para que puedan tener éxito en la Universidad, con el propósito de que no abandonen su formación académica; es de anotar que estos espacios son de asistencia voluntaria, tienen flexibilidad de horarios y no son acreditables.

Se considera que las temáticas que allí se ofrecen son innovadoras y suplen las expectativas de los estudiantes, pues si bien es cierto se diseñan pensando en el día a día de los estudiantes, en sus falencias y necesidades académicas, se ha considerado igualmente como uno de los objetivos más importantes desarrollar en ellos inteligencia emocional, pues si logran entender y controlar sus estados de ánimo, sus pensamientos, sentimientos y emociones, pueden manejar mejor las demás situaciones que se les presenten para optimizar su rendimiento y proyectarse como excelentes profesionales.

Es de resaltar que los **Espacios de formación humana** se han diseñado sustentadas por diversos teóricos, entre ellos se desarrollan diversos test de aplicación rápida (VAK), Lynn O'Brien (1990) estilos de aprendizaje (Kolb, 2005), que dejan conocer las diferentes formas de representación y acomodación del aprendizaje, (Ausubel, 2000; Piaget, 1997), así como la autorregulación del aprendizaje, Núñez, José Carlos; González-Pineda, Julio A., Rosario P., & Solano Paula, 2006), así como de sus hábitos de estudio.(Hawthorne, N. 2010; Alvares, A., Fernández Moro, 1991, Nisbet, John y Shucksmith, Janet, 1997), entre otros.

Nodo de apoyo y acompañamiento socioeconómico y de orientación universitaria.

Bienestar Universitario, busca contribuir al fortalecimiento de las dinámicas universitarias a través de la promoción de alianzas entre diferentes áreas, que permitan la construcción de redes operativas estudiantiles que faciliten acciones estratégicas para la promoción y proposición de mejores prácticas

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



en el marco de una transformación cultural, educativa y comunicativa, fortaleciendo las herramientas para el intercambio y construcción en la articulación de corresponsabilidad en la creación de iniciativas incluyentes que sirvan como nodos de encuentro para los mismos.

Dentro de los apoyos socioeconómicos que se brindan a los estudiantes están: monitorias académicas, matrículas de honor, apoyo económico a eventos académicos, becas de bienestar social, subsidio económico para matrícula, restaurante universitario, becas por compensación, residencias universitarias estudiantiles, centro de desarrollo infantil luminitos, entre otros.

Adicionalmente a través de bienestar universitario, se está ejecutando el proyecto denominado **Zona de Orientación Universitaria**, (ZOU), que emerge como parte de un modelo de inclusión hacia la apertura a la mitigación de situaciones de vulnerabilidad de los diferentes actores universitarios asociadas al consumo de sustancias, la exclusión, la estigmatización, la diferencia y el suicidio; busca facilitar estrategias de comprensión, adaptación, diferenciación y fusión entre los diferentes actores universitarios para dar apertura a formas alternativas de encuentros a través de la red de recursos comunitarios, para integrar y compartir los diversos saberes a partir de intereses, riesgos y problemáticas de la comunidad.

Dicho modelo integra la posibilidad de trabajar en diferentes campos que facilitan la activación de diferentes frentes de inclusión para apoyar a los diferentes actores, entre ellos: Zona de Orientación Familiar, (ZOF U Caldas), Zona de Orientación Emocional y la Zona de Orientación al Docente, dichos frentes son apoyados por actores que intervienen en el desarrollo de procesos que facilitan la ejecución de acciones en pro de contribuir a la mitigación.

En la actualidad, los jóvenes que ingresan a la universidad, tiene la posibilidad de vivir diversas experiencias, las cuales requieren de la capacidad de los mismos para regularse frente a comportamientos que ponga en riesgo sus acciones personales e interpersonales, y que pueden favorecer o afectar el bienestar biopsicosocial del mismo.

La capacidad de adaptarse al entorno no depende solo de la adquisición de información y conocimiento, sino también del desarrollo de competencias y habilidades que pueden regularnos frente a las exigencias actuales. Comprender como integrar habilidades, conocimientos experiencias y actitudes a nuestra cotidianidad, puede disminuir los factores de riesgo de los estudiantes frente a la forma de comunicarse, de buscar apoyo oportuno, de proponer, de utilizar recursos, y de adaptarse a las dinámicas de la cotidianidad, influyendo en la adaptación e interacción intra e inter personales.

Nodo de apoyo y acompañamiento a la red familiar.

En la Universidad de Caldas se despliegan diferentes acciones y procesos donde llegan los estudiantes, las familias de los estudiantes y en general familias de nuestra región solicitando apoyo ante situaciones conflictivas que son parte de su dinámica relacional. Cuando las familias acuden a estos espacios de atención, hay que tener presente su potencial de recursos y oportunidades que pueden ser canalizados y puestos al servicio de cada uno de los integrantes como del **grupo familiar** en general.

La orientación y el acompañamiento psicosocial, unida al trabajo familiar que se adelantan desde otras instancias de la Universidad, es una alternativa de apoyo, cambio y/o transformación de estas situaciones.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



En consecuencia, este proyecto es una acción social que impacta las relaciones familiares, al buscar enaltecer los recursos y las potencialidades que son inherentes al desarrollo humano de las personas y sus familias. En este sentido se busca fortalecer lo personal, las relaciones de pareja, las relaciones filiales, y trascender a otros niveles de atención que deben tenerse presente en el trabajo con familias, como son los contextos sociales, y culturales que interactúan con ellas, tales como los ámbitos escolares, comunitarios, institucionales, de pares, entre otros.

Acciones como las tertulias o puntos de encuentro de padres y demás integrantes de los grupos familiares de los estudiantes ha permitido acercar a la Universidad a las realidades familiares y sociales en una prospectiva de inclusión pero también de permanencia de los estudiantes en su proceso de formación académica y humana.

2. Conclusiones.

- Consolidar una cultura del acompañamiento estudiantil requiere orientar sus esfuerzos en potenciar el desempeño académico, aportar a su formación integral y procurar una permanencia oportuna y de calidad, el abordarlo mediante el trabajo en red facilita la generación de un sentido compartido necesario en los procesos de intervención social, los nodos agilizan las agendas de trabajo y optimización de recursos.
- Los sistemas de información oportunos, ágiles y confiables facilitan la intervención asertiva de cada uno de las causales potenciales de la deserción estudiantil.
- El perfil de quienes participan en los diferentes nodos, a parte de una alta motivación, habilidades comunicativas y asertividad en la interacción, deben reconocer al estudiante como un ser legítimo, autónomo y libre, en cuya relación emergen aprendizajes significativos mutuos para la vida académica y personal, de allí la importancia de mantener una formación continua al equipo de profesionales que intervienen en él.
- Cobra interés especial replantear la intervención de la deserción sólo desde las perspectiva del riesgo, dado que puede generar rotulaciones difíciles de abordar en el plano del desarrollo humano integral de los estudiantes universitarios.
- Para abordar las diferentes situaciones académicas de los estudiantes es necesario siempre entender el binomio estudiante-docente, y de esta manera establecer estrategias de trabajo conjunto.

Referencias

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención (Primera ed.). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010, February). Ingreso, permanencia y graduación. Boletín Informativo Educación Superior, 20.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012, March). Calidad de la Educación Superior. Educación Superior.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2º Ed. TRILLAS México
- Piaget, J. (1977). Psicología de la inteligencia. Rio de Janeiro. Zahar Editores
- Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Rosario, Pedro; Mourao, Rosa; Núñez Pérez, José Carlos; Gonzalez- Pineda García Julio; Solano Paula; Valle Arias, Antonio; Colegio Oficial de Psicólogos de Asturias (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior - En: *Psicothema* Oviedo 2007, v. 19, n.3; p. 422-427

John Nisbet y Janet Shucksmith. (1997), "Estrategias de Aprendizaje". Santillana. Aula XXI. Madrid,

Pineda B., C., & Pedraza O., A. (2011). Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior. (U. la S. Chia & Colciencias, Eds.) (p. 181). Bogotá.

Pineda B., C., Pedraza O., A., Baquero, M., Dussan, F. H., & Ramírez B., M. (2010). La voz del estudiante: estudiante: el éxito de programas de retención universitaria. (Chía : Universidad de La Sabana : UNESCO-IESALC, Ed.) (p. 159). Chia.

Colombia aprende (SF). La deserción estudiantil: un reto investigativo de la Universidad Pedagógica.

Hernández, J.M. & Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la universidad: Diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología educativa*, 5, 27-40.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



TUTORÍAS Y NIVELACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO: TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE INICIATIVAS DE PERMANENCIA

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Experiencia

FRITES, Claudio¹²⁸
MIRANDA, Rafael¹²⁹
Universidad de Santiago de Chile - CHILE
e-mail:claudio.frites@usach.cl
rafael.miranda@usach.cl

Resumen: La implementación de un programa de nivelación en una institución de educación superior mediante tutorías de pares implica desafíos de distinto orden. Este texto se concentra en tres ámbitos: el institucional, el docente y el estudiantil.

En el institucional, se explora la inserción administrativa y burocrática de estos programas de apoyo estudiantil en pro de la permanencia y, en particular, de acuerdo a las características de la Universidad de Santiago de Chile y sus estudiantes.

En segundo lugar, se describe la relación que se establecen con los académicos, de acuerdo a la delimitación de las actividades de un programa remedial y la alteración de las prácticas tradicionales del académico universitario, que se ve enfrentado a una creciente diversidad estudiantil.

Por último, en lo estudiantil, se explora la relación del programa con sus tutores, en la tensión que implica conciliar una relación que tiene por objetivo instalar dinámicas de cooperación entre tutor y tutorado, pero que está mediada contractual y burocráticamente. Esta relación hace referencia a estereotipos que permean la práctica del tutor par y que pueden dificultar o facilitar el cumplimiento de la misión del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia.

Descriptorios o Palabras Clave: inclusión, permanencia, nivelación, tutorías.

Introducción

La incorporación de un programa de tutorías pares, con el propósito de nivelar a estudiantes de primer año, deja en evidencia diversas tensiones que se manifiestan en los niveles institucional, docente y estudiantil. El presente trabajo analiza estas tensiones y sus alcances para la implementación de políticas de apoyo a la permanencia, en consonancia con los proyectos educativos de las instituciones de educación superior.

¹²⁸ Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Correo: claudio.frites@usach.cl

¹²⁹ Magíster en Educación Matemática, Universidad de La Frontera. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Correo: rafael.miranda@usach.cl



En primer lugar, se realiza una breve caracterización del sistema de educación superior chileno, analizando sus problemáticas y nuevos desafíos. Luego, se describen las tensiones institucionales que enfrenta un programa de esta naturaleza en la definición y delimitación de sus objetivos. Después, se señala la relación que deben establecer estos programas con los docentes. Y, por último, se explora la relación con los tutores pares y los conflictos derivados del crecimiento y gestión del programa.

La educación superior en Chile, evolución reciente y problemas

Las universidades enfrentan el desafío de la calidad, entendida ésta como la excelencia ligada de modo inextricable a la equidad. Para evaluar esto, se consideran normalmente indicadores de eficiencia interna, asociados a la calidad de resultados; y de eficiencia externa, referidos a la distribución de oportunidades de aprendizaje.

Esta discusión ha cobrado gran relevancia, acorde ha existido un tránsito de un sistema homogéneo y estatal, enfocado básicamente en las élites, a uno de masas, con gran diversidad institucional y orientado por el mercado en su provisión y tareas (Peña, 2007).

De este modo, según Brunner (2009): “la universidad ha visto reducida su capacidad de autorregulación interna y ha debido entregar -habitualmente a agencias oficiales y a dispositivos de tipo mercado- la inspección, regulación y control de calidad de sus procesos y resultados dentro de un esquema que las obliga a evaluarse, a acreditarse, a informar a sus clientes y el público, a rendir cuentas y asumir responsabilidades frente a la sociedad y al gobierno”. Bajo estas nuevas condiciones, los programas de estudio se han revelado demasiado largos y rígidos, sin la adaptación de cuando se pasa de una educación superior de elite a una masiva (OCDE, 2009).

Torres y Zenteno (2011), destacan los múltiples modos de percibir la diversidad al interior del sistema universitario, de acuerdo a: su estatuto legal, tamaño, cobertura, selectividad, misión declarada, prestigio, entre otras.

En este contexto, existe un fuerte proceso de revisión y crítica asociada al acceso a la educación superior de sectores históricamente postergados. Y el paso gradual de entender que el éxito en la educación superior dependía la familia y el estudiante, a un compromiso institucional cada vez mayor. Dado que, como bien apuntaban Donoso y Schiefelbein: “el sistema universitario se desprende de su cuota de responsabilidad sobre los resultados educativos del estudiante y “privatiza” el fracaso (repetencia y deserción) como una consecuencia del mismo estudiante y no como un proceso en el cual a la universidad le corresponde la provisión de los recursos adecuados (docentes, infraestructura, equipamiento) para que el alumno alcance los aprendizajes esperados, algo que incluye también las políticas compensatorias” (10:2007)

En efecto, en las últimas décadas, la deserción comienza a ser tomada como un desafío que incumbe a la educación superior, y no sólo la escolar. Bajo el entendido que estudiantes de primera generación y bajo ingresos enfrentan mayores dificultades de desempeño en educación superior y que la obtención de mejores resultados implican un mayor compromiso de los responsables de docencia (Donoso et al., 2010)

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



En este marco, surgen una serie de iniciativas, varias de ellas lideradas por la Universidad de Santiago¹³⁰, orientadas a proveer de condiciones igualitarias en el acceso y la permanencia de estudiantes que presentan trayectorias escolares destacadas en sus respectivos contextos. En este marco, en el desarrollo del texto, se hará continua referencia a los paradigmas tradicionales de educación superior, las trayectorias que enfrentan esta clase de estudiantes y, en definitiva, a la construcción de la relación entre universidad y estudiantes, producto de la creciente diversidad institucional y estudiantil.

El factor institucional. Por qué, dónde y cómo se implementan estos programas

De los estudiantes que ingresan a las universidades chilenas¹³¹, según datos de la OCDE (2009), la mitad no se titulará jamás y menos del 10% lo hace en los tiempos que contemplan oficialmente las mallas curriculares. Con datos tan elocuentes, sencillamente ya no es posible endilgar esta responsabilidad exclusivamente a los estudiantes. Por este motivo, las iniciativas de permanencia han dejado paulatinamente de tener un carácter optativo a nivel institucional.

En efecto, ya no se cuestiona la existencia de estos programas, sino respecto a cómo se definirán los problemas a enfrentar y cuáles son las iniciativas a implementar.

En efecto, las preguntas dejan de apuntar al por qué, y se centran en el cómo, presentándose diversas disyuntivas: serán ayudantías o nivelación, ocurrirán antes, en paralelo o después de las asignaturas, se establecerán como prerrequisitos, serán dictadas por pares o docentes calificados, tendrán un carácter obligatorio o voluntario para los estudiantes, serán administradas por una unidad exclusiva y centralizada o serán descentralizadas. Las respuestas a estas interrogantes dependerán fuertemente de la cultura institucional.

En este sentido, la implementación de programas de tutorías pares y su ubicación dentro de la arquitectura institucional, depende en gran medida de las características de cada Universidad, de su cultura institucional y complejidad. En consecuencia, si nos atenemos exclusivamente a la educación superior en el ámbito nacional, es necesario considerar la heterogeneidad y los tipos de instituciones que participan del sistema.

Como ya se mencionó previamente, se distinguen distintas fuentes de diversidad y desde la literatura se han realizado distintas propuestas para describir a las instituciones de educación superior¹³². Al caso, la Universidad de Santiago de Chile, es una de las universidades más antiguas del país y de propiedad estatal. Así también, desde las tipologías sugeridas por la literatura, se la caracteriza, como

¹³⁰Ejemplos de esto son la bonificación de un 5% en su puntaje de ingreso, a los estudiantes ubicados en el 10% de rendimiento superior en contexto entre 1992 y 2004; los programas Propedéuticos implementados desde 2007 en alianza con UNESCO, la promoción del *ranking* de notas que se incorporó el año 2012 al sistema de admisión a las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, entre otras (Rahmer et. al, 2013)

¹³¹Datos de las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, de las universidades restantes no existen datos consolidados.

¹³²Dentro del caso chileno, y solo para enunciar una entre las varias caracterizaciones existentes, estos autores distinguen universidades selectivas y no selectivas. Dentro de las primeras distinguen: de investigación, con investigación selectiva, esencialmente docentes con investigación selectiva, docentes selectivas. Y dentro de las no selectivas: distinguen universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación medio alto, docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación bajo y finalmente universidades no selectivas de tamaño mayor.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



una universidad compleja, selectiva y de investigación, que se distingue por un fuerte compromiso por la inclusión y la equidad.

Asumiendo esta diversidad institucional al interior del sistema de educación, que también abarca el ámbito estudiantil, corresponde analizar dónde se ubican los programas de apoyo académico, dentro de la arquitectura institucional. Esto implica considerar las distintas acciones que se requieren para instalar, integrar y validar estos programas. Así también, determinar qué actores están involucrados y pueden participar en la toma de decisiones. En el caso de la Universidad de Santiago, esto implica, por ejemplo, a todas las facultades, con sus respectivos decanos, jefes de carrera y docentes, especialmente aquellos de los primeros niveles.

En suma, surge una tensión al definir y delimitar las tareas de los programas de nivelación en relación con la docencia regular, buscando la articulación y evitando duplicar esfuerzos o bien, lisa y llanamente, el conflicto, que puede redundar en un rechazo de este tipo de iniciativas.

Por otra parte, resulta imperativo aclarar los roles de cada uno de los participantes, abrir espacios de colaboración para favorecer la articulación con la educación secundaria y hacerse cargo de los alcances inmediatos del perfil de estudiantes que acepta la universidad. En este caso, la tensión institucional se presenta en la definición y delimitación del apoyo académico. De modo ideal, este programa de nivelación se presenta como una instancia de nivelación a estudiantes motivados en cuyas comunidades educativas no se estudiaron todos los contenidos esperados para la educación secundaria. Sin embargo, este objetivo bien se puede confundir con atender problemas asociados a prácticas docentes deficientes o inadecuadas dentro de la misma universidad.

El desafío institucional, concretamente para la Universidad de Santiago, ha sido coordinar el trabajo del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) con: la Unidad de Admisión, la Unidad de Innovación Educativa (UNIE), entre otras que se ubican dentro de la Vicerrectoría Académica, la Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante y la del Vinculación con el Medio, todas sus Facultades y Unidades Mayores.

La docencia: quiénes atienden la necesidad de nivelación y cómo

A nivel de docencia se expresa una segunda tensión, relacionada con el acceso de estudiantes con mayor necesidad de nivelación y sus efectos, especialmente durante los primeros semestres.

Esta tensión se presenta en particular con estudiantes que tienen muy buen desempeño en su trayectoria en la educación secundaria, pero que no necesariamente obtuvieron buenos puntajes en las pruebas de selección universitaria. Este es el perfil de ingreso que la Universidad de Santiago favorece, puesto asegura una mayor tasa de aprobación general y titulación oportuna.

Sin embargo, durante los primeros semestres es cuando se expresan de manera más aguda los problemas asociados a la adaptación a los estudios superiores y a la brecha de conocimientos basales. En este sentido, se trata de un periodo crítico, que suele estar asociado a mayores tasas de reprobación, previo a que un estudiante tenga la oportunidad de llegar al punto en que su desempeño se vuelve indistinguible respecto a sus propios compañeros de generación (Kri et. al, 2013).

En este sentido, la incorporación de programas de nivelación puede entenderse de dos maneras. En primer lugar, como un espacio de colaboración para paliar los efectos negativos de la calidad de la educación secundaria recibida por estos estudiantes, o bien, por el contrario, puede percibirse como Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



amenaza al *ethos* tradicional del académico universitario, ideas que tendrán su correlato natural en la valoración de los estudiantes que precisan de este apoyo. De este modo, si se valoran más atributos actitudinales de los estudiantes -como los considerados a partir de la trayectoria escolar- se llegará a la conclusión de que la necesidad de nivelación debe ser asumida por la institución. Mientras que si se valora más la preparación y conocimiento adquiridos previamente, el estudiante tiende a aparecer más bien como un error de selección. Esta tensión, del estudiante motivado y talentoso v/s estudiante apto y preparado, se hace especialmente crítica en la docencia de primer año.

Al caso, siguiendo la experiencia de la Universidad de Santiago, existe una creciente demanda por convertir a los docentes en agentes articuladores, cuyo rol no sólo consiste en evaluar o calificar a los estudiantes, sino también derivarlos a instancias que los apoyen en los aprendizajes no logrados. Esta práctica está altamente extendida en cuanto a apoyos psicosociales, sin embargo en cuanto a apoyos académicos es relativamente nueva, ya que -como se señaló previamente- el fracaso era “privatizado” y recaía exclusivamente en los estudiantes.

En resumen, existe un rol emergente del docente universitario, que corresponde a articular sus esfuerzos y derivar a instancias de apoyo a sus estudiantes.

Modelar la relación con los tutores, entre el voluntariado y la burocracia

A nivel de estudiantes, se han implementado tutorías pares, las cuáles son realizadas a estudiantes de primer año, por estudiantes destacados de cursos superiores. Estos estudiantes de cursos avanzados reciben un pequeño estipendio y entregan apoyo académico en varias modalidades¹³³, bajo el supuesto que serán capaces de hacerlo con un lenguaje cercano y con una mayor cercanía respecto a los profesores.

Los tutores, por norma, son estudiantes destacados, de excelente rendimiento en las materias que enseñan y muy comprometidos con sus estudiantes. No obstante, en la construcción de esta relación con los tutorados, el programa enfrenta desafíos producto de su crecimiento y debe establecer procedimientos, normas y protocolos en su funcionamiento. Este mayor desarrollo en lo administrativo y burocrático, implica formalizar y establecer el cumplimiento de horarios, entrega informes y otras responsabilidades administrativas, que antes no parecían necesarias, por temas de escala. La forma como se construyen y aplican estas normas surge como otra fuente tensión.

Aquí, siguiendo la reflexión de Sandel (2013) se plantea una disyuntiva respecto a cuáles son los límites de esta clase de reglamentaciones, o en qué medida el aumentar la eficiencia puede llegar a ser indeseable o contraproducente en un programa que depende tan crucialmente del compromiso de los tutores con sus estudiantes.

Puesto en positivo, muchos de los tutores - estudiantes de cursos avanzados, próximos a ser profesionales- se sienten inspirados a trabajar, muchas veces más tiempo del que es efectivamente remunerado, puesto son capaces de desarrollar un compromiso afectivo con sus “estudiantes”, sintiéndose responsables y partícipes de sus logros académicos. Proteger ese patrimonio intangible,

¹³³Actualmente existen tres modalidades de tutoría en la Universidad de Santiago: tutoría personal que involucra acompañamiento personalizado y seguimiento de 5 estudiantes por tutor; tutoría grupal e individual por demanda espontánea. Además se proyecta este año la implementación dos modalidades nuevas: una asociada a apoyo virtual, y otra a nivelación modular.



es uno de los principales desafíos en el crecimiento burocrático de programas de esta naturaleza y que pueden amenazar en alguna medida las sanciones o normas asociadas a los modos de control y gestión.

La pregunta sería entonces: ¿hasta qué punto los valores que gobiernan estas prácticas sociales, se pueden ver amenazados, en la medida que se las trata de acuerdo a sanciones propias del mundo laboral/adulto?. Como bien expresa Sandel (2013): “la degradación que puede ocurrir cuando todas las actividades humanas se transforman en transacciones y todo se trata como si estuviera a la venta” (p. 124)

De este modo, el programa estará en un permanente juego de tratar a sus tutores de acuerdo al roles estereotipados como los de voluntario o trabajador, ayudante o profesor, e incluso los de experto o aprendiz.

La disyuntiva entre el rol de voluntario o trabajador pareciera activarse en relación a la cantidad de horas que involucra su función, como también a la existencia de una remuneración. El estereotipo de profesor o ayudante está dado por si se hace o apoya a la docencia, mientras que el de experto o aprendiz está asociado a la orientación hacia su propio aprendizaje como tutor en relación a la enseñanza / aprendizaje entre pares.

No obstante el programa apele en alguna medida a todos estos registros, y los estudiantes se comprendan a sí mismos, en uno u otro—o la mezcla de algunos de ellos-, al caso corresponde, lograr que los tutores se vean a sí mismos más cercanos a un comprometido trabajador voluntario que a un trabajador mal pagado, aún sea pensando esto desde la eficiencia.

Modelar, todas estas relaciones, es parte de los desafíos que debe enfrentar un programa de permanencia, en particular en un escenario de ampliación de su cobertura, de manera que sea consistente con la misión del programa, conciliando compromiso y eficiencia.

Conclusiones

Como se ha podido apreciar en el desarrollo de este texto, la implementación de un programa de nivelación y permanencia, representa un cambio en distintos ámbitos.

Cambios paradigmáticos acompañan la instalación de estos programas. El paso de una universidad de elite a una de masas y la internalización de parte de la responsabilidad en el fracaso o la deserción de estudiantes universitarios ha jugado un rol incuestionable en la creación y legitimación de estos programas. Políticas de acción afirmativa, que tienen por objetivo rescatar los talentos igualmente distribuidos en toda la población sin distinción de clases sociales, dan cuenta de este cambio en nuestras sociedades.

Al caso expuesto, confluyen razones de justicia social con otras de carácter más utilitario, como bien señalan Ottone y Hopenhayn (2007) la educación permite igualar oportunidades y su pertinencia es vital para el desarrollo y crecimiento de las economías nacionales. En este sentido, la deserción y el retardo en la integración al empleo de las nuevas generaciones de estudiantes, es un lujo que una sociedad como la nuestra no se puede permitir.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Buenas preguntas, al momento de iniciar programas de apoyo estudiantil de esta naturaleza serían: ¿Dónde se instala el programa en la institución?, ¿cómo se relaciona con las facultades y la docencia?, ¿cómo construye la relación con sus tutores y qué rol ellos deben cumplir?.

Estas disyuntivas son compartidas por todas las instituciones de educación superior, pero el devenir de este tipo de programa dependerá crucialmente del clima institucional y un diagnóstico realista, que ofrezca viabilidad y permita una integración a las prácticas ya instaladas. El éxito de las iniciativas de apoyo académico impulsadas es indisoluble a las características de la Universidad de Santiago, una institución con historia, que es selectiva, inclusiva y compleja, cuya principal fortaleza corresponde, sin duda, a sus estudiantes.

Agradecimientos

Agradecemos a la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile y a la UNESCO por impulsar el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia; y al Ministerio de Educación por financiar los proyectos que se desarrollan (Fondo de Fortalecimiento USA1199 y USA1299; Beca de Nivelación Académica USA1123, USA1205 y USA1311; Fondo de Innovación Académica USA1302 y USA1305).

Referencias

- Brunner, J.J. (2009). La Universidad, sus derechos e Incierto Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 49. pp. 77-102.
- Donoso, S.; Donoso, G. y Arias, O. (2010) "Iniciativas de retención de estudiantes en Educación Superior" *Calidad en la Educación* n°33, diciembre 2010.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007) "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social". *Estudios Pedagógicos XXXIII* N°1.
- Kri, F., González, M., Gil, F.J. y Lamatta, C. (2013) "Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso Universidad de Santiago. Informe Final". Consejo Nacional de Educación.
- OCDE (2009) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile.*
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007) "Desafíos educativos en la sociedad del conocimiento". *Pensamiento educativo*. Vol. 40. N°1 pp. 13-29.
- Peña, C. (2007) "Prólogo". En: *Mercados Universitarios: el nuevo escenario de la educación superior* Eds. José Joaquín Brunner y Daniel Uribe. Universidad Diego Portales. pp. 5-11.
- Rahmer, B, Miranda, R, Gil F.J (2013) "Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa". *Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES)*. México DF
- Sandel, M. (2013) "Market reasoning as moral reasoning: why economist should re-engage with political philosophy". *The Journal of Economic Perspectives*. Vol. 27 N°4 (Fall 2013) pp. 121-140
- Torres, R. y Zenteno, M.E. (2011) "El sistema de educación superior una mirada a las instituciones y sus características" En: *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes*. pp. 13-78.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



EXPERIENCIAS DE TUTORÍA EN LA UNAM: AVANCES Y RETOS

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

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

CRUZ Velasco, Sara
RAMÍREZ Salinas, Celia
HERRERA Zamorano, Beatriz Roxana
UNAM - México
e-mail: cruzara2000@yahoo.com.mx

Resumen. La tutoría en la UNAM no es una práctica reciente, desde hace más de una década se ha producido un movimiento que ha involucrado a la mayoría de las entidades académicas en realizar esfuerzos continuos y sistemáticos para impulsarla como estrategia de intervención educativa, que redunde en mejorar la calidad de la formación académica de los estudiantes y la pertinencia de los Planes de Estudio, con el propósito de favorecer la permanencia e incrementar la equidad en el acceso a todas las oportunidades de apoyos económicos (becas), movilidad estudiantil, cursos, talleres y seminarios extracurriculares, idiomas, cultura, recreación y actividades deportivas que ofrece esta casa de estudios. En este contexto se presentan las diversas experiencias de tutoría que un grupo de 11 escuelas y facultades de la UNAM han implementado en el nivel de educación superior y se conjuntan en el libro “Experiencias de Tutoría en la UNAM: avances y retos”. Con énfasis en los esfuerzos que se han realizado para promover la participación de docentes, estudiantes y autoridades en el proceso de la tutoría. Subrayando el valor de la educación integral, el papel de la tutoría como parte fundamental de una nueva cultura docente y la resignificación de los estudiantes como jóvenes. Asimismo, se muestran los antecedentes y la situación actual del Sistema Institucional de Tutoría. Los autores dispusieron de la organización de sus textos, así como de las problemáticas y necesidades de los estudiantes y de las acciones tutoriales que pusieron en marcha para atenderlas. Por ello, no hay uniformidad en los contenidos, siendo el propósito compartir las propuestas, respetando la diversidad de carreras y su naturaleza disciplinar, convocando siempre al diálogo y la reflexión.

Descriptor o Palabras Clave: Educación, Docencia, Tutoría, Sistema Institucional de Tutoría, UNAM.

1. Antecedentes de tutoría en la UNAM

El enfoque tutorial de apoyo al estudiante en la educación superior es una práctica cada vez más cotidiana. Su impulso se debió al interés por el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de las instituciones educativas, así como a la demanda de ofrecer mejores resultados en el aprovechamiento de los estudiantes. Se presenta en el ámbito educativo con la finalidad de resolver problemas relacionados con la deserción, el abandono de los estudios, el rezago escolar y la baja eficiencia terminal (ANUIES: 2000).

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es pionera en esta actividad, desde los años cuarenta, inició en el posgrado en la Facultad de Química, posteriormente en 1972, surge en licenciatura en el Sistema de Universidad Abierta con estrategias de tutoría grupal e individual. También se reportan algunas experiencias de facultades que introdujeron programas de apoyo a alumnos distinguidos para conducirlos desde su ingreso a la universidad hasta su egreso, tal es el caso de la Facultad de Psicología, con su programa SIETE, Sistema de Investigación, Evaluación y Tutoría Escolar, y la Facultad de Medicina incorporó la figura del tutor para mostrar a los alumnos el modelo profesional de lo que es un médico; adicionalmente, estableció los Núcleos de Calidad Educativa (NUCE), que consiste en un programa de alta exigencia académica, destinado a los mejores alumnos, en contacto con los mejores profesores. Los alumnos son seleccionados a partir de su promedio de bachillerato, examen de clasificación y entrevista personal. En la Facultad de Ingeniería la tutoría comenzó en 1987 con el propósito de dar a los estudiantes atención personal más cercana.

En el año 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a través de la publicación del libro “Programas Institucionales de Tutoría una propuesta de la ANUIES, para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior”, da a conocer los lineamientos y el enfoque que deben considerar al implantar un programa de tutoría. Por su parte y bajo este contexto la UNAM, a través de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), en 2002 impulsa el Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, siendo una de sus principales estrategias el Programa de Tutoría, al que se le encomienda atender a los estudiantes con base en el diagnóstico de sus necesidades. Paralelamente y con el surgimiento del Programa Nacional de Becas (PRONABES), los programas de tutoría crecen de manera significativa.

La UNAM, atendió la propuesta de la ANUIES siempre recuperando las experiencias previas que en la institución se habían dado. Así, cada una de las facultades y escuelas fueron construyendo programas de tutoría de acuerdo a la organización y funcionamiento académico-administrativo en el marco de los propósitos de dirección establecidos en su Plan de Desarrollo Institucional. Fue después de dos importantes eventos académicos (Encuentro Universitario de Tutoría 2010 y Seminario: Análisis de la práctica de tutoría en la UNAM 2011) que se contempla la necesidad de generalizar la tutoría institucional bajo lineamientos y como política educativa. Es importante mencionar que desde la reforma del Estatuto del Personal Académico de la Universidad en 1986, la tutoría es una actividad prevista para ser ejercida por el personal académico de carrera.

2. Experiencias de tutoría Facultades y Escuelas

A continuación se exponen de manera breve cada una de las experiencias que han permitido ampliar el uso y la apropiación de conocimiento en torno a la tutoría, así como su papel e importancia en la educación superior.

2.1 La tutoría en los programas de becas.

Describe un modelo de atención a estudiantes becarios a partir de la aplicación de una política gubernamental con el propósito de apoyar a jóvenes que en condiciones socioeconómicas adversas, tengan mejores condiciones que incrementen sus posibilidades de acceso, permanencia y culminación de los estudios. En el año 2001 el Gobierno Federal crea el Programa Nacional de Becas (PRONABES) dirigido a estudiantes de licenciatura, las reglas de operación establecen que la institución tiene la obligación de asignarle un tutor de su carrera.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



La aplicación de esta normatividad es uno de los elementos identificados con el impulso de la tutoría en la UNAM, pero caracterizada por deficiencias en la planeación y la claridad por parte de los docentes en sus funciones, sin cursos de formación para tutores, carentes de sistemas de seguimiento y evaluación. Lo anterior generó su cumplimiento con un enfoque administrativo.

El modelo de atención a becarios se estructura en 3 ejes: asignación de la beca, el seguimiento y tutoría.

2.2 Programa Institucional de Tutoría en el nuevo plan de estudios de la Facultad de Psicología

Inicia actividades de tutoría en 2001 y al siguiente año crece significativamente el programa para atender a estudiantes becarios PRONABES.

Las autoras proponen en el marco de la modificación curricular del Plan de Estudio, incorporar la tutoría académica como un componente clave, el cual debe contribuir a la formación integral de los estudiantes, favoreciendo su desarrollo en aspectos cognitivos, afectivos y sociales, así como prevenir las dificultades de aprendizaje y evitando, en lo posible, el abandono, el fracaso o inadaptación escolar.

Define a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes por parte de académicos competentes y formados para esta función. Entre sus objetivos principales destaca la formación integral del estudiante mediante acciones de fortalecimiento que les permitan generar y hacer uso de recursos académicos y personales. Las modalidades a trabajar son individual, grupal e intergrupal y con carácter obligatorio o no, dependiendo de las necesidades de los estudiantes.

Para la operación del programa es indispensable que éste se encuentre dentro de la estructura académico-administrativa, con la infraestructura y apoyos debidos, para poder atender de manera amplia, sistemática, continuada y coordinada, los diversos ámbitos que competen a la acción tutorial.

2.3 El programa de Tutoría para la licenciatura en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia

Surge en 2002 ante la necesidad de corregir los problemas de rezago y deserción. La tutoría es el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual y grupal, se ofrece a los estudiantes como una actividad curricular, para formarlos integralmente como personas. La tutoría como Programa Institucional está dirigida a los alumnos de primer ingreso, aunque se atiende también a los becarios.

Por acuerdo del Consejo Técnico, a partir del ciclo escolar 2008 es obligatoria durante un semestre, y se considera requisito para inscribir asignaturas del quinto semestre. Cuentan con los “Días Institucionales de Tutoría” son cinco días al semestre en que los tutores trabajan con sus grupos de tutorados dentro y fuera de las instalaciones de la facultad.

El programa está diseñado para favorecer la integración de los alumnos de primer ingreso a la vida universitaria y a la comunidad de la Facultad. Su impacto ha favorecido la regularidad de los estudiantes, la titulación y el egreso se han incrementado.

2.4 Una década de experiencia tutorial en la Facultad de Estudios Zaragoza, UNAM

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



Se implanta en 2002 y desde entonces se contempla en los Planes de Desarrollo Institucional. Define a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta en la atención personalizada a un estudiante o a un grupo reducido, la realizan académicos competentes y formados para esta función.

Las acciones educativas y de tutoría se enfocan desde las dimensiones de orientación: personal, académica y profesional. Sus objetivos son fomentar la formación integral de los estudiantes en las dimensiones intelectual, afectiva, personal y social; propiciar la adaptación, integración y participación del alumnado en la vida universitaria y en el contexto de las FES; incrementar el aprovechamiento y permanencia escolar, entre otros. Cuenta con un Programa de Formación de Tutores.

2.5 Presentación de los resultados de la encuesta: La opinión de los estudiantes acerca de la interacción con sus tutores en el Programa PRONABES en la FCPyS de la UNAM

A partir del análisis de la interacción entre el tutor y el alumno, las autoras plantean como pregunta central: ¿cuál es la impresión que tienen los estudiantes sobre la labor del tutor en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales? Asimismo, buscan identificar los factores que deberán ser tomados en cuenta para que la actividad tutorial sea una relación recíprocamente productiva.

Algunos de los resultados son: en términos generales los alumnos tienen una visión favorable sobre la actuación de su tutor, el 61% de los encuestados otorga a su tutor una evaluación que va de excelente a muy buena, buena y regular, 24% de los encuestados se abstuvo a responder y 15% lo considera deficiente.

Respecto a los factores identificados para mejorar el Programa Institucional de Tutoría son:

Promover y facilitar la interacción entre becarios y tutores.

Contar con el adecuado funcionamiento del sistema de seguimiento de la tutoría.

Informar sobre la importancia y continuidad de las sesiones tutoriales.

En la asignación cuidar que no interfiera la diferencia de horarios entre el tutor y el tutorado.

Reconocer institucionalmente la labor del tutor.

Sensibilizar a los alumnos sobre el compromiso de realizar la tutoría.

2.6 Modelo de seguimiento de Tutoría para el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUyED)-Tlaxcala

Los autores proponen desarrollar un modelo de seguimiento de tutoría como estrategia para potencializar las habilidades cognitivas, combatir el rezago, el ausentismo y la baja eficiencia terminal de los estudiantes. El modelo lo han estructurado a partir de los siguientes elementos:

-Establecimiento de objetivos

-Actividades de gestión y vinculación

-Conceptualización del modelo de comunicación-educación

Evaluación para el seguimiento de tutorías

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



De acuerdo al diagnóstico situacional que realizan sobre los perfiles de los estudiantes, identifican que es primordial fortalecer la comunicación y el acercamiento entre el tutor y el tutorado a fin de atenuar los factores como el sentimiento de lejanía, la falta de identidad y la poca o nula motivación que pueden percibir los estudiantes a distancia. Por ello, proponen un modelo de comunicación con enfoque humanista.

2.7 Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Medicina

Surge en 2003, prestando especial atención a los alumnos becarios y a los que presenten dificultades en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Concibe a la tutoría como una modalidad de actividad docente que permite, a través de acciones estructuradas, acompañar al estudiante en su proceso formativo, busca contribuir a su formación integral a través de reforzar la adaptación del alumno de nuevo ingreso, orientarlo durante sus estudios y prepararlo para formar parte de una nueva cultura del conocimiento y de la información.

2.8 Avanzar de paso en paso. La tutoría en la Facultad de Odontología

Inicia el programa en el 2002. La tutoría concebida como una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar al alumno a lo largo de todo su proceso de formación, para favorecer su desempeño académico y contribuir a su desarrollo integral. En el Plan de Desarrollo Institucional que comprende el periodo 2010-2014 aparece una línea rectora que hace referencia a la importancia de fortalecer los programas de becas y tutorías, de brindar mayor orientación a la comunidad estudiantil, así como incrementar los cursos para la formación de tutores. Atiende de forma individual a los alumnos, considera más vulnerables a los de primer ingreso. Se prefiere que su tutor sea alguno de los profesores con los que toman clase, realiza reuniones informativas de bienvenida a los alumnos de tutoría.

2.9 La tutoría de pares en los programas de Becas de la UNAM

Expone los beneficios del programa de tutoría de pares realizada entre estudiantes becarios PRONABES. Justifica el programa en las necesidades que presentan los estudiantes de nuevo ingreso, quienes se encuentran en una etapa de integración a la vida universitaria enfrentando diversos riesgos para su permanencia que muchas veces se expresa en deserción y abandono escolar, baja participación en actividades extracurriculares, índices de reprobación y bajo desempeño académico, aunado a que en diferentes momentos se enfrentan a tomar decisiones sobre su vida académica y personal.

El programa inicia en 2007, es una experiencia pionera en la UNAM como Programa de Servicio Social para estudiantes becarios, basada en una relación de igualdad dado que ambos actores son estudiantes de la misma carrera.

La tutoría de pares es la atención personalizada a estudiantes de nuevo ingreso en diadas o pequeños grupos, brindada por estudiantes avanzados y cuidadosamente organizada por un tutor docente; es una relación solidaria en la que se atiende, se facilita y orienta el proceso de adaptación a la universidad. Asimismo se concibe al programa como una estrategia de enlace entre los estudiantes, los recursos y los servicios de la UNAM.

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



2.10 Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) El Programa Institucional de Tutorías una experiencia de aciertos y desaciertos: 2003-2012

Se presenta un análisis retrospectivo sobre el proyecto de tutoría en la ENEO del 2003 al 2012, identificando como un acierto importante la incorporación del Programa al Plan de Desarrollo Institucional dentro del programa estratégico denominado Fortalecimiento de la Licenciatura con el objetivo de “Mejorar el desempeño de los estudiantes”.

Para poner en marcha la actividad tutorial se realizó previamente una encuesta a alumnos de nuevo ingreso a fin de identificar aquellos que estaban en riesgo académico. El principal obstáculo que se registró fue la resistencia de ambas partes (tutor-tutorado) para asistir a las sesiones de tutoría. Posteriormente se decidió atender a los alumnos que lograban obtener un apoyo económico (beca PRONABES), se les asignó un tutor y únicamente 67 de 350 alumnos tuvieron de 1 a 4 registros de sesiones de tutoría, el resto no contacto a su tutor, esta problemática llevó al descrédito la importancia de la tutoría.

A lo largo de 8 ciclos escolares la entidad académica impulsó diversas propuestas para llevar a cabo la actividad tutorial, atendiendo 3 tipos de alumnos: en riesgo académico, becarios y en condición de adeudo de asignaturas. Sin embargo, poco se logró para establecer el contacto y la continuidad de las sesiones de trabajo entre el tutor y el tutorado. La autora indica que no es suficiente que el programa de tutoría este incorporado al PDI de un director, es indispensable que se asuman decisiones inter e intra organizacionales que provean de infraestructura y recursos que favorezcan el desarrollo de la estrategia de intervención tutorial. Concluye que la tutoría es un espacio de aprendizaje que no solo involucra al tutor y al tutorado sino especialmente a toda la comunidad educativa.

2.11 La tutoría en la Facultad de Ingeniería de la UNAM: Hacia el año 2020

La Facultad de Ingeniería muestra una gran trayectoria de ejercicio de tutorial, desarrollando desde el año 2007 a la fecha un programa de “Tutoría Hacia el año 2020”, dirigido a todo los estudiantes con carácter diferenciado porque apunta a la atención de las necesidades educativas de cada estudiante.

Los resultados de sus procesos de evaluación son positivos, el autor entre varios aspectos señala que prácticamente todos los estudiantes conocen a su tutor, que la mayoría de los estudiantes (65% y 75%) reconocen que la tutoría es útil para su integración a la facultad, los estudiantes que continúan con la tutoría a lo largo de la carrera presentan mejor avance escolar. La tutoría está y seguirá asociada a la función docente esperando que sea una fuerza renovadora de la relación pedagógica de los futuros ingenieros.

3. Conclusiones

Cada entidad académica ha asumido la responsabilidad de elaborar su Programa Institucional de Tutoría diseñando sus objetivos, propósitos, criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de la tutoría por modalidad individual, grupal, de pares, por ciclo escolar y etapa formativa del estudiante. Como se aprecia en las diversas experiencias, cada facultad y escuela ha implementado prácticas de tutoría que favorecen la integración universitaria para los alumnos de nuevo ingreso y también para el resto de la población con propósito de favorecer la permanencia e incrementar la equidad como se aprecia en el Apéndice I. Actualmente, se considera que la tutoría Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



es responsabilidad tanto de la institución educativa como del docente, es necesario fortalecerla brindando mejores condiciones para su desarrollo, la tutoría en la UNAM se concibe como un proyecto institucional en el que están involucradas autoridades, docentes, padres de familia, trabajadores administrativos y se le considera una estrategia educativa fundamental para la atención de los estudiantes.

Con la realización de este libro, se presenta un panorama, desde la perspectiva de los responsables de impulsar la estrategia de tutoría, con el objetivo común de favorecer el desarrollo integral de los alumnos de bachillerato y licenciatura, a través de acciones articuladas que impacten positivamente en la permanencia, el desempeño académico y el egreso, en la institución educativa más importante de México la UNAM.

Referencias

ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES.

Cruz, V. S. (Coord.) (2014). Experiencias de tutoría en la UNAM: avances y retos. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos: UNAM

Apéndice I

| ENTIDAD ACADÉMICA | AVANCES | DESAFIOS |
|---|---|---|
| DGOSE (BECAS) | Impulsa el nombramiento de tutores para atender un requisito de los programas de becas. Contribuye en la elaboración de diagnósticos internos y la implantación de PIT. Se genera un modelo de atención a becarios y logra una retención escolar que va del 84% a partir del segundo año hasta el 97% en el último año de la carrera. | Implantar programas de tutoría no solo para la atención de estudiantes becarios. Incorporar las tutorías de manera formal y sistemática. Atender la formación de tutores. Superar el carácter administrativo de la tutoría para becarios. Generar soportes escolares para apoyar la permanencia además del apoyo económico. |
| FACULTAD PSICOLOGÍA | Ofrece apoyos educativos a estudiantes para fortalecer sus recursos personales, escolares y/o sociales. Tutores formados y acreditados para ejercer la actividad. Recursos: una Agenda del Tutor y una Cartilla, así como instrumentos de evaluación del impacto. | Atender los altos índices de deserción en el primer año de la carrera, bajo índice de eficiencia terminal; bajos índices de titulación. Rescatar la propuesta de tutoría como uno de los componentes claves del nuevo plan de estudios. |
| FACULTAD MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA | El programa tutoría orientado a la integración de los alumnos de primer ingreso a la vida universitaria y a la comunidad de la Facultad. Es un requisito extracurricular sin valor en créditos del Plan de Estudios vigente. La tutoría ha tenido un gran impacto en la titulación y el egreso. | Consolidar la actividad de tutoría con la formación profesional. Contar con una página electrónica que facilite la comunicación y el manejo de bases de datos para el seguimiento de la tutoría. |
| FACULTAD ESTUDIOS | La tutoría es un programa institucional y ha sido incorporado en los planes de desarrollo de las administraciones. | Continuar el fortalecimiento de las acciones de tutoría. |

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEduación

PROSPERIDAD PARA TODOS

| | | |
|--|--|--|
| SUPERIORES ZARAGOZA | Cuenta con un Programa de Formación de Tutores. Evalúa la acción tutorial desde la óptica de estudiantes, tutores y funcionarios. | |
| FACULTAD CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES | Favorecer la comunicación, sensibilización y vinculación entre tutores y tutorados realizan estudios sobre los factores que deberán ser considerados, para que la actividad tutorial sea una relación recíprocamente productiva. | Promover y facilitar la interacción entre becarios y tutores. |
| SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA, TLAXCALA | Contribuir al desarrollo académico de los alumnos estableciendo un modelo de seguimiento de tutoría como estrategia para potencializar las habilidades cognitivas, combatir el rezago, el ausentismo y la baja eficiencia terminal de los estudiantes. | Atenuar los factores como el sentimiento de lejanía, la falta de identidad y la poca o nula motivación que pueden percibir los estudiantes a distancia. |
| FACULTAD MEDICINA | El Programa fue aprobado por el H. Consejo Técnico y cuenta con un Reglamento, se aplicaron a partir del ciclo escolar 2012-2013. Favorece el proceso de integración de los alumnos al quehacer universitario atendiendo de forma individual a alumnos de nuevo ingreso, en riesgo académico y becarios Cuenta con un sistema de seguimiento de la actividad tutorial y con un Programa de formación para tutores. | Contar con infraestructura y recursos que favorezcan el desarrollo de la tutoría. |
| FACULTAD ODONTOLOGÍA | En el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014 aparece una línea rectora que hace referencia a la importancia de fortalecer los programas de becas y tutorías. La tutoría se orienta a atender los alumnos de primer ingreso, en situación de vulnerabilidad. | Establecer un Programa Institucional de Tutorías. Contar con formación continua de tutores. |
| DGOSE (TUTORIA DE PARES) | Atiende necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso en etapa de integración a la vida universitaria y en apoyo a la permanencia escolar. En la evaluación cuantitativa y cualitativa hay resultados positivos, lográndose los objetivos de mayor permanencia de estudiantes. | Mantener una coordinación estrecha entre el docente tutor y el tutor par. Dar credibilidad al programa dada la juventud de los participantes. |
| ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA | Incorpora la tutoría dentro del Plan de Desarrollo Institucional desde el año 2003 como parte del programa estratégico denominado Fortalecimiento de la Licenciatura con el objetivo de "Mejorar el desempeño de los estudiantes". | No es suficiente que el programa de tutoría este incorporado al PDI, es indispensable que se asuman decisiones inter e intra organizacionales que provean de infraestructura y recursos que favorezcan el desarrollo de la estrategia de intervención tutorial |
| FACULTAD INGENIERÍA | Contribuir a la superación personal y profesional de los alumnos: cuenta con un programa de "Tutoría Hacia el año 2020", dirigido de manera diferenciada a todo los estudiantes, porque apunta a la atención de las necesidades educativas personalizadas. | La tutoría está y seguirá asociada a la función docente esperando que sea una fuerza renovadora en la relación pedagógica de los futuros ingenieros. |

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Tutorías-mentorías).

Ponencias Linea 5



**Políticas nacionales y gestión
institucional para la reducción del
abandono**



Ponencia ganadora de Mención Línea 5

INSTITUCIONALIZACIÓN Y ESCALAMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE ACCESO INCLUSIVO, EQUIDAD Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO – CHILE

Línea Temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.
Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso.

PEÑA-CORTÉS, Fernando
MUÑOZ VERA, Francisco
BARRIOS MADRID, Paulina
Universidad Católica de Temuco, Chile
fpena@uct.cl

Resumen. Los estudiantes provenientes de contextos de pobreza y vulnerabilidad socioeconómica poseen una diferencia significativa en términos de formación y competencias para el acceso a la educación superior, respecto de aquellos de ingreso medios y medios altos. Dicha situación es particularmente significativa en la Región de La Araucanía, la más pobre de Chile y aquella con los peores indicadores de educación, pobreza y desigualdad. Las competencias de entrada, habilidades socioemocionales y otros elementos fundamentales para un proceso de formación profesional, son deficitarias en parte importante de los estudiantes que quieren acceder a la educación superior. Considerando las brechas existentes, la Universidad Católica de Temuco desde el año 2011 ha implementado una estrategia de desarrollo y fortalecimiento de programas de acceso e inclusión a la educación superior, que permita enfrentar este escenario. La articulación, escalamiento e institucionalización de dichas iniciativas ha permitido avanzar en mejorar indicadores de aprobación y retención, entregando oportunidades de acceso a los sectores más vulnerables de esta Región. El respaldo institucional y la articulación de estos programas dentro de un lugar importante de la estructura organizacional de la universidad, han permitido asegurar el logro de sus objetivos posicionando y fortaleciendo un enfoque inclusivo en la educación superior, entregando oportunidades de formación de pregrado para jóvenes de sectores con mayores niveles de desigualdad.

Descriptor o Palabras Clave: Acceso, Inclusión, Permanencia, Institucionalización, Universidad Católica de Temuco – Chile.



1 Introducción

La región de La Araucanía, ubicada en la zona sur de Chile, presenta un retraso de más de 20 años en indicadores educativos si se compara con el resto del país. Esto se puede ver reflejado en la situación de analfabetismo regional, que alcanza el 6,9% frente al 3,5% de la media nacional (SEGPRES, 2010). Asimismo, los 9,2 años de escolaridad promedio sitúan a esta región en el tercer lugar más bajo a nivel nacional; además de ser el territorio donde se registran los mayores porcentajes de pobreza e indigencia en el país (CASEN, 2011). Los resultados obtenidos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), sistemáticamente reflejan la distancia en el rendimiento respecto del nivel nacional y, al mismo tiempo, las diferencias existentes entre los estudiantes de establecimientos municipales o con aporte estatal, y de establecimientos particulares. Los estudiantes que ingresan hoy a nuestra universidad poseen un capital social, cultural y competencias académicas poco desarrolladas, tensionando con ello las diferentes estrategias de formación, imponiendo importantes desafíos institucionales para asegurar una sólida educación superior.

La UC Temuco actualmente posee 8.127 estudiantes, el 85,29% pertenece a los tres primeros tres quintiles de ingreso; es decir, la mayoría de los estudiantes de la universidad poseen un ingreso per cápita inferior a los US\$365 mensuales. El promedio ponderado PSU es de 564,84 puntos, el valor NEM corresponde a 5,7 y el ranking de notas corresponde a 568,9 puntos. El 52,5% proviene de comunas y localidades de alta ruralidad y el 24% de los estudiantes declara adscripción al pueblo Mapuche. Del total de estudiantes, 2.187 cursan su primer año universitario y de ellos el 80% constituyen la primera generación de ingreso a la educación superior. Como parte del proceso de formación, la tasa de retención en el primer año corresponde a un 83%, y la tasa de aprobación de asignaturas, también para primer año, representa un 78%. Respecto de los indicadores que permiten ver la finalización del proceso formativo, la tasa de titulación oportuna según cohorte de ingreso corresponde a un 32,95%.

Uno de los problemas centrales que presentan los estudiantes de La Araucanía es la desigual formación durante la enseñanza media, lo cual se traduce en que los estudiantes que ingresan al primer año de una carrera de pregrado, posean un deficitario nivel de competencias de entrada que dificultan la manera de enfrentar el proceso de formación en educación superior. Con el objetivo de disminuir las brechas existentes, la UC Temuco ha implementado durante los últimos cuatro años una serie de programas que han permitido enfrentar el problema antes señalado. Tales iniciativas han significado hacer esfuerzos por identificar el impacto de indicadores de desempeño de eficiencia docente, mejorar los indicadores de aprobación, retención e impactar en las tasa de titulación oportuna, innovando en los programas con especial énfasis en disminuir la brecha que existe entre la calidad de los aprendizajes anteriores a la enseñanza superior y aquellos esperados y necesarios para el desempeño académico exitoso.

2 Programas de acceso inclusivo, equidad y permanencia

La primera iniciativa y ente articulador de los programas de acceso inclusivo en la UC Temuco, corresponde al programa Propedéutico, el cual se ha consolidado como una de las más importantes alternativas institucionales que buscan la integración y la generación de oportunidades para los jóvenes estudiantes de La Araucanía. El Programa Propedéutico es un mecanismo de acceso



alternativo a la Educación Superior, destinado a jóvenes con talento académico y que no cuentan con las oportunidades para ingresar a una carrera de pregrado. Este programa selecciona a los estudiantes que se encuentran dentro del 7,5% superior del ranking de notas de su establecimiento educacional y que por un período de 17 semanas fortalece competencias básicas en áreas de Matemática, Lenguaje y Gestión Personal. Finalizado el proceso y cumpliendo la totalidad de los requisitos de asistencia y evaluación, los estudiantes acceden directamente a un programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades o una carrera de pregrado de la Universidad.

El Propedéutico UC Temuco nació el año 2011 con 49 estudiantes de dos comunas de la Región; durante el 2012 se matriculan 118 estudiantes pertenecientes a 6 comunas; el año 2013 se trabajó con 300 estudiantes de 18 comunas; y durante el año 2014 hemos logrado escalar a más de 500 estudiantes de todas las comunas de La Araucanía, incluyendo las de mayor ruralidad y más alejadas de la capital regional.

Un segundo programa implementado durante el último año corresponde a la Escuela de Talentos Pedagógicos que como iniciativa creada al alero del Programa Propedéutico busca fortalecer la vocación temprana hacia la profesión docente y las competencias personales de jóvenes de la región, que permita elevar la calidad del postulante a las carreras de pedagogía en la UC Temuco. Este programa comienza su implementación el 31 de agosto de 2013 como una iniciativa piloto con 25 estudiantes de 3° y 4° medio, pertenecientes a 9 liceos de 7 comunas de la región. Dichos estudiantes manifestaron una vocación y talento pedagógico, encontrándose dentro del 7,5% superior del ranking de notas de su establecimiento educacional. Bajo una modalidad similar a la antes descrita, los talentos pedagógicos fortalecen competencias en áreas de Vocación y Motivación Pedagógica, Emprendimiento en Educación y Gestión Personal, todo ello bajo el acompañamiento de la Facultad de Educación.

Como tercer programa se ha implementado la Escuela de Talentos Técnicos que nace como una iniciativa piloto al alero de la Facultad Técnica y en el marco de un Proyecto de Fortalecimiento y Articulación de Liceos Técnicos, que busca reconocer y potenciar el talento técnico de jóvenes de La Araucanía que se encuentran dentro del 15% superior del ranking de notas de su establecimiento educacional. Este programa que comienza su implementación en octubre de 2013, permitió que durante 5 semanas 58 jóvenes de 10 colegios y 8 comunas diferentes de la región, hayan nivelado competencias básicas en áreas de Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal y así facilitar el acceso a carreras técnicas impartidas en la universidad.

3 Logros y avances en un contexto de vulnerabilidad socioeconómica

Entre los años 2012 y 2014 los estudiantes provenientes del primer quintil de ingreso, se han incrementado en más de un 15%; mientras que en el mismo período, el quintil 5 ha disminuido en un 31%; es decir, durante los últimos tres años ha aumentado el ingreso de estudiantes que provienen de los sectores más pobres y vulnerables. Si caracterizamos las dos principales pruebas estandarizadas que rinden los estudiantes de enseñanza media: SIMCE II medio y Prueba de Selección Universitaria (PSU) podemos señalar que:

Respecto de la enseñanza media y particularmente el ingreso a la educación superior vía PSU, muestra un escenario de alta complejidad. Si consideramos que el promedio PSU de Lenguaje y Matemáticas



a nivel nacional durante el período 2011-2013 es de 442,7 puntos (incluyendo liceos en régimen diurno, vespertino y técnicos), la Región de La Araucanía pondera 432,8 puntos; es decir 9,9 puntos menos que el resto del país. Específicamente en el área de lenguaje, dicha brecha se traduce en 10,8 puntos menos y en matemáticas 8,8 puntos por debajo de la media nacional.

Particular atención requiere la comparación entre estudiantes de liceos técnicos y científico-humanistas. Durante el año 2013, los liceos técnicos ponderaron a nivel nacional 95,8 puntos menos en Lenguaje y Matemáticas que los liceos científico-humanistas. Si dicha diferencia la llevamos a nivel regional, es igualmente negativa y significativa con 93,1 puntos.

Respecto de los puntajes SIMCE de II medio, a nivel nacional los puntajes han traído consigo una leve tendencia al alza desde el año 2003; sin embargo, desde el año 2010 se estanca el puntaje promedio en 259 puntos y particularmente el año 2013 el puntaje nacional disminuye a 254. En el caso de Matemática, el crecimiento a nivel nacional ha sido constante llegando a 267 puntos promedio durante el 2013.

Para el caso de la Región de La Araucanía, se logra un puntaje promedio en 2013 de 250 puntos para Lectura y 255 para Matemática. Si dichos datos los comparamos con el año 2012, existe un retroceso de 6 puntos en ambas pruebas, obteniendo puntajes en el mismo año de 256 puntos para Lectura y 256 para Matemática.

De los antecedentes antes expuestos, la Región presenta importantes desafíos en la medida que las principales pruebas estandarizadas posicionan a esta región bajo el promedio del país.

Considerando los resultados anteriores, el desarrollo de programas que fortalezcan las competencias de entrada y que reconozcan el talento de los estudiantes resulta altamente pertinente. Específicamente, los estudiantes que participan de un programa como el Propedéutico o las escuelas de talento y que posteriormente cursan el Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, corresponden al 88% de los jóvenes de menores ingresos económicos de este programa.

Los programas de inclusión y acompañamiento para la formación de pregrado, ha permitido en primer lugar posicionar y relevar el enfoque de la inclusión y de los talentos en la formación de pregrado a nivel institucional y dentro de las carreras de pregrado. Asimismo, ha permitido que los estudiantes tengan avances significativos en su trayectoria de vida y particularmente en el ámbito de la formación profesional. De la misma manera, existen una serie de indicadores que permiten dar cuenta de los avances en aquellos ámbitos de particular importancia para nuestra institución.

En primer lugar, hemos logrado una presencia a nivel regional que ha permitido que estudiantes de enseñanza media pertenecientes a las 32 comunas de la Región, actualmente tengan la posibilidad de participar de uno de estos programas y así acceder a la educación superior.

En términos de retención de primer año, es importante destacar que durante el año 2013 la tasa a nivel institucional fue de 71,5%, para el mismo año la tasa de retención de estudiantes provenientes de un programa de acceso alternativo fue superior, llegando a 81,1%. Es decir, los estudiantes que provienen de un contexto de alta vulnerabilidad, pero que demuestran tener excelencia académica en contexto, permanecen más en primer año que los estudiantes que ingresan a través de la Prueba de Selección Universitaria.



La retención de tercer año es 23,2 puntos porcentuales más en los estudiantes que provienen de un programa de acceso inclusivo. Si la retención de tercer año a nivel institucional durante el 2012 fue de un 63,9%, para los estudiantes de uno de estos programas llegó a 87,1%.

En términos de rendimiento académico, cabe señalar que para la cohorte 2013 el promedio ponderado acumulado (PPA), institucionalmente fue de un 4.6 (sobre un total de 2.187 estudiantes de primer año); mientras que para los estudiantes provenientes de los programas de acceso inclusivo durante el 2012 fue un 4.4 (sobre un total de 31 estudiantes) y de la cohorte 2013 fue de un 5.0 (sobre un total de 200 estudiantes). En síntesis, el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan a través de este tipo de programas, cuyo talento académico es reconocido y reforzado previo a su ingreso, tiende a ser superior.

Cabe relevar el papel fundamental que tienen los programas orientados al acompañamiento cuya misión es asegurar el éxito académico en estudiantes con alto desempeño, mejorando las condiciones para el aprendizaje efectivo y el despliegue de recursos socioemocionales y cognitivos en un contexto de vulnerabilidad social, basados en estrategias tales como:

1. Fortalecer competencias disciplinares en ciencias básicas y comunicación, a través de la implementación de un laboratorio integrado de ciencias y aulas virtuales con foco en el aprendizaje por experimentación y razonamiento reflexivo.
2. Desarrollar las funciones cognitivas y meta cognitivas de los estudiantes, a través de un programa de enriquecimiento instrumental del pensamiento y estrategias para el aprendizaje que permitan su avance curricular.
3. Mejorar de manera notable las competencias no cognitivas de los estudiantes, mediante un programa de acompañamiento centrado en la resolución de problemas sociales y autorregulación emocional, que asegure su permanencia en la educación superior.

Finalmente, la importancia del ranking de notas es otro de los elementos necesarios de destacar. Los estudiantes pertenecientes a alguno de los programas señalados que reconocen y releven el desempeño de académico en contexto, a través del ranking de notas, en promedio obtienen 0,3 décimas más en el Promedio Ponderado Acumulado en comparación con los estudiantes de pregrado no rankeados durante el año 2013.

4 Conclusiones

Un escenario donde la educación media no proporciona las herramientas necesarias para el acceso a la educación superior, particularmente de jóvenes en situación de pobreza y vulnerabilidad socioeconómica, ha impuesto el desafío de reconocer los talentos y la vocación de dichos jóvenes. Esto nos ha llevado a pensar en el desarrollo de programas que permitan entregar las herramientas necesarias para asegurar el acceso y la permanencia en la educación superior. Como universidad hemos optado por hacernos cargo de factores del entorno, que condicionan la trayectoria académica de los jóvenes y específicamente las posibilidades de lograr el éxito académico en la formación de pregrado.

Institucionalmente hemos implementado los programas brevemente presentados en este trabajo, fortaleciendo así las competencias de los estudiantes y nuestro rol de universidad socialmente



responsable y comprometida con las características de interculturalidad y vulnerabilidad socioeconómica propias de Región de La Araucanía. El desarrollo de estas iniciativas releva el enfoque de la inclusión, el cual nos ha llevado a generar mecanismos de ingreso alternativo, estrategias para el fortalecimiento de las competencias básicas de los estudiantes y de aquellas que permitan un adecuado tránsito por la vida universitaria.

Los procesos de institucionalización al interior de la estructura universitaria resultan claves para asegurar el logro de los objetivos tras estas iniciativas. Esto implica que los programas de acceso inclusivo no pueden funcionar atomizadamente, sino que deben estar articulados y posicionados estratégicamente dentro de la estructura organizacional de una universidad, lo más cercano a la toma de decisiones; en nuestro caso dependen directamente de la Vicerrectoría Académica. Esto implica dar el respaldo institucional necesario para el fortalecimiento de un enfoque inclusivo que involucre a todas las unidades académicas de la universidad. Asimismo, permite la articulación y el apalancamiento de recursos provenientes de diversos programas o proyectos que buscan incidir no sólo en el quehacer de la universidad, sino también en las comunidades educativas de centros educacionales de enseñanza media.

Agradecimientos

Ministerio de Educación de Chile, FDI UCT1202, Convenio de Desempeño de Armonización Curricular.

Ministerio de Educación de Chile, FDI UCT1312, Convenio de Desempeño Formación Inicial de Profesores.

Referencias

Ossadón, Y. y Castillo, P. (2006). Propuesta para el diseño de objetivos de aprendizaje. *Rev. Fac. Ing.*, Vol 14 N°1

Beltran, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación, Universidad Complutense de Madrid*, 332, 55 – 73.

Salas, N., Morales, A., Arévalo, R. y Assael, C. (2010). Estrategias para el mejoramiento de las habilidades cognitivas en universitarios: resultados de una intervención mediada. *Boletín de investigación Educativa*, 25 (1), 63 – 78.

Beyer, H. (2009). Igualdad de oportunidades y selección a las universidades. *Puntos de Referencia*, 303. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Bralic, S. & Romagnoli, C. (2000). Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para todos. Santiago: Dolmen Ediciones.

Comisión Equidad e Inclusión (2011). *Hacia una política de equidad e inclusión en la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile.

De la Fuente, L., Hernández, M. & Raczynski, D. (2011). Seguimiento y evaluación de la estrategia de apoyo a liceos prioritarios. Santiago: Asesorías para el Desarrollo.



Díaz, L., Flores, M., Gil, F., Gamsch, E., Grez, N., Guzmán, H. Lobos, H. y Recabaren, E. (1996) Oportunidades para alumnos destacados. Revista Mensaje: 41.

Gil, F. (2000). Características educacionales de estudiantes de enseñanza media chilenos con alto rendimiento escolar. En Bralic, S. y Romagnoli, C. Niños y Jóvenes con talento (pp:329-347). Chile: Dolmes.

Gil, F. (2002) La experiencia de la Universidad de Santiago de Chile. Seminario: “Quiénes deben entrar a la Universidad” organizado por la Vicaría Pastoral Universitaria, Arzobispado de Santiago.

Gil, F. (2003) Selección y mantención de estudiantes basados en criterios de calidad y equidad. Seminario “La universidad en su función docente” organizado por la Fundación Participa, Universidad Construye País, Concepción.

Gil, F. y Ureta M. (2004) La evaluación del mérito académico en la admisión a las universidades. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile: Pensamiento Educativo: 32.

Gil, F. (2004) La PSU y el Crédito Universitario. Revista Mensaje: N° 527.

Gil, F. (2004). El Ingreso a las Universidades y la Eliminación de las Bonificaciones. Revista Mensaje: N° 530.

Gil, F. (2006) Acceso a las Universidades. Una propuesta. Cuadernos del Foro Nacional del foro de la Calidad Para Todos Chile, Con el Auspicio de UNESCO.

Catrileo, C., Gonzáles, M. y Gil, F. (2008) Nueva Esperanza. Mejor Futuro. Encuentro de Universidades Latinoamericanas, 11-12-13 de abril del 2008, Mar del Plata Argentina.

Gil, F. (2009). Romper Con La Desesperanza Aprendida. Cátedra UNESCO sobre inclusión en Educación Superior. Universidad de Santiago de Chile, Revista Mensaje.

Gil, F. y Del Canto, C. (2012) The Case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). Conferencia sobre Admisión a la Educación Superior: Mediciones Complementarias. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, Vol. 49, N° 2.

Ossadón y Castillo (2006). Propuesta para el diseño de objetivos de aprendizaje. Rev. Fac. Ing., Vol 14 N°1.

Beltran, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 332, 55 – 73.

SEGPRES (2010). Plan Araucanía 7. Secretaría General de la Presidencia. Gobierno de Chile.



REPORTE DE EXPERIENCIA EXITOSA EN PERMANENCIA ESTUDIANTIL.

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: Experiencia / reporte de caso.

PALOMARES, Juan F.
Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo CIDE.- Colombia
e-mail: dirbienestar@cide.edu.co

Resumen. La Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo, CIDE, es una entidad de Educación Superior de carácter privado que se fundamenta en la Ley 30 de 1992, de utilidad común sin ánimo de lucro, con carácter académico de Institución Tecnológica y resolución de Personería Jurídica N°1567 del 25 de Marzo de 1977, expedida por el Ministerio de Justicia. En sus objetivos misionales está el propender por la inclusión, la calidad y la construcción de una nación solidaria y equitativa, por ello se apoya de una constante autoevaluación adaptándose a la realidad nacional, generando programas, políticas y servicios para los aspectos que requieran fortalecerse en la educación colombiana, siendo uno de ellos la permanencia estudiantil. Con este desafío en mente, el presente reporte narra la experiencia en la creación e implementación del programa de permanencia que se ha consolidado en la CIDE, y que tiene como objetivo: crear un programa de retención y permanencia estudiantil que a diciembre de 2015 disminuya el promedio de deserción por periodo al 10% y de la deserción por cohorte al 30%. Teniendo en cuenta que en el territorio nacional cuatro de cada diez estudiantes no termina la carrera, según cifras tomadas del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior, SPADIES. (Ministerio de Educación, 2014) La permanencia estudiantil es un aspecto de vital importancia en las Instituciones de Educación Superior y en relación a este objetivo, se generan programas y políticas de intervención, además de movilizar áreas y recursos que disminuyan la deserción.

Palabras clave: Permanencia, caracterización, seguimiento, consejería.

1. Antecedentes

El proyecto surge en el segundo semestre de 2011 desde la dependencia de Bienestar Institucional, mediante seguimientos académicos a los estudiantes que obtenían un bajo desempeño en las pruebas de aptitudes aplicadas al ingreso, y que presentaran mortalidad académica en alguno de los tres cortes académicos, para el segundo semestre de 2012 se extiende el proceso a la totalidad de los estudiantes de primer semestre, y a partir del primer periodo de 2013 se crea el área de consejería estudiantil y el proceso de seguimiento académico se realiza con la totalidad de los estudiantes de la corporación que presenten mortalidad académica, no obstante los consejeros estudiantiles eran docentes de los diferentes programas y se encontró una falencia en la atención, pues no todos tenían fortalezas en humanidades lo que afectaba la receptividad del estudiante, por ello para el segundo semestre de 2013

se desarrolla el procedimiento con un equipo de profesionales en Psicología y Trabajo Social, capacitados para atender y/o direccionar las diferentes variables académicas, psicológicas, sociales, económicas y académicas que lleven a desertar a los estudiantes.

2. Descripción del procedimiento de Retención y Permanencia

El procedimiento inicia cuando el aspirante ha legalizado matrícula y adquiere el carácter de estudiante. Está compuesto por una *Caracterización Estudiantil*, donde se aplica una entrevista semiestructurada y una prueba de aptitudes, para determinar si presenta alertas tempranas o si requiere o no, tomar cursos *Nivelatorios*. Posterior a esto se realiza seguimiento académico a los casos donde se detectaron alertas tempranas, así como los casos que refieran los docentes en curso de mortalidad. Luego del primer corte se realiza el seguimiento con aquellos estudiantes que presenten mortalidad Académica. A continuación se describe cada una de las partes mencionadas.

2.1. Entrevista de Ingreso y Caracterización Estudiantil

Una vez el aspirante adquiere la condición de estudiante, desde Bienestar se le cita telefónicamente para llevar a cabo el procedimiento de caracterización de estudiantes PR-GB-01 diligenciando el formato de asistencia a actividades FT-GB-02 y aplicando el Formato de Entrevista a Estudiantes Nuevos FT-GB-17 (ver imagen 1).

El objetivo de este proceso es: Identificar variables demográficas, académicas, psicológicas, sociales, económicas y de salud que puedan causar deserción o bajo rendimiento académico. También, se aplica la Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales BADYG (ver Imagen 2) realizada por profesionales en psicología adscritos a Bienestar Institucional



Imagen 1 Realización de entrevista



Imagen 2 Aplicación de prueba BADYG

Con base en este procedimiento se determina si el estudiante tiene alguna condición por la cual no pueda ser admitido como:

- Trastornos psiquiátricos que requieran de atención prioritaria por EPS.
- Deterioro cognitivo o alteraciones en el desarrollo cognitivo incapacitante que requiera de educación especial.
- Enfermedad crónica que requiera tratamiento prolongado.

Así mismo se determina mediante entrevista si el estudiante pertenece a población especial, o si requiere algún acompañamiento psicosocial por problemas de ajuste al contexto, de orientación vocacional, de vulneración social o económica, de manejo de emociones, entre otros. Por su parte, los resultados de la prueba BADYG (ver figura 1) permiten identificar las aptitudes del estudiante en relación al programa matriculado.

Esta prueba evalúa psicométricamente y de forma diferencial habilidades verbales, numéricas y espaciales, identificando las aptitudes del estudiante frente a su interés profesional, para facilitar la orientación vocacional o el fortalecimiento de competencias académicas necesarias mediante cursos nivelatorios.

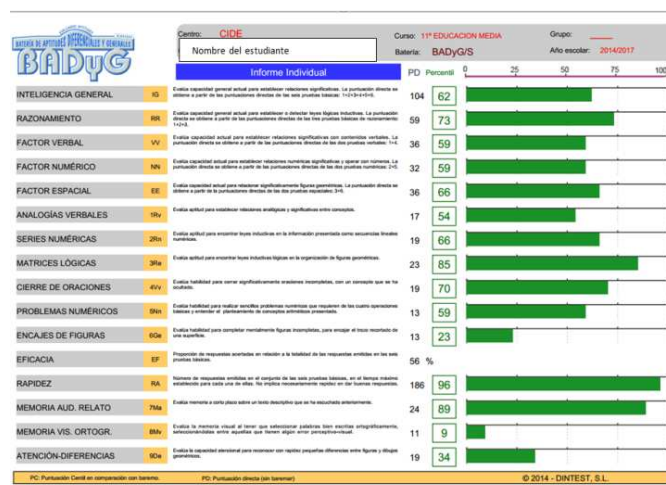


Figura 1: Resultados de la prueba BADYG-S



Documentos relacionados

Batería de aptitudes diferenciales y generales BADYG

Registros relacionados

FT-GB-02 Formato asistencia a actividades

FT-GB-17 Formato de Entrevista a estudiantes nuevos

FT-GB-18 Formato de asesoría y orientación.

2.2. Nivelatorios

Los cursos nivelatorios se llevan a cabo en tres áreas: Matemáticas, lectoescritura y habilidades del pensamiento. Tienen una duración de 32 horas semestrales, son gratuitos y con ellos se busca nivelar al estudiante en las competencias básicas esperadas para el programa a estudiar.

El curso de Matemáticas busca generar conocimientos en los dominios básicos de la matemática, el curso en lectoescritura propende por generar en el estudiante herramientas que fortalezcan su velocidad y comprensión lectora, redacción y ortografía, y el curso en habilidades del pensamiento busca fortalecer aspectos cognitivos como el pensamiento deductivo, inductivo, divergente, lógico, abstracto y creativo, además de mejorar la velocidad de procesamiento y la atención.

2.3. Seguimiento académico

2.3.1. Seguimiento a las alertas tempranas

Una vez inician clases se atienden las remisiones efectuadas en la entrevista de caracterización desde el área de salud, desarrollo humano y promoción socioeconómica, a la par de este proceso el grupo de consejeros estudiantiles adscritos a Bienestar Institucional, establecen un canal directo de comunicación con los docentes y directores de programa para identificar a aquellos estudiantes que presenten ausentismo, dificultades de adaptación, bajo rendimiento u otros aspectos relacionados a la posible mortalidad académica y que se catalogan como *Alertas Tempranas*.

Se contactan a los estudiantes remitidos, se identifican las causas de su bajo rendimiento y se establece un plan de mejora específico a la variable detectada, bien sea mediante la asignación de tutorías docentes, la atención individual desde psicología o trabajo social, o la remisión a instancias externas cuando las causas de la alerta temprana exceden la capacidad de manejo institucional. Estas remisiones son realizadas a comisaría de familia, EPS, defensoría del pueblo o consultorios jurídicos entre otros, de igual manera se le hace seguimiento al curso de la remisión y se propende por la adecuada adaptación del estudiante.

Este proceso de manejo de alertas tempranas se retroalimenta con los docentes para verificar la adherencia del estudiante y efectividad del mismo. Una vez se realiza esta atención, con los docentes en comité curricular se identifica la mejoría en el desempeño académico del estudiante o la continuidad del estudiante en el proceso de seguimiento académico, en este caso se ha identificado mayor efectividad en la prevención de la mortalidad que en la atención de la mortalidad.

2.3.2. Seguimiento a la mortalidad

Cuando la mortalidad se hace evidente con las calificaciones del primer corte académico, se identifican estos estudiantes mediante el indicador de seguimiento académico (Imagen 4) de la plataforma SAI (Sistema Académico Integrado), este tiene la opción de mostrar solamente los cursos reprobados (Imagen 5).

Indicador - Seguimiento Académico.

Filtros

Período Académico: [---] [v]

Programa: [---] [v]

Convenio: [---] [v]

Período de Ingreso: [---] [v]

Tipo de estudiante: [---] [v]

Sede: [---] [v]

Jornada: [---] [v]

Sólo presentar cursos reprobados

Para cada corte se presentará un grupo de 4 datos

[A] [B] [C] [D]

A: Nota obtenida en el corte.
B: Número de fallas en el corte.
C: Nota acumulada hasta el corte. Para aprobación del curso la nota acumulada para el primer corte debe ser como mínimo 0,8, para el segundo corte debe ser 1,0 y para el tercero debe ser de 3,0.
D: Número de fallas acumuladas hasta el corte.

[Consultar]

| # | Estudiante | NID | Datos (Carrera-Teléfono) | Programa | Convenio | Período de Ingreso | Tipo de Estudiante | Sede | Jornada | Curso | Corte #1 | Corte #2 | Corte #3 |
|---|------------|-----|--------------------------|----------|----------|--------------------|--------------------|------|---------|-------|----------|----------|----------|
|---|------------|-----|--------------------------|----------|----------|--------------------|--------------------|------|---------|-------|----------|----------|----------|

Imagen 4. Indicador de seguimiento académico

| Programa | Convenio | Período de Ingreso | Tipo de Estudiante | Sede | Jornada | Curso | Corte #1 | Corte #2 | Corte #3 |
|------------|-------------------|--------------------|--------------------|-----------|---------|---|--------------|----------|----------|
| Ecoturismo | Articulación 2010 | 2012-1 | Antiguo | Principal | Mañana | EVALUACIÓN DEL IMPACTO TURÍSTICO (3 créditos) | 2,8 0 0,84 0 | 0,00 0 | 0,00 0 |
| Ecoturismo | Beca del 78% | 2012-1 | Antiguo | Principal | Mañana | EVALUACIÓN DEL IMPACTO TURÍSTICO (3 créditos) | 2,7 0 0,81 0 | 0,00 0 | 0,00 0 |

Imagen 5. Reporte de los cursos reprobados por programa académico.

Con los estudiantes que presentan mortalidad académica, se realiza un seguimiento por parte de los consejeros estudiantiles, estos identifican de manera cualitativa mediante preguntas abiertas las causas de la pérdida de la materia. Estas causas de mortalidad se tabulan en categorías y sub-categorías de la siguiente manera:

Variables Académicas: Implican el bajo rendimiento en el estudiante por la no comprensión de los contenidos, la no entrega de trabajos, el desempeño por debajo de lo esperado en evaluaciones, talleres, parciales y otros métodos de evaluación, de igual manera incluye inadecuados hábitos de estudio, dificultades en el aprendizaje entre otras variables de índole académica.

Estas variables se manejan mediante el área de desarrollo humano en el servicio de asesoría y orientación psicológica y/o mediante tutorías docentes dependiendo la causa.

Variables Psicológicas y de salud: Comprenden aspectos de adaptación al contexto, alteraciones afectivas o psiquiátricas, problemas relacionales, elaboración de duelo, enfermedad, tratamientos médicos, incapacidades, complicaciones en embarazo entre otras variables psicológicas o médicas que afecten la permanencia del estudiante.



El manejo a estas variables se brinda desde el área de salud por profesionales en enfermería y/o psicología según corresponda, también se establecen remisiones a EPSS o IPSS realizando el debido seguimiento al curso de la atención.

Variables económicas: Se determinan cuando el estudiante presentó mortalidad académica por no tener los medios económicos para los transportes hacia la universidad, para materiales, o no cuenta con los recursos necesarios para adquirir los insumos básicos solicitados en cada programa. En este caso el manejo se realiza mediante remisión al área de promoción socio económica, donde profesionales en trabajo social hacen el estudio socio-económico del estudiante y si se confirma la condición de vulnerabilidad, se determina que auxilio se puede gestionar para el estudiante, bien sea mediante entidad de financiamiento o mediante convenios dependiendo las características del evaluado.

Actualmente la CIDE cuenta con 998 estudiantes, y al propender por la inclusión vincula a sus programas a personas que pertenecen a sectores deprimidos, por lo cual los auxilios económicos son una herramienta vital en la permanencia. **Por ello 810 estudiantes cuentan con auxilio del 50%, 152 estudiantes con auxilio del 75% y 36 estudiantes con beca del 100%, para un total de \$978'915.000 en auxilios.** Cabe destacar que para mantener estos beneficios el estudiante debe obtener un promedio superior a 3.5 y asistir a más del 80% de las clases.

En el caso en el que el estudiante no cumpla con los requisitos para acceder a algún convenio o alternativas de financiamiento y sea mayor de edad, se le orienta en la construcción de su hoja de vida, en el manejo de bolsas de empleo y en la adecuada presentación en una entrevista laboral, para favorecer su empleabilidad.

Variables Administrativas: Hacen referencia a aspectos institucionales que generan mortalidad académica en los estudiantes, por ejemplo un error al subir notas, cruce de horarios por inconvenientes con la plataforma, el ingreso tardío de estudiantes que afecta las evaluaciones de primer corte, el desembolso tardío de fondos de financiamiento. Estas, aunque presentan baja incidencia permiten identificar y atender la situación presentada con el estudiante, de igual manera permite verificar los procesos y establecer acciones de mejora para garantizar una mejor atención al estudiante.

El manejo que se les da a estas variables es interno y mediante la autoevaluación institucional se establecen y ejecutan las acciones correspondientes para evitar que estas situaciones persistan.



Presentación de la información

Estas variables entendidas como categorías y sub-categorías, se definen operacionalmente como variables continuas y se miden en una escala de razón, ofreciendo datos descriptivos de la incidencia para primero y segundo corte en cada semestre, al finalizar el periodo académico con la mortalidad presentada en tercer corte se determina la efectividad del proceso.

3. Análisis de la experiencia

Dentro de los hallazgos importantes en este proceso que se ha llevado a cabo desde el segundo semestre de 2011 a la actualidad, se ha identificado que es más efectiva la prevención de la mortalidad mediante el manejo de alertas tempranas, para ello es fundamental conocer al estudiante con la entrevista de ingreso y tener un canal efectivo de comunicación con los diferentes docentes y directores de programa, por lo que las competencias empáticas y la capacidad de trabajo en equipo del consejero son de vital importancia.

De igual manera se debe generar en el estudiante el compromiso de adherencia a las alternativas planteadas, basándose en que la mejoría académica a excepción de la variable administrativa, dependen en gran medida de su empeño y adherencia al proceso. Por ello el proceso debe ser eficaz en la identificación de las causas de mortalidad y efectivo en la implementación y seguimiento de las estrategias determinadas, debido a que las fechas entre los cortes académicos son muy justas y el tiempo para evidenciar los resultados es limitado.

A su vez, la retroalimentación de las causas de mortalidad en comités académicos de los diferentes programas es necesaria dentro del proceso de autoevaluación institucional.

Por otro lado la implementación de herramientas tecnológicas como softwares, plataformas entre otras, favorecen el curso del proceso y lo hacen más ágil. Lo que permite aumentar el índice de atención a 191 estudiantes por cada consejero estudiantil.

Este trabajo mancomunado ha permitido que la deserción estudiantil por periodo haya disminuido constantemente pues según la consulta personalizada del SPADIES para la CIDE en 2012-2 la deserción fue de 39.59%, en 2013-1 fue de 25.11%, en 2013-2 fue de 23.40% y para el primer periodo de 2014 la deserción fue de 18.91%.

4. Conclusiones

Se identifica un progreso importante en permanencia estudiantil para la CIDE en los últimos tres años, al generar un programa de atención y vincular a toda la comunidad cideista mediante la sensibilización de la importancia del mismo, como consecuencia se ha posicionado en todos los programas presenciales de la institución, se ha incluido en la autoevaluación institucional y es reglamentado por el Sistema de Gestión de Calidad. Los resultados de dicho programa revelan una disminución en más de 20 puntos porcentuales en la deserción por periodo, siendo esta de 39.59% en el segundo periodo de 2012 y cuya cifra para el segundo periodo de 2014 es de 18.91%, constituyéndose en la más baja de los últimos tres años y la segunda más baja en los últimos ocho, según SPADIES.



De este trabajo que propende por la permanencia estudiantil, se han podido beneficiar la totalidad de los estudiantes, ha permitido redistribuir los recursos de financiamiento a la población con vulnerabilidad económica demostrada y ha generado insumos para realizar una investigación en caracterización estudiantil y una investigación en retención y permanencia, las dos actualmente en curso y con fecha de entrega en 2015.

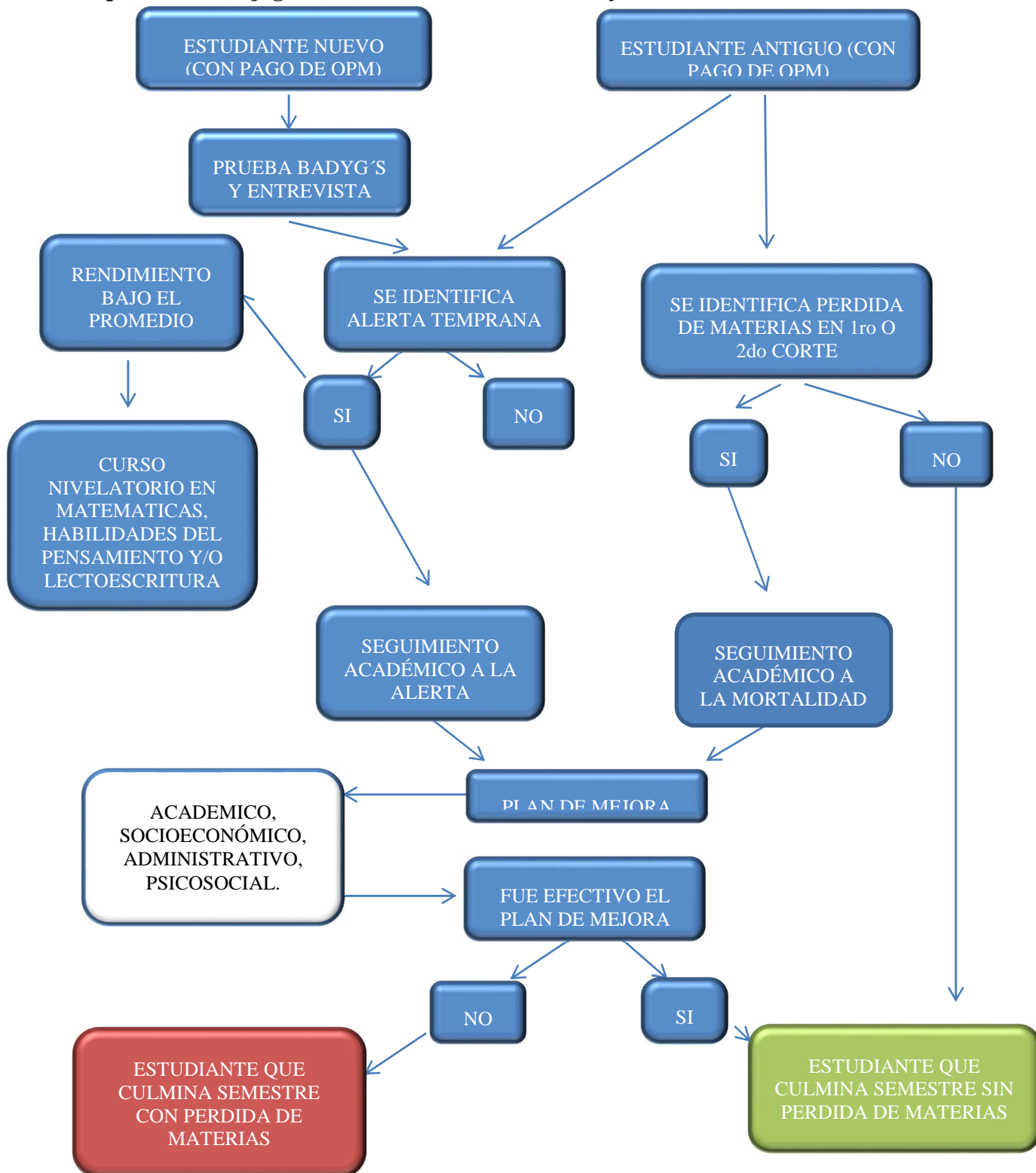
También ha permitido socializar y establecer políticas exitosas de permanencia en ámbito educativo con las catorce Instituciones de Educación Superior de la localidad de Teusaquillo en Bogotá que conforman la mesa IEST, además de participar como ponentes en la socialización de Experiencias Exitosas en Proyectos de Permanencia, organizado por el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior FODESEP donde la CIDE participó como ponente.

Referencias

Congreso de Colombia (1992) Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la educación superior, extraído el 12 de septiembre de http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_Ley30_1992.pdf.

Ministerio de Educación Superior (2014) Plataforma SPADIES, Extraído el 12 de septiembre de 2014 de <http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/JSON.html>.

Apéndice 1: Flujoograma del Proceso de Retención y Permanencia Estudiantil



IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACION SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS



ESTUDANTES PROUNI SUL-BRASILEIROS: CARACTERIZAÇÃO RELEVANTE À PERMANENCIA NO ENSINO SUPERIOR.

Linha Temática: As políticas nacionais e gestão institucional para reduzir o abandono.

Tipo de comunicação: Investigação

NASCIMENTO, Lorena M.
DAVOGLIO, Tércia Rita
LETTNIN, Carla da Conceição
SANTOS, Bettina S. dos
PUCRS / Brasil

Resumen. Este estudo, de caráter descritivo exploratório, objetivou analisar as características socioeconômicas dos estudantes e algumas variáveis que podem influenciar a permanência dos mesmos, visando novas reflexões acerca da proposta implementada pelo Programa Universidade para Todos (ProUni). Para tanto, após cumprir com os protocolos éticos da pesquisa, 224 estudantes ProUni, do 4º ao 6º semestre de alguns cursos de graduação, preencheram, voluntariamente, aos instrumentos de coleta de dados, que foram registrados no programa SPSS versão 17.0 e analisados quantitativamente. As variáveis selecionadas para compor este estudo foram: faixa etária, gênero, perfil acadêmico, atividade laboral, escolaridade da família, local de residência, transportes e o tempo de deslocamento até a IES. Através da análise dos dados, constatou-se que, nesta pesquisa, o perfil do estudante ProUni ratifica o que tem sido apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) em bases de dados nacionais e que o programa ProUni tem cumprido com o propósito estabelecido referente a oportunidade de acesso ao ensino superior. No entanto, permanece o desafio de acompanhar o estudante, posteriormente ao ingresso na IES, para sanar alguns obstáculos apontados nessa pesquisa que são inerentes a sua realidade social, no sentido de promover o êxito acadêmico. Reconhece-se, as limitações dessa pesquisa, por entender que há outras questões a serem apuradas diante da diversidade almejada pelo programa, recomendando-se, portanto, cautela na generalização dos achados.

Palavras-chave: ProUni; Perfil Discente; Permanência; Ensino Superior.

Introdução

O Programa Universidade para Todos - ProUni -, é um projeto de ampliação do acesso a Educação Superior criado pelo governo Federal através da Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, em resposta ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2000. Por meio de incentivos fiscais às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas inscritas no programa, a meta prioritária inicial do projeto visava que 30% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estivessem cursando este nível de ensino no Brasil até o final do ano de 2010.



Assim, desde a implementação do ProUni, o número de alunos contemplados com bolsas de 50% e 100% do valor da mensalidade tem crescido muito em todo o território brasileiro, segundo dados do MEC (2013). No ano de 2005, quando o programa foi implementado, foram ofertadas 112.275 bolsas no país, sendo que no estado do Rio Grande do Sul (RS) foram 8.138. E no ano de 2013, esse número aumentou para 252.374 em todo o país e 9.728 ficaram no Rio Grande do Sul. Consta-se, portanto, que houve aumento de mais de 100% na oferta de bolsas em todo o país. Contudo, a distribuição de bolsas vem aumentando percentualmente mais em outros estados brasileiros (como Alagoas, Paraíba e São Paulo com aumento em torno de 200%, 160% e 60%, respectivamente), do que no estado do RS, cujo aumento ficou em quase 20% em 9 anos de atividade.

Este ano, 2014, o programa completa o décimo ano de atuação e o seu crescimento vem acompanhado de debates e estudos acerca do sentido privatista da educação superior e do privilégio dado às IES privadas através da isenção fiscal versus o caráter democratizador e de inclusão social do programa. Nesse debate, muitos autores chamam a atenção também para a demanda de garantia da permanência do aluno bolsista na IES (Carvalho, 2006; Catani, Hey, Giliolli, 2006) e para a promoção da igualdade de direitos no contexto acadêmico global (Mancebo, 2004).

Apesar das críticas, o ProUni destaca-se como uma política pública afirmativa que favorece a possibilidade de maior contingente de jovens ingressarem nas universidades. Segundo o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – é o programa educacional com maior visibilidade social, conforme afirmam 61% dos entrevistados pelo Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS, 2011). Entre os que foram consultados sobre a valoração social do PROUNI, salienta-se que 81% não eram bolsistas nem tinham parentes inseridos no programa, o que implica na fidedignidade da informação. Ou seja, o ProUni é visto como uma política que, não só vem crescendo, mas vem cada vez mais se consolidando positivamente junto à população brasileira.

O ProUni, tem como principal objetivo garantir o acesso à universidade àqueles que dificilmente teriam essa oportunidade, ou seja, visa à democratização do Ensino Superior. A pesquisa de Nascimento, Davoglio e Santos (2013) preocupou-se com a trajetória desses jovens bolsistas em uma IES privada, revelando questões relacionadas à permanência e abandono, considerando que as políticas de ações afirmativas na educação devem articular medidas de melhoria na relação “ingressante/concluente”. Desse modo, é dada ênfase a necessidade de não reeditar as tradicionais medidas compensatórias ou assistencialistas que podem estar inseridas em programas como o ProUni.

A possibilidade de inserção na Educação Superior dada a esses jovens os iguala aqueles com maiores recursos socioeconômicos. Contudo, é justamente o acompanhamento posterior ao ingresso do estudante na IES que irá promover o seu êxito acadêmico e do próprio programa, considerando que as suas limitações na trajetória social caracterizam-se como um desafio a sua permanência na universidade.

Por outro lado, o ingresso na Educação Superior repercute sobre a motivação do jovem, permitindo que se sinta autônomo para fazer escolhas, pertencente ao contexto globalizado e capaz de produzir resultados promissores em sua vida. Do ponto de vista teórico, a satisfação dessas necessidades humanas atende aos pressupostos da *Self-Determination Theory* (Deci & Ryan, 1985), a qual afirma a necessidade das pessoas se sentirem competentes e autodeterminadas para estarem intrinsecamente motivadas na realização de um projeto.



Partindo-se de uma pesquisa mais ampla sobre o abandono e a permanência no ensino superior realizada com estudantes universitários e da necessidade de conhecer de forma mais detalhada quem são os alunos bolsistas de ProUni, este estudo objetivou analisar as características socioeconômicas dos estudantes e algumas variáveis que podem influenciar a permanência dos mesmos, bem como proporcionar novas reflexões acerca do perfil do aluno universitário brasileiro.

Procedimentos Metodológicos

Os dados obtidos para este estudo são provenientes de algumas das questões que integram um protocolo de pesquisa mais amplo, realizado com estudantes das graduações de Matemática, Engenharias, Psicologia, Enfermagem, Letras, Pedagogia, Educação Física, Direito e Informática, de uma IES privada do Sul do Brasil. Do total de 715 participantes da pesquisa, foram selecionados para compor esta amostra apenas 224 estudantes do 4º ao 6º semestre dos cursos pesquisados, os quais preenchiam o critério de possuir alguma modalidade de bolsa ProUni.

Após o projeto ter sido submetido aos protocolos éticos de pesquisa da IES, a pró-reitora e os coordenadores dos cursos de graduação escolhidos, autorizaram a coleta de dados coletiva, durante o intervalo de uma das aulas. Após receberem da equipe de pesquisadores informações sobre os objetivos/implicações da pesquisa, os estudantes foram convidados a participar. Portanto, responderam aos questionários apenas os estudantes que se dispuseram a participar voluntariamente e que concordaram em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo-lhes assegurado o sigilo das informações que pudessem identificá-los. Para tanto, os protocolos de pesquisa foram apenas codificados numericamente, sem conter nenhuma fonte de informação nominal ou institucional, sendo manuseados apenas pela equipe de pesquisa. Os dados foram catalogados no programa SPSS versão 17.0, e foram analisados quantitativa e qualitativamente.

A análise de dados será descritiva, pretendendo estabelecer possíveis relações entre as variáveis, proporcionando novas percepções sobre essa população e a realidade dos bolsistas de ProUni.

Análise dos Resultados

1. Alunos e cursos pesquisados

Os cursos foram selecionados a partir de informações da própria universidade com relação a dados sobre o número de alunos matriculados versus evadidos. Foram então incluídos os seguintes cursos, com o respectivo número de bolsistas ProUni: Direito (37), Educação Física (27), Enfermagem (18), Engenharias (29), Psicologia (16), Pedagogia (28), Informática (16), Letras (38) e Matemática (11), totalizando 224 alunos.

2. Faixa etária e gênero

Conforme a tabela 1, a maioria dos ingressos se deu nessa amostra até os 25 anos (69,2%), ou seja, o programa vem atendendo a meta estabelecida pelo PNE de inserção dos jovens dessa faixa etária nas universidades. Houve predomínio de mulheres na maioria dos extratos etários, corroborando com os dados apresentados pelo MEC (2013), os quais apontam que as bolsas preenchidas por mulheres (52%) são superiores aos homens (48%) no período de 2005 a 2013.

| Faixa etária | (n=224)% | Gênero | |
|------------------|----------|----------|-----------|
| | | Feminino | Masculino |
| Até 20 anos | 28,6 | 16,5 | 12,1 |
| 21 a 25 anos | 40,6 | 29 | 11,6 |
| 26 a 30 anos | 11,5 | 5,4 | 6,3 |
| 31 a 35 anos | 9,4 | 7,1 | 2,2 |
| 36 a 40 anos | 4,5 | 2,7 | 1,8 |
| Acima de 41 anos | 5,4 | 4,9 | 0,4 |

Tabela 1 – Faixa etária e gênero dos estudantes ProUni

3. Atividade laboral

A maioria dos estudantes ProUni (80,8%) exerce função remunerada. Entre os que informaram as atividades desenvolvidas, a maioria das funções tem relação com a graduação cursada (61,6%; n=171), na forma de estágio/auxiliar de pesquisa/bolsista (42%; n=173), com carteira assinada (29,5%; n=173) ou trabalho informal (5,4%; n=173).

Acredita-se que ter um trabalho relacionado com a graduação oportuniza, não só renda, como o desenvolvimento de atividades que colaborem para melhor formação profissional, estimulando o sentimento de pertencimento ao meio acadêmico e, conseqüentemente, facilitando o ingresso no mercado de trabalho.

No entanto, o número de horas semanais de trabalho varia consideravelmente entre os estudantes trabalhadores (n=171): até 4 horas 14,9%; até 6 horas 34,8%; até 8 horas 20,5%; acima de 8 horas 6,2%. Atualmente, esse quadro não é exclusividade do aluno bolsista, pois se entende que o trabalho durante a graduação se generaliza entre os universitários. Contudo, são poucas as investigações a respeito do impacto da jornada de trabalho no desempenho e na aprendizagem do aluno.



4. Escolaridade da família

De acordo com os dados levantados 21,9% dos pais e 29,5% das mães possuem ensino fundamental incompleto; o ensino fundamental completo corresponde a 21% para os pais e 10,3% para as mães. Essa diferença de escolaridade em favor do pai diminui ao final do ensino médio, onde 26,8% dos pais e 30,8% das mães concluem o curso. E no ensino superior, as mães permanecem com maior escolarização, sendo que 7,1% possui ensino superior completo, enquanto os pais apenas 4%. É relevante destacar que o número de pais com ensino superior incompleto (9,8%) é maior que o de mães (4,5%), sem que, no entanto, se possa apontar se isso se deve ao fato de terem interrompido os estudos ou estarem em formação.

5. Local de residência, transporte e tempo de deslocamento

Embora 55,8% dos participantes residam na cidade onde está localizada a IES, apenas 29,9% levam até 30 minutos em deslocamento às aulas. Ressalta-se que 57,7% demora entre 30 a 90 minutos até a IES, evidenciando que há longa distância a ser percorrida diariamente, implicando em cansaço físico e estresse. Em que pesem as dificuldades de mobilidade social inerentes às grandes metrópoles, evidencia-se que o transporte público, especialmente ônibus urbano, é utilizado pela maioria (69,6%). Além disso, 10,7% necessitam de dois meios de transporte distintos e apenas 8,5% utilizam veículo próprio (carro, moto, bicicleta) para deslocar-se. Há ainda uma parcela considerável (12,1%) que diariamente gasta mais de 90 minutos em deslocamento. Sabe-se que a maioria dos municípios não estão preparados para atender as questões de mobilidade por meio de transporte público de qualidade, possivelmente tendo implicações no bem estar e no desempenho discente.

6. Perfil acadêmico

A maioria dos alunos pesquisados está realizando a primeira graduação (75,9%; n= 224). Porém, 18,3% informou já ter feito transferência de curso, 24% desistiu de um curso superior já iniciado e 33% pensa ou pensou em abandonar a atual graduação. É importante, para a análise desses dados, ter presente a distinção entre “evasão aparente” referindo-se à mobilidade do aluno de um curso para o outro e a “evasão real”, que se refere à desistência do aluno em cursar o ensino superior (Cardoso, 2008).

Diante disso, parece fundamental a realização de investimentos substanciais, ainda durante o ensino médio, em programas que estimulem e apoiem os processos de decisão e orientação vocacional dos alunos, os quais poderão se refletir na permanência do curso escolhido e na universidade (Davoglio, Santos, Lettnin, Collazo, & Diconca, 2013).

Considerações Finais

Este estudo analisou as características socioeconômicas dos estudantes e algumas variáveis que podem influenciar a permanência dos mesmos na Educação Superior. Conhecer o perfil dos estudantes que ingressam nas IESs pelo ProUni, representa contribuições incipientes para o processo de aprimoramento das políticas atuais.



Diante dos resultados obtidos, constatou-se que o perfil desses alunos não se distingue substancialmente do que já vem sendo observado pelos dados nacionais do MEC. O propósito maior do PROUNI de oportunizar o ensino superior aos jovens vem sendo atingido, como se observou no presente estudo.

Além disso, já se evidenciam alguns sinais que apontam o aumento do nível de escolaridade nas famílias, por meio das novas gerações que usufruem das políticas de democratização. Por outro lado, o PROUNI também tem favorecido a retomada dos estudos pelas gerações mais velhas, o que se percebe pelo número de adultos maduros inseridos na IES pelo programa.

Observou-se ainda que a diferença na escolaridade por gênero continua favorecendo a hegemonia feminina no ensino superior, também por meio do PROUNI.

Ressalta-se que uma marcante característica da Educação superior atual é a descontinuidade da sequência do curso, muitas vezes pelo investimento concomitante na experiência profissional (estágios, monitorias, pesquisa ou trabalho), além da qualificação por meio dos estudos. Fato constatado nesse estudo, pois a maioria dos estudantes exerce alguma forma de atividade laboral. Isso ainda representa uma questão paradoxal, cujas vantagens e desvantagens diante do custo-benefício do desgaste físico e psicológico com a dupla jornada, demandam de maiores investigações e debates.

Não há dúvidas de que a educação no Brasil se torna, cada vez mais, fator estratégico e oportunidade de desenvolvimento e crescimento do país e dos indivíduos, reduzindo as desigualdades sociais. Assim, as políticas públicas de atenção ao jovem, em especial o ProUni, possibilitam novas perspectivas para o futuro, com maiores oportunidades, estimulando à continuidade da formação escolar. No entanto, para além da possibilidade de ascensão social, o ProUni potencialmente configura-se como produtor de sentido e pertencimento para uma população historicamente excluída da educação superior.

Entende-se que pesquisas como esta não contemplam toda a diversidade almejada pelo programa, recomendando-se, portanto, cautela na generalização dos achados. A ampliação da amostra pesquisada, bem como a comparação com amostras institucionais diferentes, são possibilidades para estudos futuros.

Referências

- Cardoso, C. B. (2008). Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 123 p.
- Carvalho, C.H.A. (2006) O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade.*, Campinas,SP. vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000
- Catani, A.M., Hey, A.P., Gilioli, R.S.P. (2006) PROUNI: democratização do acesso às instituições de Ensino Superior. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, MG, n. 28, p.125-140, dezembro.
- Davoglio, T. R., Santos, B. S., Lettnin, C. da C., Collazo, M., Diconca, B. Comparativo entre aspectos discentes da educação superior do Brasil e do Uruguai. In: *Tercera Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en La Educación Superior*. Madrid. 1º Ed.
- Deci, E.; Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.



Mancebo, D. (2004) Reforma universitária: Reflexões sobre a privatização e a Mercantilização do conhecimento. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP. vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial. Disponível em www.cedes.unicamp.br

MEC - Ministério da Educação e Cultura. (2011), Brasil, Programa Universidade para Todos – ProUni. SIPS – Sistema de Indicadores de Percepção Social. Acessado em julho de 2014 prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/ipea_sips_educacao.pdf

MEC - Ministério da Educação e Cultura. (2013). Brasil, Programa Universidade para Todos – ProUni. Acessado em julho de 2014. prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf

Nascimento, L.M., Davoglio, T.R.e Santos, B.S. (2013) Desafios à permanência de alunos de ProUni no curso de pedagogia: uma análise qualitativa. In: Tercera Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en La Educación Superior. Madrid. 1º Ed.



EL SISTEMA DE CONSEJERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD, COMO UNA ESTRATEGIA DIRIGIDA A LOGRAR LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN PRIMERA MATRÍCULA.

Línea Temática 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

VILLEGAS, Francia
ACOSTA, Juan
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD- COLOMBIA
e-mail: francia.villegas@unad.edu.co

Resumen. Se evidenciará en la práctica institucional descrita a continuación, como la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD consolida una gestión de gran relevancia, atendiendo a un número significativo de variables y subvariables que influyen de manera directa o indirecta en la integración, permanencia y continuidad del estudiante en la modalidad de educación abierta y a distancia. Para tal fin, se configura la estructura institucional de la UNAD disponiendo del Sistema de Consejería, que a partir de seis ejes estratégicos de gestión (atención al aspirante, acogida al estudiante, caracterización del estudiante, plan de acción pedagógica contextualizado, acompañamiento al estudiante y educación inclusiva), se convierte en un área especializada para la atención del aspirante y estudiante Unadista. El Sistema de Consejería se apoya en el aplicativo: Sistema inteligente de información del estudiante SIIIE, donde se integran cinco módulos que permiten sistematizar información privilegiada de cada estudiante, para ofrecer al consejero como profesional idóneo, los elementos que convergen en acciones de seguimiento, apoyo y acompañamiento al estudiante, en busca de la reducción del abandono.

Descriptorios o Palabras Clave: Sistema de Consejería, acogida, caracterización, plan de acción pedagógico contextualizado, Sistema inteligente de información del estudiante.

1 El Sistema de Consejería

Como lo señala el Ministerio de Educación Nacional, uno de los principales problemas que enfrenta el sistema de educación superior, es el nivel de deserción académica en los programas de pregrado. En Colombia se estima que de cada cien estudiantes que ingresan cerca de la mitad no finalizan su ciclo académico. (Rodríguez & Velandia, 2014)

Este fenómeno concierne a toda institución de educación superior, dados los costos que representa, no solo para las instituciones sino también para el individuo mismo (costos económicos y sociales). Es importante además entender que el abandono puede ser causado por diferentes factores, lo que implica que no todos los tipos de deserción requieran el mismo seguimiento



o necesiten la misma intervención. En la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, donde la modalidad de educación abierta y a distancia y la mediación virtual rigen su quehacer, es importante tener en cuenta que las características de los estudiantes pueden ser distintas a las de aquellos que adelantan sus estudios de forma presencial. (Rodríguez & Velandia, 2014)

Para pensar y trabajar en pro de la solución de la problemática referenciada, la UNAD estableció en el año 2012 la Vicerrectoría de Servicio al Aspirante, Estudiante y Egresado -VISAE- como un componente estructural de su sistema organizacional, de carácter misional, responsable de afianzar el bienestar educativo que se refleja en la satisfacción de sus estudiantes en cuanto a la calidad de los programas y servicios que reciben.

Dentro de la estructuración de la vicerrectoría, se ha integrado el Sistema de Consejería de la UNAD, establecido desde el año 2005 y se ha reconfigurado como: “El conjunto de actores educativos, proyectos, redes, dispositivos y recursos que interactúan dinámicamente entre sí y con el entorno, con los siguientes propósitos: a) lograr la adaptación exitosa del estudiante a la modalidad abierta, a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA); b) incrementar la proporción de estudiantes que permanecen, progresan y culminan satisfactoriamente sus programas de estudio, con el acompañamiento y orientación permanente en los diferentes momentos de su formación; y, c) implementar programas, proyectos y estrategias de permanencia para prevenir la deserción estudiantil a través de una acción pedagógica contextualizada”.

El Sistema de Consejería ha configurado su quehacer institucional apalancado en un grupo de **Consejeros comprometidos y competentes**, con la finalidad de reducir el abandono de los estudiantes de primera matrícula. Se detalla en este documento las acciones efectuadas para el logro de la permanencia en el primer período académico, las cuales continúan mediante diferentes mecanismos a lo largo de los períodos académicos posteriores del estudiante.

Para el desarrollo de la labor de consejería se promueve el fortalecimiento de los profesionales vinculados con dedicación laboral exclusiva a la institución, a través de la realización de diplomados en formación de formadores. Los consejeros son capacitados y actualizados continuamente en coherencia con los avances de los ejes estratégicos del sistema, permitiendo el mejoramiento de su perfil profesional y laboral.

Del mismo modo, se ha enriquecido la gestión institucional con la figura de las **e-monitorias**, donde: “El monitor es un estudiante destacado por su capacidad académica, actitud de servicio, habilidades correspondientes con el modelo pedagógico de la UNAD y aptitudes comunicativas, con competencias disciplinares, metodológicas y tecnológicas, con matrícula vigente en un programa académico de grado de la institución” (Reglamento estudiantil, artículo 86).

Para la búsqueda de permanencia estudiantil se cuenta en el 2014 con un total de 60 e-monitores académicos, 42 e-monitores de permanencia estudiantil y 30 e-monitores de bienestar institucional, los cuales reciben estímulos económicos y exoneración de pago de matrícula, en correspondencia con el tiempo de labores en la monitoria.

2 Ejes estratégicos de gestión



Se han definido seis **ejes estratégicos de gestión del Sistema de Consejería**, los cuales aportan a la dinamización y ejecución de los planes, programas y proyectos para el logro de las responsabilidades misionales del sistema:

2.1 Eje estratégico: Atención al aspirante

Privilegia la orientación ajustada a las necesidades del aspirante en su proceso de inscripción y matrícula en la UNAD, con el fin de atender la etapa preparatoria en el inicio de la modalidad de educación a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje.

Provee orientación profesional para permitir al aspirante la toma de decisiones teniendo en cuenta sus intereses vocacionales y las generalidades de la educación a distancia, orienta al aspirante en el proceso de inscripción y matrícula teniendo en cuenta las diferentes vías de ingreso y procedimientos institucionales. Así mismo, monitorea la tasa de absorción e indaga las razones de no matrícula del porcentaje de aspirantes que no se inscribieron en el periodo anterior. (Eje estratégico servicios a aspirantes, 2014).

Estructura protocolos mediante recursos, rutas de acción, cuestionarios, listas de chequeo, instructivos y otros para favorecer que la decisión de ingreso tomada por el aspirante beneficie su accionar como estudiante.

2.2 Eje estratégico: Acogida al estudiante

Orienta el ingreso del estudiante, guiándole en su proceso de inserción, adaptación y dominio de la modalidad de educación a distancia y la metodología del trabajo académico.

La acogida al estudiante inicia contextualizándolo en la modalidad de estudio a distancia y lo capacita, mediante espacios dispuestos tanto en mediación virtual como en mediación tradicional, para el manejo de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). Acompaña y genera espacios para reforzar su aprendizaje hasta lograr el dominio de las competencias en la mediación virtual. Ofrece información sobre trámites administrativos y diferentes entornos que pueden ser aprovechados por este, como: bienestar institucional, el sistema de atención al usuario, la biblioteca virtual, la red estudiantil, entre otros.

Este eje se dinamiza mediante la realización de la **inducción** a través de acciones de tipo introductorio y la **reinducción** que permite al estudiante solucionar las dificultades presentadas en el transcurso de su proceso formativo.

2.3 Eje estratégico: Caracterización del estudiante

Se identifica la información básica, las características de los estudiantes nuevos y sus competencias de ingreso, para conocer los posibles riesgos de abandono y diseñar estrategias de permanencia.

La consejería analiza la información socio-demográfica, psicosocial, de aprendizaje y actitud hacia la educación a distancia, así como también, las competencias comunicativas lectoras, comunicativas escriturales, teleinformáticas y matemáticas. El conocimiento detallado que ofrece el perfil de ingreso del estudiante, aporta a la disposición de estrategias de acogida y acompañamiento efectivas así como al desarrollo investigativo del fenómeno de la deserción y permanencia en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD



La caracterización es una prueba en línea, aplicada a los estudiantes al inicio de su proceso de formación con el fin de establecer estrategias didácticas de acompañamiento pertinentes y que contribuyan al desempeño exitoso del estudiante en la modalidad de educación abierta y a distancia y en los ambientes virtuales de aprendizaje (Reglamento estudiantil, artículo 15).

2.4 Eje estratégico: Plan de acción pedagógico contextualizado

“Servicio académico de apoyo que la institución le ofrece al estudiante, con el fin de contribuir al logro de las competencias requeridas para el óptimo desarrollo de su proceso de aprendizaje. Este servicio se realiza a través de la oferta de estrategias en las áreas requeridas, acorde con los resultados de la prueba de caracterización” (Reglamento estudiantil, artículo 20).

El plan de acción pedagógico contextualizado se inscribe en el trabajo autónomo, colaborativo y significativo, y orienta la formulación, ejecución, evaluación y mejora de estrategias de carácter didáctico, pedagógico y metodológico, relacionada con la formación integral de los estudiantes en el primer periodo académico.

Se ofertan actividades relacionadas con: estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, estrategias motivacionales, aspectos complementarios a la inducción, estándar AVA¹³⁴. Así mismo actividades en relación con las competencias comunicativas lectorales, comunicativas escriturales, teleinformáticas, matemáticas y preparación para pruebas nacionales entre otras.

2.5 Eje Estratégico: Acompañamiento al estudiante

Acciones del consejero para establecer comunicación con los estudiantes asignados de primera matrícula, en pos de conocer los avances y las situaciones particulares que afectan su proceso académico y brindar orientación para la toma de decisiones que este realice.

El consejero establece contacto con el estudiante y sugiere soluciones a las inquietudes que éstos presentan, para motivar y dinamizar su ejercicio académico. Genera acciones complementarias para dar respuesta a las situaciones diagnosticadas, en lo psicosocial, académico, pedagógico, metodológico y tecnológico. De igual forma cuando el caso lo amerita, se remite el estudiante a las diferentes áreas de apoyo como bienestar institucional, biblioteca, registro y control académico, escuelas, entre otras.

El acompañamiento inicia con la asignación de estudiantes de primera matrícula, continúa con el seguimiento por parte de cada consejero a través de los diferentes medios (correo, teléfono, Skype o personalizado) para orientarlo en la solución de las dificultades y/o necesidades detectadas y/o reportadas, finaliza con el registro de las acciones realizadas.

Este acompañamiento se complementa con la apertura de un espacio virtual denominado “Foro de acompañamiento y orientación de tu consejero”, y la disposición en este, de cuatro temas de interés para el estudiante, en coherencia con el avance del periodo académico.

También, con el desarrollo de acciones de alertas tempranas, luego de identificar los estudiantes que en el campus virtual en su curso académico, evidencian que nunca han ingresado, o llevan más de diez días sin ingreso, o ingresan al curso virtual sin desarrollo de actividades académicas.

2.6 Eje estratégico: Educación inclusiva

¹³⁴ El estándar AVA, obedece a lineamientos institucionales para la oferta de los cursos académicos.



Este eje realiza gestión para ofrecer a los estudiantes con alguna o algunas condiciones de discapacidad, o pertenecientes a diversas etnias, y/o estudiantes privados de la libertad que se matriculan en la Universidad, los elementos de apoyo que promuevan una atención efectiva y acorde con sus necesidades específicas.

Atención para la educación inclusiva acorde con los grupos focales: Estudiantes con discapacidad sensorial (auditiva y visual) o física; estudiantes pertenecientes a etnias -indígenas, rom, raizales, afro-; estudiantes privados de la libertad – convenio UNAD-INPEC (Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario), diagnosticando procesos de acceso y permanencia y formulando planes de acompañamiento pertinentes para cada grupo focal.

Se trabaja en el desarrollo y/o reconocimiento de avances informáticos para uso de los estudiantes. Se propicia el uso de programas audibles, lector de pantallas NVDA, acompañamiento de intérpretes, uso del aplicativo Julius.

Se orienta a la población perteneciente a los diferentes grupos focales, en relación con convenios, descuentos y opciones de financiación específicas.

3 Sistematización y Resultados

La dinámica institucional referenciada en ésta experiencia, se consolida en la UNAD, mediante la configuración de un sistema de información inteligente del estudiante SIIE, un aplicativo que cuenta con cinco módulos completos e interconectados entre sí, facilitando la gestión, el registro, el seguimiento y la realimentación de cada una de las estrategias anteriormente descritas.

Se detalla a continuación los resultados de la atención en cada uno de los ejes estratégicos del Sistema de Consejería en el CEAD Medellín para el primer período académico del año 2014:

En el eje estratégico de atención al aspirante, se sistematizaron en el SIIE 2780 atenciones, de las cuales 1910 (68.7%) corresponden a consultas de aspirantes (equivalente a 798 personas consultantes) y 870 (31.3%) corresponde a consultas de estudiantes. De los aspirantes se matricularon 575 (72.1%), los 223 (27.9%) aspirantes no matriculados, son consultados respecto a las razones de no ingreso (Entre las cuales se encuentran situaciones personales, situaciones académicas e imprevistos) y son motivados para matrícula en períodos académicos posteriores.

En el eje estratégico de acogida al estudiante, el 91% asistió a la inducción en mediación virtual o mediación tradicional. El 9% restante es atendido a través de los procesos de reinducción personalizada. La evaluación del impacto de las acciones de acogida evidencia un resultado positivo (superior al 80%) en los diferentes aspectos evaluados, y se hace gestión en el porcentaje faltante como plan de mejora.

El eje estratégico de caracterización del estudiante ubica una realidad que ocupa nuestro quehacer. De los 575 estudiantes que ingresaron, 460 (80%) fueron caracterizados, encontrando en nivel insuficiente: en competencias escriturales el 54%, en competencias teleinformáticas el 47.7%, en competencias matemáticas el 57.5%; resultados que son abordados en la atención realizada a través de otros ejes estratégicos del Sistema de Consejería y/o con el apoyo de las escuelas.

El eje estratégico plan de acción pedagógico contextualizado se fundamenta en los resultados del eje de caracterización y atención a aspirantes y formula talleres personalizados y/o grupales, en línea o presenciales, que buscan solucionar las deficiencias encontradas, favoreciendo la adquisición de las



competencias requeridas. Es de anotar que la asistencia a los primeros encuentros programados corresponde al 86% de los estudiantes matriculados, la cual disminuye en los encuentros posteriores. Como plan de mejora la consejería realizó una aproximación a las escuelas en busca de apoyo para incrementar la participación del estudiante.

En el eje estratégico de acompañamiento, se registró en el SIIE el seguimiento a 550 (96%) estudiantes nuevos y 188 estudiantes antiguos (con necesidades educativas especiales). Con cada estudiante se realizan mínimo 3 acciones de contacto telefónicas, para un total de 1.725 iniciativas de contacto, acciones emprendidas en la búsqueda de la disminución del abandono estudiantil.

Desde el eje estratégico educación inclusiva, se realizó la atención a 98 estudiantes privados de la libertad, con el apoyo de 32 tutores y una oferta de 136 cursos académicos. Se atendió a 36 estudiantes en situación de desplazamiento, 3 con enfermedad incapacitante, 22 con alguna situación de discapacidad, 27 con situaciones académicas especiales y por reparación del conflicto armado 2 estudiantes.

4. Conclusiones

La permanencia estudiantil como responsabilidad institucional y de construcción de tejido social en la UNAD, confluye en el Sistema de Consejería, donde se estructuran las estrategias para promover la inserción, adaptación y continuidad del estudiante hasta su graduación.

El Sistema de Consejería aporta a la permanencia estudiantil con un equipo de profesionales en continua cualificación, a través de seis Ejes Estratégicos de Gestión que privilegian la capacidad de escucha al estudiante.

Un aspirante, atendido por un profesional idóneo, que referencia la modalidad de estudio y posibilita la toma de decisión de ingreso del mismo, teniendo en cuenta sus competencias, gustos y necesidades; se convierte en un estudiante con un norte claro y una alta probabilidad de integración universitaria.

Cada eje estratégico de gestión, es una oportunidad de conocer la situación del estudiante como método de prevención del abandono.

Converge en el SIIE de la UNAD, la realidad de cada estudiante, para ser observada por el consejero y de manera conjunta definir diferentes escenarios prospectivos que le permitan a éste, trascender las novedades y situaciones vivenciadas, favoreciendo su permanencia.

Referencias

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario. Versión 3.0. Bogotá.

Aplicativo Sistema Inteligente de Información del Estudiante SIIE [recuperado el 14 de Agosto del 2014] en: www.unadvirtual.org/moodle/visae/siie/

Ramos, E y Linares, A. (2014). Inducción al Eje Estratégico de Atención a Aspirantes. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.



Ramos, E & Linares, A. (2014). Manual del Usuario SIIE, Eje Estratégico Atención a Aspirantes. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Mongui, D; Acevedo, S & Vizcaíno Y. (2014). Inducción al Eje Estratégico de Acogida al Estudiante. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Mongui, D; Acevedo, S; Vizcaíno Y. (2014). Manual del Usuario SIIE, Eje Estratégico de Acogida al Estudiante. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Ramos, E y Linares, A. (2014). Inducción al Eje Estratégico de Caracterización. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Ramos, E y Linares, A. (2014). Manual del Usuario SIIE, Eje Estratégico de Caracterización. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Escobar, S.; Pinilla, D. y Caro, Y. (2014). Inducción al Eje Estratégico de Acompañamiento. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Rodríguez, G. & Velandia, S. (2014). Deserción Institucional y por Escuelas desde el SPADIES. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Escobar, S.; Pinilla, D. & Caro, Y. (2014). Manual del Usuario SIIE, Eje Estratégico de Acompañamiento 2014. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

González, L.; Quiroga J. & Zambrano C. (2014). Inducción al Eje Estratégico de Plan de Acción Pedagógico Contextualizado. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Alvis, L & Hernández, L. (2014). Inducción al Eje Estratégico de Atención Inclusiva. Material de Trabajo del Sistema Nacional de Consejería. Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

UNAD. Resolución 004803 por medio de la cual se designan los estudiantes que pertenecen a la red de e-monitores facilitadores de permanencia, e-monitores de bienestar institucional y e-monitores académicos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) para año académico, aprobado 11 de abril del 2014. Bogotá.

UNAD. Reglamento Estudiantil, Acuerdo 029 del 29 de diciembre de 2013. Bogotá.



ALERTAS TEMPRANAS PARA PROMOVER LA RETENCIÓN: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

Línea Temática 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.
Tipo de comunicación: Experiencia / Reporte de caso

ARENAS FERNÁNDEZ, Arturo Hernán
HURTADO HURTADO, Diana Isabel
Universidad Santiago de Cali - Colombia
e-mail: viceacad@usc.edu.co

Resumen. La Universidad Santiago de Cali es una institución de educación superior colombiana, fundada hace 56 años, actualmente con 15.200 estudiantes en sus sedes de Cali y Palmira, mayoritariamente de estratos 1, 2 y 3, con alta presencia de población afrodescendiente. La problemática de deserción es una gran preocupación pues la tasa anual se encuentra en un 13,1%. A pesar de las varias acciones implementadas para disminuir la deserción en el pasado, los resultados no han sido los mejores, razón por la cual se hizo un diagnóstico de nuestras estrategias y se rediseñó todo el proceso institucional sobre atención a la deserción creando así en 2013 el Programa Institucional para la Permanencia Estudiantil –PIPE-. El programa PIPE involucra tres grandes fases: una diagnóstica, una de intervención y otra de seguimiento y evaluación. Uno de los ejes más importantes de la nueva estrategia ha sido lo que denominamos Sistema de Alertas Tempranas –SIAT-, el cual nos permite tener información confiable, precisa, completa y oportuna sobre las características de nuestros estudiantes y los factores que potencialmente pueden incidir en mayor grado para que deserten. La información que arroja el SIAT, nos ha permitido intervenir desde fases tempranas en los riesgos identificados, pero además focalizando las acciones en aquellos individuos con mayor riesgo y en las problemáticas más relevantes.

Descriptorios o Palabras Clave: Deserción, Retención, Programa Institucional, Alertas Tempranas, Intervención.

Introducción

La deserción escolar es sin duda una problemática que preocupa a gobiernos, instituciones de educación y sociedad en general, tomando en cuenta el impacto social, económico y político que genera y los efectos negativos en altos porcentajes de la población joven.

De acuerdo con datos del Ministerio de Educación Nacional (2014) la deserción estudiantil anual en educación superior en Colombia, para el año 2013, se ubicó en 10,4% y en el departamento del Valle del Cauca estuvo por encima del promedio nacional con 13,5%.



La Universidad Santiago de Cali¹³⁵ no es ajena a esta problemática y según los datos del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES-, para el año 2013 el porcentaje de deserción estudiantil se ubicó en el 13,1%, lo cual nos invita a continuar en el esfuerzo institucional por entender y atender esta problemática.

Es necesario mencionar que algunas características de nuestros estudiantes y de las políticas de admisión de nuestra Universidad hacen que estemos expuestos a un mayor riesgo de deserción:

- En primer lugar hemos decidido que nuestro proceso de selección no es excluyente, por lo tanto aspiramos a cubrir todos los cupos disponibles en todos los programas, con base en la demanda.
- Algunos datos de caracterización de quienes ingresaron a primer semestre en el año 2013 nos indican que:
 - Cerca del 85% de nuestros estudiantes provienen de estratos 1,2 y 3, con las carencias que infortunadamente tiene esta variable en su capital cultural y académico.
 - El 40% de nuestros estudiantes se caracterizan como afrodescendientes o negros, un 36% mestizos, un 18% blancos y un 4% indígenas.
 - El 67% de jóvenes provienen de colegios públicos y un 33% de privados y la mayoría de estas instituciones se clasifican, según el ICFES, en niveles medio y bajo.
 - En cuanto a los resultados de las pruebas SABER, en su mayoría nuestros estudiantes obtienen puntajes en niveles medio.
 - De acuerdo con datos obtenidos de nuestro Sistema de Alertas Tempranas, cerca del 40% de quienes ingresaron a primer semestre en 2013 tienen un riesgo alto o muy alto de deserción.

Todo lo anterior ha llevado a que a través de los años la Santiago haya desarrollado diversas estrategias de intervención para disminuir los indicadores de deserción, comenzando por algunas actividades de acompañamiento académico, pasando por acciones de bienestar universitario y estrategias financieras, con la característica principal que eran acciones aisladas, desarrolladas por diversas dependencias de la Universidad, sin una clara y precisa fundamentación diagnóstica de la problemática.

Luego de varios años de desarrollar acciones de intervención, para el 2010, aprovechando la convocatoria del Ministerio de Educación Nacional para apoyar proyectos de las IES orientados a disminuir la deserción, la Universidad Santiago de Cali implementó el Proyecto para el Fortalecimiento Académico –PAFA-, el cual permitió por primera vez que varios de los actores

¹³⁵ La Universidad Santiago de Cali fue creada en el año 1958 con el programa de Derecho, en la década siguiente se abrieron las facultades de Educación y de Ciencias Económicas y Empresariales; a partir de la década de los 90s, la institución tuvo un fuerte crecimiento en el número de programas y estudiantes con la apertura de las facultades de Salud, Ingenierías, Comunicación y Publicidad y Ciencias Básicas.

Desde su fundación la Universidad Santiago de Cali se ha caracterizado por ser una institución democrática e incluyente, que le ha permitido a amplias capas de la población, especialmente las menos favorecidas, acceder a la educación superior. Actualmente la Universidad cuenta con 85 programas de nivel técnico, tecnológico, profesional, especialización y maestrías, de los cuales 6 han obtenido Acreditación de Alta Calidad; tiene alrededor de 15.000 estudiantes en sus sedes de Cali y Palmira, lo cual la convierte en la Universidad privada de mayor tamaño en la región suroccidental de Colombia; en sus 56 años de existencia ha graduado más de 60.000 profesionales en distintos campos.



institucionales como Vicerrectoría, Bienestar Universitario y algunas facultades se unieran para adelantar una gestión más articulada y sinérgica.

Este programa PAFA se desarrolló durante dos años, pero carecía igualmente de un diagnóstico más preciso y claro de las características de nuestros estudiantes relacionadas con los factores generadores de la deserción y era débil en el seguimiento y evaluación de sus resultados.

En el año 2011, luego de establecer que nuestras acciones a través de PAFA aún se quedaban cortas y carecíamos de un mejor diagnóstico de la deserción, tuvimos la oportunidad de conocer el trabajo implementado por un grupo de investigadores de la Universidad Tecnológica de Pereira quienes constituyeron la empresa LAMBDA, que se presentaba como innovador en algunos aspectos, especialmente en brindar herramientas para detectar de manera temprana los riesgos de deserción en estudiantes admitidos a primer semestre.

A partir de ese año comenzamos, con el acompañamiento del grupo LAMBDA, la implementación de un proceso más completo de diagnóstico e intervención sobre la deserción en la Universidad, lo cual nos condujo a reevaluar y transformar PAFA hacia nuestro actual Programa Institucional para la Permanencia Estudiantil –PIPE–.

1. PIPE, un aliado de la gestión

Es un hecho que el ingreso de un joven a la educación superior implica para él diversos cambios de orden cultural, académico, social y personal, los cuales pueden generarle inestabilidad y afectar su capacidad de adaptación a esta nueva experiencia, por esto se hace necesario identificar ampliamente dichas circunstancias y actuar oportunamente sobre ellas. Para Johnston “La entrada al primer año de universidad... representa el inicio de un periodo de cambio clave en la vida social del individuo y en su desarrollo intelectual” (2014, p.16)

En el proceso de revisión de nuestras actividades alrededor de la deserción nos encontramos con algunas situaciones que llamaban la atención:

- Lo primero era que no existía información completa, clara y confiable sobre las características de los estudiantes que nos ingresaban a primer semestre y su trayectoria al interior de la institución, aunque si teníamos datos que eran recopilados en distintos momentos del proceso.
- En segundo lugar, los datos que podíamos tener sobre nuestros estudiantes no eran precisamente un referente de análisis y menos aún base de las acciones que adelantábamos.
- En tercer lugar, eran varias las áreas de la Universidad que desarrollaban acciones orientadas a impactar sobre la problemática de la deserción, pero sin mucha interrelación y sinergia.
- Finalmente, no teníamos indicadores claros y confiables para hacer seguimiento y evaluación a las acciones y establecer el impacto de las mismas.

Todo lo anterior condujo a revisar el conjunto de acciones que implementamos en la Universidad relacionadas con la problemática de deserción, concluyendo en la implementación, desde el año 2013, del programa PIPE, el cual está en proceso de desarrollo, consolidación y sometido a autoevaluación periódica.

El programa PIPE se diseñó como estrategia orientada al abordaje integral de la problemática de deserción/retención, partiendo del conocimiento de los factores asociados a la misma, desarrollando y articulando acciones para la permanencia estudiantil.

El programa se desarrolla en tres grandes fases: una diagnóstica, una de intervención y otra de seguimiento y evaluación.



Fig. 1. Fases de PIPE

Como actores del proceso están la Universidad con sus diferentes dependencias (Vicerrectoría, Bienestar Universitario, Gerencia Financiera, las Facultades), los estudiantes y sus familias.

2. Conocer para actuar: Sistema de Alertas Tempranas –SIAT-

Es claro para nosotros que los avances en ampliación de cobertura que hemos logrado en Colombia hace también que haya mayor diversidad en la tipología de aspirante a la educación superior, como expresa Johnston un buen número de dichos aspirantes está infradotado e ingresan con carencias tanto en competencias académicas como de actitudes “que antes se consideraban básicas para un rendimiento de ciclo superior” (2014, p.21).

Uno de los primeros aspectos sobre los cuales se propuso intervenir PIPE fue el proceso de inscripción, selección y admisión de estudiantes, para lo cual se reestructuró el mismo buscando convertirlo en una fase ágil que proveyera información útil y oportuna sobre nuestros estudiantes y su potencial de riesgo de deserción.

En esta etapa del proceso se realizan las siguientes acciones:

- Preinscripción en línea, mediante la cual obtenemos información básica de contacto y su intención de estudio.
- Inscripción en línea, mediante la cual obtenemos datos sociodemográficos del estudiante, trayectoria académica, situación financiera, contexto familiar.

- Entrevista de Programa y aplicación en línea de la encuesta SIAT (Sistema de Alertas Tempranas)¹³⁶, mediante la cual obtenemos información relevante de aspectos académicos, económicos, familiares y psicosociales de los estudiantes y su entorno familiar¹³⁷.
- Pruebas de valoración académica¹³⁸, las cuales presentan los estudiantes en línea y nos brindan información sobre competencias en matemáticas, comprensión lectora e inglés.
- Pruebas de valoración médica y psicológica¹³⁹, mediante la cual obtenemos información sobre algunos aspectos de salud tanto física como mental.

Con todos los datos reunidos en esta fase se procede a hacer la sistematización y análisis de los mismos, preparando informes de alertas tempranas, consolidados por Universidad, Facultad,

¹³⁶ El SIAT es una entrevista en línea basada en una herramienta desarrollada en PHP, la cual está conectada localmente a una base de datos MySQL. Además de la identificación temprana de factores de riesgo que puedan dificultar la permanencia del estudiante en la IES, el SIAT permite registrar todas las acciones adelantadas con cada estudiante y monitorear los resultados obtenidos, lo cual posibilita ajustar las estrategias de intervención.

La información recopilada la organiza el programa utilizando un modelo estadístico matemático que establece los percentiles de riesgo por componente, agrupando en una escala que ubica al estudiante en una determinada categoría de riesgo: muy alto cuando el porcentaje obtenido se ubica entre el 80% y 100%, alto cuando está entre 60% y 79%, medio cuando está entre 40% y 59% y sin riesgo cuando está por debajo del 39%.

¹³⁷ En el componente económico se recopila y analizan datos acerca de la economía familiar, personal y para la vida universitaria.

En el componente académico se recopila y analizan datos acerca de su historial académico, orientación profesional, condiciones personales para el éxito escolar.

En el componente familiar se recopila y analizan datos acerca de cohesión y adaptabilidad familiar.

En el componente psicosocial se recopila y analizan datos acerca del contexto y dinámica de socialización, habilidades sociales y salud mental.

En el periodo 2013B, por ejemplo, sobre una base de 2078 estudiantes admitidos a primer semestre, el SIAT nos brinda datos que indican que el 39,8% de ellos presentaban alto riesgo de deserción, y otro 20% presentaba un riesgo medio. A ese grupo de estudiantes de más alto riesgo se orientaron las principales acciones de cada una de las áreas que participa en el programa PIPE, según el componente de intervención requerido en cada caso (académico, económico, familiar y psicosocial).

¹³⁸ La prueba de competencia lectora indaga sobre tres (3) niveles de comprensión: Literal, Inferencial y Crítico-Intertextual. Los desempeños se clasifican en Superior cuando el estudiante logra entre 17 a 20 respuestas acertadas, Alto cuando tiene entre 13 y 16, Medio cuando son entre 8 y 12, Bajo cuando son entre 4 y 7 y Muy bajo cuando son entre 0 y 3. En el periodo 2013B, el 50.7% de los estudiantes mostraron nivel de competencia bajo y el 44.6% medio.

La prueba de competencia matemática indaga sobre cinco (5) factores de desempeño: Pensamiento numérico y sistemas numéricos, Pensamiento espacial y sistemas geométricos, Pensamiento métrico y sistemas de medidas, Pensamiento aleatorio y sistemas de datos, Pensamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos. Los desempeños se clasifican en Muy Alto cuando logra entre 70% y 100% de puntos, Alto cuando logra entre 50% y 69%, Medio cuando logra entre 30% y 49%, Bajo cuando logra entre 15% y 29% y Muy bajo cuando logra menos de 15%. En el periodo 2013B, el 77,87% presentó un nivel de competencia de medio hacia abajo.

La prueba de competencia en idioma inglés, evalúa cuatro aspectos: Reading, Grammar, Listening and Speaking y tiene como propósito determinar el nivel de proficiencia en Inglés que posee cada estudiante según el Marco Común Europeo –MCE-. En 2013B mostró que el 82,1% de los estudiantes posee tan solo un nivel A1, el 10,3% un nivel A2, el 6,3% B1 y tan sólo un 1,3% el nivel B2.

¹³⁹ En estas valoraciones realizadas a los estudiantes en 2013B encontramos que el 41% de ellos amerita uno o varios tipos de acompañamiento. Estos acompañamientos se requieren principalmente en técnicas de estudio (56%), manejo del estrés y la ansiedad (42%), habilidades de relacionamiento e interacción (32%), autoestima (26%), liderazgo y proyecto de vida (7%), orientación profesional (5%).



Programa y estudiante, para que las diversas unidades que participan del programa PIPE, orienten sus acciones hacia aquellos casos de mayor urgencia.

El primer informe de Alertas Tempranas se obtiene al inicio de clases, con datos cercanos al 70% de admitidos. Este informe se remite a las decanaturas y direcciones de programa y allí aparecen las variables críticas de riesgo de deserción por estudiante, con el fin que cada programa inicie la labor de orientación, remisión y seguimiento de los estudiantes según la actividad que se recomienda en cada caso.

3. Actuar para mejorar: intervención integral

Con base en la información reunida en la fase diagnóstica, se han determinado tres grandes áreas de intervención: Asuntos Académicos – Aspectos Psicosociales – Condiciones Financieras, en las cuales participan distintas dependencias de la Universidad.

A propósito de la participación de diversos actores institucionales en la atención de la deserción, suele suceder que no siempre se presenta una adecuada coordinación y alineamiento en las acciones, por lo cual como expresan Longas y Mollá (2011) se debe asegurar “la unidad y coherencia en la intervención de los diferentes miembros del equipo educativo” (p.32), de tal manera que haya mayor contundencia y un uso más eficiente de los recursos.

3.1. Área de Asuntos Académicos

La Vicerrectoría lidera esta área de intervención, en la cual participan además los programas, los departamentos académicos y la Gerencia de Bienestar Universitario.

De acuerdo con la información recogida en la Entrevista SIAT y en las diversas pruebas aplicadas tenemos que nuestros estudiantes presentan debilidades asociadas con bajas competencias en lectoescritura, pensamiento lógico matemático, inglés, hábitos de estudio.

Como acciones de intervención asociadas a lo anterior están:

- Cursos generales comunes y obligatorios para todos los estudiantes que ingresan a la Universidad en Pensamiento lógico matemático, Comprensión y producción textual, Inglés, los cuales se han revisado y rediseñado de acuerdo con datos obtenidos de los diagnósticos
- Tutorías y monitorias, mediante las cuales se brinda acompañamiento adicional a los estudiantes en áreas críticas y de alta mortandad, apoyados en estudiantes de alto desempeño y con la orientación de docentes tutores.
- Talleres sobre hábitos de estudio.
- Cursos de lectura, escritura y oralidad académica, desarrollados por el programa de Fonoaudiología con estudiantes de los programas de la Facultad de Salud.

3.2. Área de Aspectos Psicosociales

Con base en la información reunida en las entrevistas aplicadas por los psicólogos de la Gerencia de Bienestar Universitario y en la encuesta SIAT, encontramos que nuestros estudiantes presentan problemáticas asociadas con ansiedad, estrés, autoestima, resolución de conflictos, consumo de sustancias psicoactivas.



La Gerencia de Bienestar Universitario lidera esta área de intervención, con acciones como:

- Talleres sobre manejo y control de estrés y ansiedad - Orientación profesional - Taller proyecto de vida - Escuela de padres- Escuela de Liderazgo.
- Campañas de prevención de embarazos y consumo de sustancias psicoactivas.
- Acompañamiento e intervención psicológica y de trabajo social cuando se requiere.

3.3. Área de Condiciones Financieras

El factor económico es una de las variables que pesan en la deserción de nuestros estudiantes, sobre todo si tenemos en cuenta que cerca del 80% de nuestros alumnos provienen de estratos 1, 2 y 3 y hay en ellos alta incertidumbre sobre la disponibilidad de recursos no solo para el pago de matrícula, sino además para otros gastos asociados como materiales de estudio, alimentación, transporte, entre otros.

Para la Universidad esta es una de las áreas más difíciles de intervenir de manera directa, porque nuestra condición de institución privada nos hace difícil subvencionar los costos educativos. Como acciones de intervención asociadas a lo anterior están:

- Asesoría para obtención de créditos con Icetex y entidades financieras con las cuales la Universidad tiene convenios.
- Disminución de valores de matrícula a primer semestre en algunos programas y congelamiento de matrícula en otros programas.
- Descuentos por pronto pago, por matrícula simultánea de hermanos, padres, esposos.
- Descuento para egresados y sus hijos.
- Becas por rendimiento académico.
- Descuentos en convenios con comunidades afro, indígenas, cooperativas, fundaciones y asociaciones.
- Incentivos económicos a monitores.

4. Evaluar para ajustar

Toda actividad de intervención debe ser evaluada en su desarrollo e impacto, por lo cual nos hemos propuesto acciones de autoevaluación y seguimiento a las diversas fases del programa PIPE.

El programa PIPE se evalúa en su conjunto cada año para establecer el cumplimiento del plan de acción, la pertinencia de las acciones, su articulación con la política institucional y la disminución en el índice de deserción institucional.

Otro tipo de evaluación se orienta al seguimiento del rendimiento académico del estudiante con vulnerabilidad, gracias a las herramientas que nos provee el aplicativo SIAT.

Con las áreas implicadas en las diferentes acciones de intervención se realiza seguimiento a la cobertura en la atención y la contribución a la permanencia de los estudiantes participantes, buscando además ajustar aquellas acciones que lo ameriten.

5. Anotaciones y conclusiones



Para la Universidad Santiago de Cali ha sido un gran reto afrontar esta problemática de la deserción estudiantil y ello nos permite sacar algunas anotaciones/conclusiones:

- Lo primero es reconocer la importancia de contar con un diagnóstico propio, completo y preciso sobre cuáles son las características de nuestros estudiantes y las variables que pueden incidir mayormente en su deserción.
- En segundo lugar aceptar que la problemática de deserción es multicausal y compleja, por lo tanto deben diseñarse estrategias que respondan a esta característica.
- En tercer lugar, es primordial abandonar el activismo ciego y convertir este frente de trabajo deserción/retención en una política institucional.
- En cuarto lugar, asociado a lo anterior, es imprescindible articular todos los esfuerzos que pueden desarrollar las distintas dependencias, de tal manera que haya sinergia y alineación con la política institucional.
- En quinto lugar, es necesario crear conciencia en todos los miembros de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, administrativos, directivos) que cada uno de ellos tiene responsabilidad y puede aportar en la disminución de la deserción.

Finalmente, el tema de la deserción debe continuar siendo objeto de estudio y seguimiento en las instituciones, convertirlo en fuente de investigación permanente.

Referencias

Johnston, B. (2013). El primer año de Universidad: una experiencia positiva de Transición. Madrid: Narcea Ediciones.

Longas, J. & Mollá, N. (2011). La escuela orientadora. Madrid: Narcea Ediciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Estadísticas de Permanencia 2013. http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles254702_archivo_pdf_estadisticas_2013.pdf



CENTRO DE RECURSOS PARA EL ÉXITO ESTUDIANTIL, UNA ALTERNATIVA PARA EL ÉXITO DE LA GENERACIÓN UNINORTE

Línea Temática 5. Políticas Nacionales y de Gestión Institucional para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso.

ZUÑIGA, María del Pilar
Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil
Universidad del Norte – Colombia
mpzuni@uninorte.edu.co

Resumen. La deserción en las instituciones de Educación Superior (IES) representa un creciente problema para el país, las familias y los estudiantes, razón por la cual se ha constituido en una prioridad para el gobierno colombiano y las IES. Considerando este panorama, la Universidad del Norte evidencia su compromiso con el acuerdo nacional para combatir la deserción, celebrado en noviembre de 2010, poniendo en funcionamiento el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil (CREE), en enero de 2011. De este modo, ha implementado un novedoso modelo de trabajo que busca favorecer la persistencia, adaptación y el logro de las metas académicas de los estudiantes.

El CREE reorganizó los servicios de acompañamiento académico existentes de forma aislada en varias dependencias de la institución, integrándolas en una nueva unidad basada en el modelo de “Learning Assistance Programs y Success Center” de Estados Unidos. Estableció entonces, cuatro áreas estratégicas que trabajan de forma articulada: recursos de acompañamiento académico, orientación académica, competencias comunicativas, retención y éxito académico.

Con el apoyo de más de 400 pares estudiantiles que semestralmente lideran las estrategias de acompañamiento, 14 funcionarios que coordinan el trabajo y un equipo de profesores de las divisiones académicas involucradas, la Unidad de Recursos de Acompañamiento Académico ofrece semestralmente más de 570 servicios en 350 asignaturas. Como resultado, se han observado efectos positivos en indicadores académicos institucionales, tales como deserción intersemestral, deserción al primer año de estudios, estados académicos de los estudiantes y tasas de repitencia de las asignaturas.

Los análisis de cobertura de los servicios y del rendimiento académico de los estudiante al final de cada período demuestran el impacto favorable del CREE en la población, así como la satisfacción evidenciada en las encuestas de opinión que regularmente se aplican para retroalimentar la labor que el centro adelanta en procura del éxito de los mismos.

Palabras Claves: Retención, Acompañamiento académico, Persistencia, Deserción, Éxito Académico.

Considerando el panorama creciente de la deserción, que alcanzó su pico más alto en el segundo semestre de 2009 (8% a nivel intersemestral), la Universidad del Norte se propuso consolidar sus



estrategias de acompañamiento académico al estudiante. Al realizar un minucioso y completo un proceso de benchmarking de las mejores prácticas a nivel internacional y nacional (UMCK, 2014; CSCSR, 2014; NCLCA, 2014), la visión inicial se amplió hacia la necesidad de generar un modelo más completo que fuera más allá del refuerzo académico y los programas de apoyo al aprendizaje.

De esta forma, en noviembre de 2010 nació el Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil, como un área estratégica de la Vicerrectoría Académica que lidera las acciones institucionales de permanencia y trabaja de forma sinérgica con las instancias de apoyo al estudiante a nivel académico, financiero y psicosocial.

El CREE reunió servicios de apoyo académico existentes y los reorganizó para lograr una mejor gestión de los procesos y obtener resultados sostenibles, en cuatro áreas Recursos de Acompañamiento Académico, Orientación Académica, Competencias Comunicativas y Retención y Éxito Académico.

Fijado su propósito de contribuir al aumento de la retención e impactar positivamente en la persistencia, adaptación y éxito académico, el CREE estableció entre sus objetivos estratégicos: disminuir los índices de deserción y la tasa de repitencia (retiro/pérdida) en las asignaturas; aumentar el rendimiento académico y la tasa de graduación; estimular la satisfacción del estudiante con su experiencia universitaria; facilitar su adaptación e integración académica, y el desarrollo de sus competencias de aprendizaje.

1. Enfoque de la práctica

Los enfoques sobre la deserción universitaria han evolucionado desde algunos más centrados en caracterizar los rasgos personales que llevan a que los estudiantes deserten, a otros enfoques más interaccionistas, que dan mayor protagonismo a variables propias de la institución o del contexto. (Torres, 2010). De esta segunda línea emergen propuestas en la que se sopesan de forma multicausal y multifactorial las variables psicológicas, sociales, económicas e institucionales que influyen en el fenómeno. (Torres, 2010).

Desde la propuesta de Tinto (2007), autor que refleja la postura de la corriente interaccionista, se entiende la retención como “el grado de ajuste entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales”.

En la misma dirección, Berger, Blanco Ramírez y Lyon (2012) señalan el importante papel que juega la persistencia del estudiante, entendiéndola como el deseo y las acciones de un estudiante para permanecer dentro del sistema de educación superior desde su admisión inicial hasta su graduación.

Tinto (2007) enfatiza que los estudiantes tienen mayor probabilidad de persistir cuando se sienten en ambientes en los cuales: existen expectativas altas y positivas acerca de su capacidad de aprender, reciben el apoyo académico, personal y social que necesitan; se pueden involucrar con otros estudiantes y con sus profesores e interactuar con ellos en torno al aprendizaje; y obtienen retroalimentación frecuente y oportuna sobre su desempeño. De aquí que cada vez más instituciones se concentren en:

- Revisar y reestructura sus prácticas pedagógicas, así como el nivel de preparación de sus profesores para generar aprendizajes significativos.



- Redireccionar sus actividades de apoyo al estudiando, cambiando el foco remedial y de responsabilidad exclusiva de los centros de aprendizaje, a uno preventivo y conectado directamente con lo que ocurre en el aula de clase.

Otros autores complementan la visión de Tinto sobre la persistencia del individuo y la retención institucional, haciendo énfasis en la relevancia de la experiencia del estudiante al interior de la institución de educación superior. Pascarella y Terenzini (1980) anotan que el desarrollo y cambio en los estudiantes es el producto de variables del estudiante, las características de la institución universitaria, la interacción con los agentes de socialización y la calidad del esfuerzo estudiantil.

Teniendo en cuenta, entre otros insumos, el anterior marco conceptual, el CREE ha organizado su modelo de trabajo en torno a los siguientes ejes:

- Persistencia, retención y graduación como metas que deben evidenciar el compromiso de todos los actores académicos y administrativos de la institución.
- Integración académica y fomento del éxito estudiantil como prioridades de las estrategias de acompañamiento, bajo un enfoque de carácter más preventivo que remedial.
- Trabajo colaborativo entre pares, por lo que los servicios de acompañamiento son dirigidos por estudiantes con características de liderazgo y compromiso con la institución, bajo el seguimiento de los profesionales del CREE.
- La instrucción complementaria como modelo sobre el cual guiar las estrategias de acompañamiento académico, de tal forma que las acciones emprendidas correspondan a las vivencias que tienen lugar dentro del aula de clase.
- Énfasis en la promoción y desarrollo de competencias que faculten al estudiante a aprender a aprender, por lo que los servicios de acompañamiento van más allá de resolver las dudas e inquietudes de los estudiantes en las temáticas de las asignaturas.
- La importancia del seguimiento, acompañamiento y atención oportuna al estudiante, para responder de forma acertada y personalizada a sus necesidades.

2. Implementación de la práctica

Para fines de este artículo, se profundizará en las actividades de la Unidad de Recursos de Acompañamiento Académico del CREE, orientadas a proporcionar refuerzo y acompañamiento. De ahí que ofrezca servicios en al menos cinco modalidades, las cuales son dirigidos por tutores y/o profesores:

- Nivelatorios para facilitar la transición del bachillerato a la universidad en temáticas de matemáticas, física y química.
- Monitorias académicas bajo el acompañamiento de un profesor
- Grupos de estudio en los que los estudiantes refuerzan semanalmente los conceptos abordados en la parcelación de la clase.
- Tutorías o consultas en salas especializadas (matemáticas y generales), en las que los estudiantes pueden resolver inquietudes académicas.
- Talleres de refuerzo y repaso de exámenes parciales, finales y de temáticas especiales.



En sentido general, todos los estudiantes pueden participar en los servicios, pero se pretende la vinculación de ciertas poblaciones, que en la literatura han sido consideradas como prioritarias por tener mayor propensión a desertar de las IES (Torres, 2010):

- Primer ingreso
- En estados probatorios: estudiantes en periodo de prueba o recuperación por su bajo desempeño académico (promedio general acumulado menor que 3.25).
- En riesgo académico: tienen promedio entre 3.25 y 3.39 y son susceptibles de entrar a períodos de prueba.
- Con crédito ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior): especialmente aquellos que presentan rezago o bajo desempeño académico que pueda afectar la aprobación de su crédito y, por ende, su permanencia en la institución.
- Becarios: deben cumplir requisitos institucionales o de las organizaciones que otorgan la beca.

Se parte de la identificación de las asignaturas en las que se ofrecerán los servicios de acompañamiento, analizando las estadísticas institucionales relativas a deserción, repitencia, estados académicos, otros datos históricos, así como otras consideraciones relacionadas con la característica de la asignatura.

A partir de allí, se proyecta el número de servicios y modalidades de atención requeridos para atender las necesidades detectadas, de acuerdo a la disponibilidad presupuestal, para dar así prioridad a la consecución de las metas estratégicas.

Posteriormente, se vinculan pares estudiantiles –tutores- que se encargaran de ejecutar los servicios de acompañamiento, después de completar procesos de selección, inscripción y seguimiento de alta calidad. A su vez, los profesores se suman a los sistemas de acompañamiento en calidad de supervisores de los tutores.

Para lograr la vinculación de los estudiantes a los servicios, se utilizan diversos canales de comunicación aprobados institucionalmente: página web, catálogo de asignaturas, Facebook, twitter, llamadas telefónicas, correos, publiposters, carteleras, entre otros.

En momentos estratégicos del semestre, se efectúan procesos de verificación del rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas en las que el CREE ofrece servicios de acompañamiento, empleando el sistema de información institucional. De este modo, el CREE junto con los departamentos académicos analizan las causas integrales del bajo desempeño de los estudiantes (relación docente-estudiante, contenido del examen, metodologías de enseñanza, etc.) y se identifican aquellos estudiantes que, requiriendo la intervención, no están haciendo uso de los recursos.

A partir de esto, se promueve la vinculación de la población identificada como prioritaria, por medio de mecanismos más personalizados de comunicación: visitas a salones de clases, llamadas telefónicas a los estudiantes con bajo rendimiento, envío de información a los correos de los catálogos web de las asignaturas, comunicación con profesores, entre otros.

Todo lo anterior procura garantizar la pertinencia del servicio y la oportunidad del acompañamiento para satisfacer las necesidades reales de los estudiantes, con la periodicidad requerida y haciendo el mejor uso de la capacidad instalada.



De forma prioritaria, se estimula la relación cercana y cooperativa entre tutor, profesor y estudiantes que reciben la atención, con miras a que tenga calidad y logre el impacto deseado, siguiendo el plan de trabajo que conjuntamente se ha trazado cada semestre académico.

Al final de cada período se evalúa la efectividad de los servicios, la satisfacción de los usuarios y el impacto en indicadores académicos institucionales, considerando variables como: participación de la población en las estrategias, aprobación de asignaturas en las que se ofreció los servicios, tasas de tasas de repitencia, estados académicos y la retención intersemestral.

3. Resultados de la práctica

El CREE, en sus dos años de funcionamiento, ha fortalecido su estructura y esquemas de servicio, gracias al enfoque de mejoramiento continuo que orienta sus acciones.

Así mismo, ha consolidado su sistema de registro y análisis de la información, por medio de la puesta en funcionamiento del Sistema de Apoyo a la Retención Académica (SARA) para soportar los procesos de identificación de riesgos académicos, financieros y psicosociales de la población estudiantil desde el ingreso y lograr una mejor organización interna de los procesos de seguimiento y acompañamiento.

3.1 Resultados con respecto a los objetivos institucionales

Disminución de la deserción institucional intersemestral: La proporción de estudiantes del periodo inmediatamente anterior que, sin haber concluido su plan de estudios, no registró matrícula disminuyó en 2 puntos porcentuales al pasar de 7,2% en el primer semestre del 2011 a 5,2% en el mismo periodo del 2014.

Disminución de la deserción institucional por cohorte luego del primer año de estudios: La proporción de estudiantes de primer ingreso de la cohorte 2010-1 que desertó en el transcurso de los dos primeros semestres fue de 16%, mientras que para la cohorte de 2013-1 fue de 15%, esta disminución de un punto porcentual es el resultado de un descenso equivalente en el abandono de la institución por razones académicas (forzosas).

Disminución de la tasa institucional de repitencia: Gracias al trabajo cooperativo con los diferentes departamentos académicos, la tasa de repitencia pasó de 16,6% en el segundo semestre de 2011 a 13,7% en el mismo periodo de 2013. Esta disminución está relacionada con la misma tendencia en las tasas de retiro y reprobación, que disminuyeron 2 y 0,4 puntos porcentuales, respectivamente.

Aumento de la población estudiantil con estado académico normal: La proporción de estudiantes con un promedio general acumulado mayor o igual a 3,25 aumentó en 1,1 puntos porcentuales debido a la disminución de la proporción de estudiantes en estados académicos críticos, que pasó de 7,3% en el segundo semestre de 2011 a 6,2% en el mismo periodo.

3.2 Resultados con respecto a indicadores internos

Ampliación de los servicios disponibles: En 2011, se ofrecieron en promedio 161 servicios, en contraste con 576 en 2013. Este incremento obedece al cambio del esquema de las estrategias para cubrir la población estudiantil de todos los programas académicos, la oferta de cursos nivelatorios y talleres de repaso de exámenes a lo largo del semestre.



Ampliación de la cobertura de asignaturas con apoyo académico: En 2011, el CREE ofreció apoyo para 49 asignaturas y en 2013, el promedio de asignaturas que contaron con estrategias de acompañamiento académico fue de 244, dándole prioridad a las asignaturas de los primeros semestres, a las que tienen tasas de repitencia superiores al 24% o condiciones especiales (laboratorios, clase magistrales, entre otros) para garantizar que los apoyos son pertinentes y responden a los requerimientos institucionales.

Incremento en el número de estudiantes que participan en los servicios de acompañamiento académico: Mientras que en 2011 asistieron en promedio 1.045 estudiantes, el promedio anual en 2013 fue de 3.094 estudiantes, que representa un incremento de 196%. Además, en 2011, los estudiantes participaban alrededor de 3 veces en promedio y para 2013 dicha participación se incrementó a casi 4 veces en el semestre.

Incremento de la participación de la población prioritaria en los servicios de acompañamiento académico: en 2013, participó el 79% de los estudiantes de primer ingreso, el 69% de los estudiantes beneficiarios de crédito ICETEX, el 60% de los becarios, el 48% de los estudiantes en estado académico crítico y el 39% de los estudiantes en riesgo académico.

Efectividad de los servicios: En 2013, el 88% de los estudiantes que participaron en los servicios aprobaron la asignatura en la que recibieron apoyo y el 40% de los estudiantes de franja crítica que se recuperan asistieron a los servicios de acompañamiento académico.

4. Aporte a la innovación en educación

El Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil (CREE) puede calificarse como una práctica innovadora en la región, el país e inclusive a nivel latinoamericano, porque:

- Posicionó la visión del éxito académico como dimensión transversal a la vida académica que implica el compromiso de estudiantes, profesores y directivos.
- Plantea una nueva visión del acompañamiento académico focalizado en los estudiantes de riesgo por acciones de prevención para responder a las necesidades de los usuarios (estudiantes, profesores, autoridades académicas y administrativas).
- Apoya a las divisiones académicas en el análisis de indicadores, el establecimiento de metas y la planeación y ejecución de acciones, con base en los estudios internos, bibliografía actualizada y consultas al Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES).
- Cumple los lineamientos del MEN con respecto a la permanencia universitaria.
- Enfatiza el trabajo colaborativo por pares, cambiando la concepción del monitor como ayudante del profesor a un líder que favorece el aprendizaje entre los estudiantes
- Incluye estrategias enfocadas en el desarrollo de competencias de lectura, escritura, investigación y aprender a aprender, orientadas a estimular la persistencia y el éxito académico.
- Ha sido merecedora del reconocimiento de la Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en Latinoamérica y Europa (Red Telescopi) a nivel nacional e internacional.

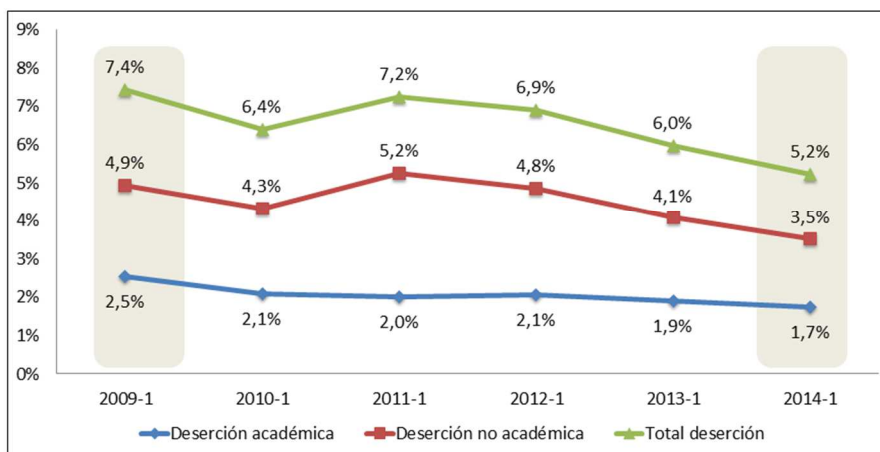


Referencias

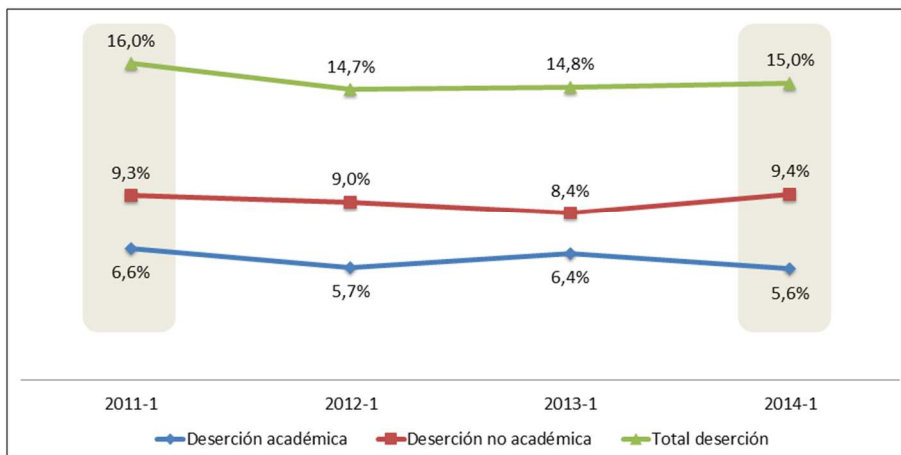
- CSCSR, (2014). Center for the Study of College Student Retention. Consultado el 13 de agosto de 2014. Disponible en: http://www.cscsr.org/retention_slideshow.htm
- Lau, L. (2003). Institutional factors affecting student retention. Ebsco Publishing.
- NACADA, (2014). National Academic Advising Association. Consultado el 13 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.nacada.ksu.edu/>
- NCLCA, (2014). National College Learning Center Association. Consultado el 13 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.nclca.org/>
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from Theoretical Model. En The Journal of higher education. Vol. 51, (Nº. 1) pp. 60-75. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1981125>
- Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: what next? Journal of College Student Retention. Volume: 8, Issue: 1, Pages: 1-19 . Consultado el 2 de enero de 2010. Disponible en: http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf
- Torres, L. (2010). Estado del Arte de la Retención en Educación Superior. http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/resources_v4/Estado_del_Arte_de_la_Retencion_de_Estudiantes.pdf
- UMCK, (2014). The Leader's Guide to Supplemental Instruction. Consultado el 13 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.umkc.edu/asm/involved.cfm>
- Universidad del Norte, (2010). Plan de Acción 2010. Barranquilla. Ediciones Uninorte.

APENDICES

Evolución de la deserción institucional intersemestral 2009-1 – 2014-1



Deserción institucional al primer año de estudios Cohortes 2010-1 – 2013-1



IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



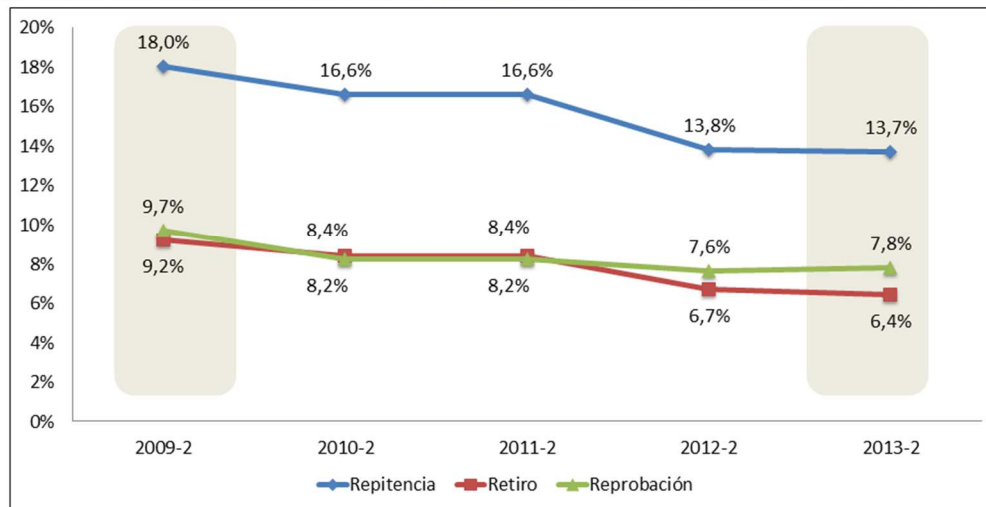
<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



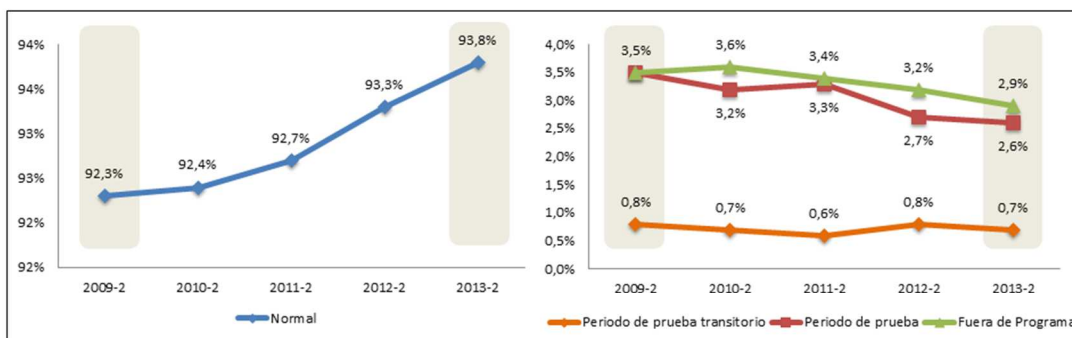
MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

Evolución de la tasa de repitencia institucional 2009-2 – 2013-2



Servicios de acompañamiento académico 2013



Evolución de estados académicos 2009-2 – 2013-2



| Indicadores | | Promedio Año 2013 |
|--------------------------|---------------|-------------------|
| Servicios disponibles | | 576 |
| Cobertura de asignaturas | | 244 |
| Estudiantes | Número | 3.094 |
| | Participación | 11.798 |

- 5 nivelatorios
- 123 tutorías
- 330 monitorías
- 78 grupos de estudio
- 40 talleres de repaso

En promedio, cada estudiante asiste 3,5 veces

Recursos

- 340 pares estudiantiles
- 5 profesores
- 2 salas de atención especialmente diseñadas

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

Servicios de acompañamiento académico Promedio anual 2011 - 2013



| Indicadores | | Promedio 2011 | Promedio 2013 |
|--------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Servicios disponibles | | 161 | 576 |
| Cobertura de asignaturas | | 51 | 244 |
| Estudiantes | Número | 1.045 | 3.094 |
| | Participación | 3.427 | 11.798 |

| Indicadores | | Año 2013 |
|-----------------------------|------------------|----------|
| Población prioritaria | Primer ingreso | 79% |
| | Becarios | 60% |
| | ICETEX | 69% |
| | Franja crítica | 48% |
| | Riesgo académico | 39% |
| Aprobación de asignaturas | | 88% |
| Recuperación Franja Crítica | | 40% |



PROGRAMAS DE APOYO SOCIOECONÓMICOS COMO BUENA PRÁCTICA PARA REDUCIR EL ABANDONO ESTUDIANTIL.

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

Tipo de comunicación: Derivado de Investigación

BERNAL, Luzmelia
Universidad Tecnológica de Panamá - PANAMÁ
luzmelia.bernal@utp.ac.pa

Resumen. La Universidad Tecnológica de Panamá, a través de la Dirección de Bienestar Estudiantil desde su inicio ha ofrecido apoyo a la población estudiantil en diferentes programas y servicios de asistencia como son: académicos, económicos, sociales, culturales y recreativos, entre otros. Transcurridos los años se han incrementado y diversificado los servicios en el año 1982 se contaba con un total de 1,774 mientras que el año 2013, solo en el programa de asistencia económica se ofrecieron 2,541. También, existen otras unidades en la institución como: La Dirección de Orientación Psicológica, Biblioteca, Dirección de Sistema de Ingreso Universitario y la Dirección e Integración Universitaria, todas tienen el objetivo de servir como apoyo a los estudiantes en su formación integral y contribuir en su permanencia en la institución. Por lo tanto, esta investigación cuantitativa y cualitativa tiene como objetivo conocer sí, los incentivos del programa socioeconómico que ofrece la institución como política, influyen para que el estudiante no abandone los estudios y la metodología consistió en la aplicación de una encuesta a los estudiantes que recibieron ayuda económica durante el año 2013 y 2014 en la Sede Panamá y cinco (5) Sedes Regionales, el total de la población encuestada fue de aproximadamente 480 estudiantes a que se le enviaron correo electrónico, obteniendo 69 respuestas, es decir, 14.4% y los resultados muestran que el 60.9% de los estudiantes opinaron que la ayuda económica recibida fue motivo para no abandonar los estudios y el 89.9% se encuentra muy satisfecho y satisfecho con el apoyo recibido. La ayuda alimenticia con 71.0% fue la de mayor selección por parte de los estudiantes, seguida del transporte con 42.0%. Los resultados también, reflejan que el 36.2% de los estudiantes han cambiado de carrera durante sus estudios dentro de la misma institución, y podría traducirse que existe la necesidad de revisar el currículo de algunas carreras.

Descriptorios o Palabras Clave: Ayuda Económica, Programas, Abandono, Dirección de Bienestar Estudiantil.



1. Introducción

El abandono de los estudios universitarios, antes de llegar a la finalización, es concebido como un fenómeno generalizado con repercusiones negativas en el desarrollo económico y social de los países, especialmente de los que se encuentran en vías de desarrollo (Proyecto GUÍA,s.f.).

En virtud de lo anterior, algunas instituciones de Educación Superior ofrecen programas y servicios de ayuda de diferentes índoles a los estudiantes con la finalidad contribuir con la permanencia del estudiantado en el sistema educativo.

La Universidad Tecnológica de Panamá ofrece a sus estudiantes, además de una formación integral, diversos programas y servicios con el fin de apoyar al estudiantado en su trayectoria en la institución.

En el II CLABES (Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior), la UTP presentó la ponencia “Factores y causas que determinan el éxito o dificultades de los estudiantes en el primer año de la carrera en la Universidad Tecnológica de Panamá” y de acuerdo a la encuesta aplicada a estudiantes, el factor de motivos económicos, fue uno de lo más alto con 24.3%, como causa de abandono de los estudios. También, en el III CLABES que se celebró en México en noviembre de 2013, la UTP presentó ponencia de “Buenas Prácticas para la Reducción del Abandono Estudiantil en la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil de la Universidad Tecnológica de Panamá”, y en la presentación de ésta, surge la interrogante por parte del público presente, si la universidad había realizado algún estudio donde se reflejará si realmente los servicios que ofrecían de apoyo estudiantil como buena práctica para reducir el abandono habían tenido un impacto en el estudiante para no abandonar los estudios.

Por lo antes expuesto, se eligió para hacer el estudio el programa de **apoyo socioeconómico**.

2. Objetivo General: Conocer sí los incentivos del programa socioeconómico que ofrece la institución como política, influyen para que el estudiante no abandone los estudios.

3. Objetivos Específicos:

- 3.1 Identificar cuáles de los servicios que se ofrecen son más solicitados por los estudiantes y conocer su grado de satisfacción.
- 3.2 Conocer que otros servicios puede ofrecer la institución para contribuir en la reducción del abandono de los estudios.
- 3.3 Determinar el grado de satisfacción con la carrera que estudia.

4. Metodología:

La metodología utilizada para la realización de este estudio se apoyó en la aplicación de encuestas a los estudiantes que recibieron algún tipo de apoyo económico en los años 2013 y 2014. La encuesta se hizo vía correo electrónico de acuerdo al listado de los estudiantes que suministrara la Dirección de Bienestar Estudiantil y que recibían alguna ayuda económica. También, se pidió apoyo a la Dirección General de Tecnología de la Información y Comunicación (DITIC), con la base datos de los estudiantes con sus respectivos correos electrónicos. Es importante señalar, que no hubo cohorte



específica de ingreso de los estudiantes, sino que se basó en los que recibieron apoyo económico en el año 2013 y 2014.

La encuesta utilizada tomó como base el instrumento desarrollado en el Proyecto GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono) “Encuesta guía sobre causas de abandono y decisiones del estudiante relativas al abandono de estudios en Educación Superior”. Se hicieron un total de 16 preguntas entre abiertas y cerradas y se dividía en tres (3) secciones:

- a. Aspectos generales: En esta parte se indagaba sobre la sede de procedencia, sexo, puntos obtenidos en la prueba de admisión, carrera que se matriculó por primera vez, razones de elección de la carrera y nivel de adaptación a la vida universitaria.
- b. Aspectos económicos: Se buscaba conocer el ingreso familiar mensual, tipo de ayuda económica recibida, satisfacción de la ayuda económica recibida y otros tipos de ayuda recibida.
- c. Aspectos Académicos: En esta sección se preguntaba sobre el grado de satisfacción con la carrera que estudia y la importancia de los factores en su decisión de cambiar de carrera.

La población objeto de estudio fue de aproximadamente 480 estudiantes, en las cuales participó la Sede Panamá y cinco (5) Sedes Regionales. Tal como se muestra en la Tabla 1, el 31.9% corresponde a la Sede Panamá y el 68.1% a las Sedes Regionales. Las encuestas fueron procesadas en el programa SPSS.

Tabla 1. Total de Estudiantes Encuestados según Sede.

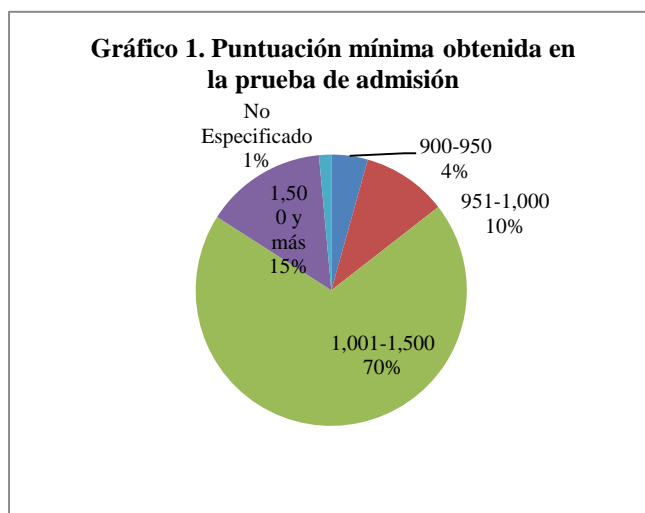
| SEDE | TOTAL | PORCENTAJE |
|-------------------------|-----------|--------------|
| Total | 69 | 100.0 |
| Sede Panamá | 22 | 31.9 |
| Sedes Regionales | 47 | 68.1 |
| Azuero | 9 | 13.0 |
| Coclé | 5 | 7.2 |
| Colón | 11 | 15.9 |
| Chiriquí | 16 | 23.2 |
| Panamá Oeste | 6 | 8.7 |

5. Análisis de los datos:

Los resultados de los datos que se presentan en este estudio forman parte de las opiniones de los estudiantes encuestados. De esta manera, se tiene que el rango de participación de la población evaluada en relación al año de ingreso a la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP), fue de 2006 hasta el 2014, siendo la mayor representación del año 2012 y 2013 con 62.3%, de la misma manera, con respecto al sexo, el 55.1% corresponde al sexo masculino y el resto, 44.9% son del sexo femenino

La mayoría de los estudiantes a nivel nacional estaban matriculados en carreras de la Facultad de Ing. Civil (Apéndice I), también eran de tipo ingenieril. Por otra parte, la UTP tiene como requisito de ingreso la prueba de admisión que es administrada por la Dirección de Sistema de Ingreso Universitario y para que un estudiante sea admitido debe de obtener como mínimo 900 puntos si desea estudiar carreras no ingenieriles y 1,000 puntos si la carrera seleccionada es de Ingeniería. El

gráfico 1 muestra que casi todos los estudiantes que participaron obtuvieron 1,000 puntos y más, ya que el 84.0% de los estudiantes que respondieron la encuesta eran de Lic. en Ingeniería.

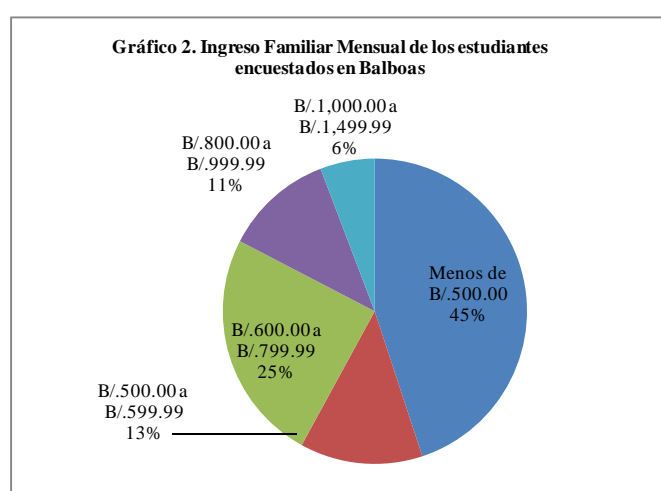


Otros de los resultados que se intentaba conocer era, si la elección de la carrera que estudiaba se debió alguna razón en particular y las respuestas obtenidas fueron que la mayoría lo hizo por interés por el mercado laboral con 66.7%, seguidas por vocación y orientación profesional ambas con 31.9% y con menos porcentaje está la de tradición familiar y otros, esto indica que los estudiantes perciben que existe una demanda en el mercado laboral de la carrera que están cursando.

También, se le preguntó al estudiante si se encontraba matriculado en la carrera inicial y el 63.8%, manifestó que sí y el resto hizo cambio de carrera (36.2%), algunos de éstos manifestaron que se debió al índice académico, horario, cierre de carrera en la sede donde estudiaban, disponibilidad de carrera en la sede, por vocación, entre otros.

Con respecto a su nivel de adaptación a la vida de la institución, se les preguntó dos (2) opciones, en lo social y en lo académico. En lo social los estudiantes opinaron que lo consideraron entre muy bueno y bueno con un 71.0%, y el 23.2% indicó que era regular, un 4.3% señaló muy malo y el resto no opinó. En relación a lo académico las respuestas fueron de muy bueno y bueno de 56.5% y el 34.8% lo consideraron regular, entre malo y muy malo fue de 5.7% y el 2.9% no respondió. Los resultados reflejan que para el estudiante se lo fue mucho más fácil su adaptación en la institución en lo social, que en lo académico.

Con la intención de conocer si realmente es justificable la ayuda económica que se le ofrece a los estudiantes para realizar sus estudios, se le indagó con respecto a su ingreso familiar mensual en balboas, el siguiente Gráfico muestra que más de la mitad de los estudiantes encuestados, el 58.0%, tiene un ingreso menos de B/.599.99 balboas mensuales, el 25.0% está entre B/.600.00 a B/.799.99 balboas mensuales y el resto con menos porcentaje, confirma que el apoyo económico que reciben los estudiantes representa una ayuda en su formación académica y que las políticas de la institución en los programas de ayuda económica realmente está dirigida a los estudiantes más necesitados.



En relación al tipo de ayuda económica que recibe el estudiante para realizar sus estudios, se les preguntó de un listado de nueve (9) servicios que ofrece la UTP, y los resultados reflejan que el 71.0% recibe ayuda alimenticia, 42.0% recibe ayuda económica para transporte, el 27.5% cuenta con una beca, el 23.2% obtienen ayuda de mención honorífica, el 18.8% recibe ayuda de banco de libros, el resto muestran menor porcentaje como son: Trabajo en la institución, créditos en librería y otros. En el apéndice II puede ver los resultados por Sede.

Tabla 2. Tipo de Ayuda Económica recibida por los estudiantes.

| TIPO DE AYUDA ECONÓMICA | TOTAL | PORCENTAJE |
|---------------------------------|-------|------------|
| Ayuda economica para transporte | 29 | 42.0 |
| Ayuda Alimenticia | 49 | 71.0 |
| Trabajo en la institución | 5 | 7.2 |
| Banco de Libros | 13 | 18.8 |
| Créditos en Librería | 3 | 4.3 |
| Orientación en materia de salud | 1 | 1.4 |
| Mención Honorifica | 16 | 23.2 |
| Becas | 19 | 27.5 |
| Otros | 9 | 13.0 |



El 57.2% de los estudiantes que solicitaron ayuda alimenticia, el ingreso familiar mensual oscilaba de menos de B/500.00 a B/.599.99, y el 28.6% se encontraba con un rango de B/.600.00 B/.799.99. En cuanto a la ayuda económica para transporte el 48.3% su ingreso familiar era de menos de B/500.00. (Ver apéndice III).

Se consideró importante preguntarle a los estudiantes si la ayuda económica recibida ha sido motivo para no abandonar los estudios, el 60.9% manifestó que el apoyo recibido, les brindó seguridad para continuar con los estudios y una oportunidad para superarse como profesionales. Como se comentó anteriormente las opiniones recibidas en su mayoría son de carreras de Ingeniería y el horario de estudio los primeros años son del turno diurno, situación que nos les permite laborar y por el ingreso familiar mensual que reciben en el hogar se ven en situaciones de carencias económicas. El resto de los estudiantes el 39.1% opinó que por ningún motivo han pensado en abandonar los estudios, algunos comentan que todo se debe al esfuerzo y empeño de cada uno en superarse.

Del mismo modo, se preguntó el grado de satisfacción en relación a la ayuda económica recibida y el 89.9%, indicó entre satisfecho y muy satisfecho, el 7.2% manifestó estar poco satisfecho y el 2.8% opinó estar insatisfecho y muy insatisfecho, estos resultados muestran que los estudiantes perciben la ayuda económica como un aporte significativo para continuar los estudios. En el apéndice IV se muestra que en algunas Sedes Regionales el 100.0% de los estudiantes se encuentran totalmente satisfechos.

No obstante, hay algunos estudiantes que indican que ésta ayuda económica deben ampliarse con otros beneficios como: hospedaje a un bajo costo (11 estudiantes), un departamento donde se puedan realizar copias e impresiones, fotocopias cuando sean en grandes cantidades, transporte, préstamo, financiamiento para adquirir laptops, apoyo de un sueldo mensual por nuevas calificaciones, bono de recompensa para aprobar todas las materias en un semestre, incrementar la ayuda económica, alquiler de computadoras en laboratorios, compra de lentes, ayuda emocional para continuar con los estudios, entre otros.

Un estudiante opina que sería bueno que se coloquen más máquinas de recarga del metro bus, que las cafeterías ofrezcan comida más barata y que la institución de más tiempo para pagar matrícula. También, otro estudiante señala opina que se dé una mayor divulgación de los servicios que ofrece la institución, dado que se desconoce la existencia de éstos por algunos estudiantes y eso lo confirma debido a que varios solicitaron transporte y según las respuestas todas las sedes lo ofrecen.

En relación a los aspectos académicos se solicitó a los estudiantes que opinaran sobre su grado de satisfacción con relación a la carrera que están estudiando y se evaluó en una escala de muy insatisfecho, insatisfecho, poco satisfecho, satisfecho y muy satisfecho. En la Tabla 3 se observa que los factores con más grado de satisfacción son: nivel de exigencia académica con 88.5% y orientación sobre el plan y programa de estudio con 79.7% y los de menos satisfacción fueron calidad de los profesores (conocimientos, forman de transmitir, claridad...) y evaluación de los aprendizajes ambas con 69.6%.

Tabla 3. Grado de Satisfacción de los estudiantes encuestados con relación a la carrera que estudia.

| ASPECTOS | TOTAL | MUY INSATISFECHO | INSATISFE CHO | POCO SATISFECHO | SATISFECHO | MUY SATISFECHO | NO ESPEC. |
|---|-------|---------------------|------------------|--------------------|------------|-------------------|-----------|
| Orientación sobre el plan de programa de estudio | 100.0 | 5.8 | 2.9 | 11.6 | 59.4 | 20.3 | |
| Coordinación entre asignaturas | 100.0 | 1.4 | 5.8 | 15.9 | 62.4 | 14.5 | |
| Contenido de las asignaturas | 100.0 | 1.4 | 1.4 | 10.2 | 62.4 | 15.9 | 8.7 |
| Calidad de los profesores (conocimientos, forma de transmitirlo, claridad ...) | 100.0 | 2.9 | 2.9 | 24.6 | 60.9 | 8.7 | |
| Atención del profesor al estudiante (seguimiento del aprendizaje, apoyo, orientación) | 100.0 | 1.4 | 5.8 | 21.7 | 55.2 | 15.9 | |
| Calidad de los materiales educativos | 100.0 | | 2.9 | 24.6 | 63.8 | 8.7 | |
| Evaluación de los aprendizajes | 100.0 | 2.9 | 4.3 | 23.2 | 62.4 | 7.2 | |
| Nivel de exigencia académica | 100.0 | 1.4 | 2.9 | 7.2 | 62.4 | 26.1 | |
| Calidad global de la enseñanza | 100.0 | 1.4 | 4.3 | 14.6 | 56.6 | 21.7 | 1.4 |

También, se les solicitó a los estudiantes que indicaran si habían realizado cambios de carrera durante su permanencia en la institución y como se señaló, anteriormente, el 36.2% indicó que sí lo había realizado y para determinar las causas por las cuales realizaron dichos cambios, se les presentó un listado de siete (7) factores posibles de cambio de carrera, donde la escala de evaluación era: ninguna, poca, alguna, bastante y mucha.

En la Tabla 4 refleja los resultados y los factores evaluados con mayor importancia han sido la existencia de mejores expectativas de futuro con un título diferente con el 60.0%, seguida de falta de vocación real por los estudios que realizaba y dificultades económicas para continuar la carrera iniciada, ambas con 32.0%.

Tabla 4. Factores que incidieron en el cambio de carrera de los encuestados.

| FACTORES | TOTAL | NINGUNA | POCA | ALGUNA | BASTANTE | MUCHA | NO ESPEC. |
|--|-------|---------|------|--------|----------|-------|-----------|
| Falta de vocación real por los estudios que realizaba | 100.0 | 16.0 | 24.0 | 24.0 | 24.0 | 8.0 | 4.0 |
| Inadaptación al ambiente de convivencia de compañeros y profesores | 100.0 | 48.0 | 12.0 | 20.0 | 16.0 | 4.0 | |
| Dificultades para alcanzar el rendimiento académico | 100.0 | 32.0 | 24.0 | 20.0 | 16.0 | 8.0 | |
| Problemas para compatibilizar estudio y trabajo | 100.0 | 64.0 | 12.0 | 8.0 | 12.0 | 4.0 | |
| Dificultades económicas para continuar la carrera iniciada | 100.0 | 32.0 | 8.0 | 24.0 | 28.0 | 4.0 | 4.0 |
| Incumplimiento de mis expectativas respecto a la carrera | 100.0 | 32.0 | 20.0 | 24.0 | 8.0 | 12.0 | 4.0 |
| Existencia de mejores expectativas de futuro con un título diferente | 100.0 | 20.0 | | 20.0 | 20.0 | 40.0 | |

6. Conclusiones

Los programas de apoyo socioeconómicos son una política institucional y la cual consiste en ayudar a los estudiantes en su formación integral y académica, los resultados obtenidos en esta investigación muestran que el 60.9% de los encuestados consideran que éstos son de gran ayuda en su formación y a la vez les proporciona seguridad para seguir estudiando. De igual manera, el 89.9% manifestó estar



satisfecho y muy satisfecho con la ayuda económica recibida, siendo la asistencia alimenticia y el de transporte los más solicitados por los estudiantes.

También, los estudiantes manifiestan que se deben agregar otros servicios como: hospedaje para los estudiantes que vienen de otras sedes y de lugares lejanos y a un bajo costo (11 estudiantes opinaron ésta necesidad), un departamento donde se puedan realizar copias e impresiones, fotocopias cuando sean en grandes cantidades, préstamo, financiamiento para adquirir laptops, apoyo de un sueldo mensual por nuevas calificaciones, bono de recompensa para aprobar todas las materias en un semestre, incrementar la ayuda económica, alquiler de computadoras en laboratorios, compra de lentes, ayuda emocional para continuar con los estudios, entre otros.

De esta forma se puede concluir que los servicios ofrecidos en el programa de apoyo económico por la Dirección de Bienestar Estudiantil, representan para los estudiantes un soporte en su formación y a su vez contribuyen, en la disminución de la deserción estudiantil en la UTP.

Referencias:

<http://www.utp.ac.pa/memoria/compendio-memorias/index.html>.

<http://www.utp.ac.pa/documentos/2014/pdf/Memoria-2013-web.pdf>.

Bernal, L, & Arauz, E. II CLABES, 2012. Factores que determinan el éxito y dificultades de los estudiantes en el primer año de la carrera de la Universidad Tecnológica de Panamá.

Cruz, F, & Quintero, M. III CLABES, 2013. Buenas Prácticas para la reducción del abandono en la carrera de Licenciatura en Ing. Civil de la Universidad Tecnológica de Panamá.

Anexo 1

Total de estudiantes que participaron en el estudio, según Carrera.

| CARRERA | TOTAL |
|--|-----------|
| Total | 69 |
| Lic. en Ing. Civil | 14 |
| Lic. en Ing. Marítima Portuaria | 9 |
| Lic. en Edificaciones | 1 |
| Lic. en Ing. Geomática | 1 |
| Lic. en Ing. Electromecánica | 10 |
| Lic. en Electrónica y Telecomunicaciones | 6 |
| Lic. en Ing. Eléctrica y Electrónica | 3 |
| Lic. en Ing. Electrónica y Sistemas de Computación | 1 |
| Lic. en Ing. Industrial | 9 |
| Lic. en Mercadeo y Comercio Internacional | 5 |
| Lic. en Gestión Administrativa | 1 |
| Lic. en Ing. Mecánica Industrial | 1 |
| Lic. en Logística y Transporte Multimodal | 1 |
| Lic. en Ing. Naval | 1 |
| Lic. en Ing. de Sistemas de Información | 1 |
| Lic. en Ing. en Sistemas y Computación | 3 |
| Lic. en Desarrollo de Software | 1 |
| Lic. en Comunicación Ejecutiva Bilingüe | 1 |

Anexo II.

Tipo de ayuda económica recibida de los encuestados por Sede.

| TIPO DE AYUDA ECONÓMICA | TOTAL | SEDE PANAMÁ | SUB-TOTAL | AZUERO | COCLÉ | COLÓN | CHIRIQUÍ | PANAMÁ OESTE |
|---------------------------------|-------|-------------|-----------|--------|-------|-------|----------|--------------|
| Ayuda económica para transporte | 29 | 6 | 23 | 5 | 2 | 10 | 2 | 4 |
| Ayuda Alimenticia | 49 | 14 | 35 | 9 | 3 | 8 | 13 | 2 |
| Trabajo en la institución | 5 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Banco de Libros | 13 | 4 | 9 | 3 | 1 | 2 | 3 | 0 |
| Créditos en Librería | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Orientación en materia de salud | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mención Honorífica | 16 | 7 | 9 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| Becas | 19 | 6 | 13 | 4 | 4 | 0 | 5 | 0 |
| Otros | 9 | 4 | 5 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 |



Anexo III

Tipo de ayuda económica recibida por los encuestados, por Ingreso Familiar mensual en balboas.

| TIPO DE AYUDA ECONÓMICA | INGRESO FAMILIAR MENSUAL EN BALBOAS | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|-----------------|------|---------------------|------|---------------------|-------|---------------------|------|-----------------------|------|
| | Total | Menos de 500.00 | | 500.00 hasta 599.00 | | 600.00 hasta 799.99 | | 800.00 hasta 999.99 | | 1000.00 hasta 1499.99 | |
| Ayuda económica para transporte | 29 | 14 | 48.3 | 2 | 6.9 | 10 | 34.5 | 3 | 10.3 | 0 | 0.0 |
| Ayuda Alimenticia | 49 | 21 | 42.9 | 7 | 14.3 | 14 | 28.6 | 5 | 10.2 | 2 | 4.1 |
| Trabajo en la institución | 5 | 1 | 20.0 | 1 | 20.0 | 1 | 20.0 | 2 | 40.0 | 0 | 0.0 |
| Banco de Libros | 13 | 3 | 23.1 | 2 | 15.4 | 7 | 53.8 | 1 | 7.7 | 0 | 0.0 |
| Créditos en Librería | 3 | 2 | 66.7 | 1 | 33.3 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Orientación en materia de salud | 1 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Mención Honorífica | 16 | 8 | 50.0 | 3 | 18.8 | 3 | 18.8 | 0 | 0.0 | 2 | 12.5 |
| Becas | 19 | 8 | 42.1 | 3 | 15.8 | 6 | 31.6 | 2 | 10.5 | 0 | 0.0 |
| Otro | 9 | 4 | 44.4 | 0 | 0.0 | 1 | 11.1 | 2 | 22.2 | 2 | 22.2 |

Anexo IV

Grado de Satisfacción de los encuestados con la Ayuda Económica recibida, por Sede.

| GRADO DE SATISFACCIÓN | SEDE PANAMÁ | AZUERO | COCLÉ | COLÓN | CHIRIQUÍ | PANAMÁ OESTE |
|-----------------------|-------------|--------|-------|-------|----------|--------------|
| Muy Satisfecho | 13.6 | 22.2 | 80.0 | 27.3 | 12.5 | 33.3 |
| Satisfecho | 59.1 | 77.8 | 20.0 | 72.7 | 87.5 | 50.0 |
| Poco Satisfecho | 22.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Insatisfecho | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 16.7 |
| Muy Insatisfecho | 4.5 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |



MONITORES AREANDINOS: MICROCÁMARAS HUMANAS PARA LA PREVENCIÓN EN LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL

Línea Temática 5: Políticas nacionales y Gestión Institucional para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

LEON, Katherin
MONTEJO, Fernando
Fundación Universitaria del Área Andina-COLOMBIA
e-mail: kleon4@areandina.edu.co

Resumen. La Red Integral de Monitores representa uno de los pilares más importantes para la Permanencia Estudiantil dentro de la Fundación Universitaria del Área Andina, puesto que ha contribuido notablemente durante 3 años a la detección rigurosa y constante de posibles casos de deserción y de esta manera ha facilitado las oportunas intervenciones. Trabajamos tres clases de monitores, estos son: los (MAU) Monitores de Aula, los (MAS) Monitores Asistentes y (MAC) Monitores Académicos. Ellos son los encargados de gestionar más espacios y estrategias institucionales en pro de la permanencia estudiantil.

Palabras Clave: Experiencia exitosa, observadores activos, Gestión institucional, Red Integral de Monitores, seguimiento de casos, permanencia, deserción.

Apoyados del Ministerio de Educación Nacional (MEN), hoy Somos gestores de cambio en la educación superior, diariamente pensamos en ¿cuáles son las mejores herramientas para innovar y disminuir la deserción estudiantil en la educación superior?. Nuestra atención se ha centrado en pensar en la realidad diaria que vive cada estudiante, en las deficiencias y vacíos académicos con los que ingresa a la vida universitaria, las dificultades de adaptación social debido a su historia de aprendizaje, las condiciones socioeconómicas iniciales de cada estudiante y de su núcleo familiar, y el gran deseo de ser un profesional; este foco ha permitido que esta experiencia de la Red integral de monitores sea exitosa y lo mejor, que siempre este en constante construcción, buscando que los estudiantes se adapten fácilmente a la universidad y un día lleguen a tan anhelada graduación con un alto nivel profesional, además de fortalecer los procesos académicos también trabajamos en fortalecer el aprendizaje colaborativo, y articular los espacios y recursos existentes en la institución. A partir de allí, diseñar e implementar estrategias de carácter individual, institucional, académico y socio-económico para mitigar el impacto de la deserción estudiantil. De acuerdo a varias investigaciones el trabajo entre pares no beneficia solamente a quien lo recibe si no a quien lo provee pues se refinan habilidades para el análisis del trabajo de otros y del propio, además es indispensable potenciar habilidades sociales y comunicativas que le permitan; tanto a los monitores como a los demás estudiantes de cada uno de los grupos, fortalecer el vínculo en sus relaciones interpersonales disfrutando cada espacio académico, deportivo y cultural que abre la universidad en pro de su bienestar. De esta manera se potencializa un mayor aprendizaje en la interacción social, en pocas palabras debe ser un monitor proactivo, que actúe libremente de acuerdo a valores previamente



interiorizados en contraposición a una conducta reactiva, debe de alguna manera convertirse en ese líder amigo incondicional para cada grupo. Según Johnson y R. Johnson, 1989, el aprendizaje colaborativo incluye varios elementos importantes, dentro de los cuales se resalta el adecuado desempeño entre pares, logrando un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los estudiantes, mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.

Un segundo aspecto importante es fomentar las relaciones más positivas entre los estudiantes, aquí evidenciamos un mejor trabajo en equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y académico, valoración de la diversidad y cohesión. Y finalmente, la estabilidad a nivel emocional y psicológica que permitan un desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones.

De acuerdo a lo anterior, la Oficina de Orientación Estudiantil y Egresados como una oportunidad para que los estudiantes tengan un espacio oportuno y cercano de apoyo para pensar y buscar soluciones a las dificultades que se les presente cotidianamente, pensó en generar un mecanismo de articulación entre sus pares y nuestros orientadores o referentes del bienestar, de esta manera se brinda apoyo rápido y los monitores identifican estudiantes en riesgo de deserción. La perspectiva establecida por la propuesta, se centra en el establecimiento de un sistema de flujo de información, por medio de la instauración de agentes observadores en el contexto de funcionamiento del proceso académico y el posterior aprovechamiento de los recursos institucionales; tales como, las tutorías académicas y la generación de un proceso de apoyo y seguimiento a los casos identificados como se mencionó anteriormente. Este proceso garante de fortalecer la permanencia estudiantil se vio abocado a crear formalmente la **RED INTEGRAL DE MONITORES**, ellos tienen como principal objetivo la identificación, acompañamiento y remisión de casos en riesgo a la coordinación del proyecto quien realiza una rigurosa evaluación, asesoría, acompañamiento y seguimiento. Nuestro proceso se compone de tres principales figuras que son:

- Monitores de Aula (MAU) quienes al interior del aula identifican la inasistencia estudiantil y remiten.
- Monitores Académicos (MAC) quienes tienen como principal función la generación de grupos de estudio y aprovechamiento de espacios tutoriales institucionales
- Monitores Asistentes (MAS) quienes tienen la función de apoyar al docente y asistir a sus monitores de aula tanto en la remisión de casos como en realizar un acompañamiento en las actividades propias de la oficina y de cada uno de los programas académicos. Dichas estrategias buscan hacer de la deserción un fenómeno de menor impacto a nivel institucional, y de esta manera ser modelo y guía de posible réplica en las demás instituciones universitarias.

Como institución hemos interiorizado y comprendido que la deserción estudiantil es un fenómeno latente que afecta el mantenimiento y desarrollo de la educación y la sociedad del país. Las estadísticas muestran una disminución de la tasa de deserción estudiantil, esta evidencia que en el 2006 estaba en 47,8% a reducirse en un 45.3% en 2009. Teniendo en cuenta que según los resultados del Sistema de Prevención y Análisis a la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), el principal factor determinante de deserción estudiantil es el académico, el Ministerio de Educación aporta desde el año 2007, recursos para el fortalecimiento de programas de apoyo



académico a los estudiantes, los cuales son ejecutados por las instituciones de educación superior. De aquí la necesidad de crear programas de apoyo contra la deserción estudiantil dentro de la institución, y es precisamente a partir del trabajo de los líderes areandinos, nuestros monitores o micro cámaras humanas como los hemos denominado, responsables de ser nuestros ojos, nuestra boca, nuestros oídos frente al salón de clases, frente a su grupo y frente a las falencias académicas entre sus pares y lograr identificar en tiempo real variables reincidentes que afectan negativamente la motivación del estudiante para permanecer y perseverar en su proyecto profesional. Son estas, las que además de haber sido identificadas y detectadas y están siendo; variable individual, socio-económico, académico, vocacional e institucional, las que nos permiten tener datos fieles y reales para mitigar el impacto que posee este fenómeno al interior de la aulas; cabe anotar que continuamente hacemos medición con las estrategias planteadas en el Sistema de Prevención y Análisis a la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

La propuesta que se viene trabajando desde la Oficina de Orientación Estudiantil y Egresados en pro de la efectividad busca generar un mecanismo de identificación de estudiantes con actitud para aprender y formarse como líder, por ello aunque el espacio es abierto para cualquiera de nuestros estudiantes se tiene en cuenta un perfil para ser monitor, con unas competencias básicas.

“Saber Escuchar, saber iniciar una conversación y saber mantenerla, saber preguntar, saber presentarse y presentar a otros, saber dar un cumplido y saber dar las gracias. Además debe ser una persona con proyección al liderazgo”.

Proyección al Liderazgo

El monitor desarrolla y fortalece esta habilidad, para dirigir estratégicamente los grupos de trabajo hacia la consecución de los objetivos del grupo. Debe caracterizarse por mostrar interés en el desarrollo integral de sus compañeros, debe promover el establecimiento de hábitos de estudio, específicamente para el caso del monitor académico (MAC), debe identificar las debilidades del grupo y promover su mejoría, a través del acompañamiento del equipo de trabajo de la oficina de orientación, además debe tener actitud para motivar al grupo ante las dificultades diarias y las debilidades, así como acompañar de manera individual a los integrantes del grupo promoviendo su desarrollo, y por último, retroalimentar las actividades realizadas por el grupo con el fin de identificar aspectos a mejorar o mantener.

Trabajo en equipo

Debe reconocer que existen líderes ocultos que no se arriesgan a participar, por lo tanto comprende en el desarrollo de las actividades las capacidades de sus compañeros de grupo y se esfuerza por valorarlas y colaborar para fortalecerlas, de esta manera todos sentirán el apoyo en la culminación de sus metas. Debe como monitor fomentar un ambiente propicio y de cooperación al interior de los equipos de trabajo, y brindar orientación pertinente de acuerdo a la situación de esta manera siempre será percibido como una posible solución ante cada dificultad o un puente hacia las soluciones institucionales.

Comunicación de impacto

Capacidad de comunicarse de forma abierta, crear una atmósfera en donde la comunicación influye fácilmente entre sí y los demás. Poseer la habilidad de escucha y facilidad para expresarse de manera clara hacia los demás, como se mencionó anteriormente, canalizar de forma clara las ideas de los



demás a través del discurso, utilizar de manera coherente y eficaz técnicas de comunicación audiovisual, abordar las temáticas de carácter complejo, buscando comprensión en los demás y finalmente fomenta la comunicación abierta y el debate frente a las temáticas en desarrollo.

¿Cómo motivamos la convocatoria de nuestros líderes?

Mediante feria de servicios, innovadora y recreativa que se realiza generalmente en la segunda semana de estudio, allí se les muestra las ventajas y beneficios de pertenecer a nuestra red, o también mediante los docentes consejeros quienes previamente conocen de manera cercana todo el proceso y se comprometen con esta dispendiosa pero gratificante labor.

Ellos son ficha fundamental en el fortalecimiento y desarrollo del proceso de acompañamiento, así como reforzar los saberes transversales y apoyo en las ciencias básicas y habilidades fundamentales de lecto – escritura (consejeros académicos por área de conocimiento) o en los saberes específicos y en el conocimiento de la estructura de los programas y las facultades. De igual forma, las características específicas de la persona en un contexto de formación de una profesión en particular (consejeros académicos Mentores o docentes de acompañamiento).

Ha sido satisfactorio el proceso que han realizado nuestros monitores ya que según la estadística de acuerdo a los programas se ha evidenciado una permanencia en el 85,54% según cifras arrojadas por la estadística de la Fundación Universitaria del Área Andina.

En nuestro proceso de monitores se encuentran aproximadamente 15 estudiantes que llevan una continuidad entre tres y cuatro semestres en la Red Integral de Monitores, sus edades oscilan entre que 18 y 27 años, son hombres y mujeres comprometidos con el programa. Esta continuidad permite frente a los demás compañeros credibilidad absoluta frente al proceso, alguna de las causas importantes que motivan a estos estudiantes es el sentirse satisfechos por poder generar un cambio en su grupo de clases y ser reconocidos como un agente de cambio en la Institución.

Es decir, además de los beneficios en términos de auxilios educativos, se encuentra el refuerzo social como clave de la participación, del compromiso y la dedicación con el fenómeno de la deserción.

CONCLUSIONES

De acuerdo con las actividades realizadas dentro del proyecto, hemos identificado un crecimiento activo en la participación por parte de la comunidad académica en su funcionamiento y ejecución durante los años 2012-2013 y 2014.

Se observa que el sistema de observación a través de nuestros líderes areandinos, micro cámaras humanas de prevención de la deserción, determina un elemento significativo de alimentación para el seguimiento a casos de estudiantes en riesgo.

Año tras año se ha identificado de manera rigurosa y creativa en la selección de monitores un mayor compromiso y sentido de pertenencia por las actividades pertinentes al proyecto.

Hemos dado respuesta a la necesidad del seguimiento periódico a los casos de estudiantes en riesgo, teniendo en cuenta la naturaleza repentina de los casos de retiro.



Se ha logrado establecer espacios oportunos y de fácil acceso para las tutorías de apoyo académico a los estudiantes.

Aunque con mayor dificultad debido a la carga académica personal de cada monitor, se ha logrado dar cobertura a las monitorias académicas, como estrategia del aprendizaje entre pares.

Se ha logrado identificar a través de la red de monitores la necesidad de incrementar las actividades de apoyo ofrecidas por la institución, así como los profesionales enfocados en la orientación y la intervención psicológica.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional;. (2008). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana, Elementos para su Diagnóstico y Tratamiento.

Fundación Universitaria del área Andina. (2009) lineamientos oficina de orientación al estudiante, División bienestar Institucional. Estrategias institucionales para la deserción en la educación superior: Experiencias Significativas, Bogotá

David W. Johnson - Roger T. Johnson Edythe J. Holubec. (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula., desde Association For Supervisión and Curriculum Development, Virginia, 1994. Extraído el 13 de agosto de 2014 desde
file:///C:/Users/Usuario%201/Documents/116392798.El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009) Deserción Estudiantil en la educación superior colombiana. ISBN 978-958-691-366-9. Colombia – imprenta nacional.

Montejo, F. (2009) Proyecto G: experiencia para la reducción de la deserción estudiantil en una institución universitaria colombiana. Ponencia presentada en el 2 congreso internacional de orientación educativa y vocacional, organizado por la Universidad de Baja California (México) entre el 25,26 y 27 de marzo de 2009. Publicado en la memoria académica del evento ISBN 978-99905-996-1-9 e identificada con el número 218. Extraído el 13 de Septiembre desde el sitio de Internet;http://www.areandina.edu.co/bienestar/index.php?option=com_content&view=category&id=3&Itemid=69Experiencia Significativa, Bogotá.



INSTITUCIONALIZACIÓN DE UNA POLITICA DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN EN LA UAM

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

Tipo de comunicación: Revisión bibliográfica

CORRALES T, SANDRA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES - COLOMBIA
proyctopermanencia@autonoma.edu.co

Resumen. La política de permanencia de la Universidad Autónoma de Manizales, fue construida por el equipo de permanencia de la institución, a través de discusiones conceptuales y reflexiones teóricas que dieron soporte al desarrollo de la misma, siguiendo los lineamientos que la UAM ha definido para la construcción de sus políticas, y teniendo de base espacios de retroalimentación por expertos internos de las tres direcciones que permitieron consolidar la versión definitiva de esta. Posteriormente la política fue presentada ante el Consejo Académico de la universidad el día 25 de julio de 2013. La misma fue aprobada mediante resolución 017 del mismo año. En esta se puede visualizar con claridad una línea de trabajo sustentada teóricamente, que permite orientar cada una de las acciones desde las estrategias y responsabilidades. Dicho referente teórico está orientado desde una perspectiva de gestión estratégica del riesgo, mirada esta que permite orientar todas las acciones no desde una intervención de tipo remedial, sino desde una mirada más preventiva, a través del desarrollo de tres líneas estratégicas: adaptación a la vida universitaria, logro académico y gestión de la información. Como resultado de este proceso, al interior de la universidad se dispone de un equipo interdisciplinario que involucra representantes de las tres direcciones, los cuales dan soporte y desarrollo a las estrategias, actividades y procesos propuestos. Igualmente se tiene institucionalizado el proyecto de permanencia y graduación, siendo parte integral del direccionamiento estratégico de la universidad y del sistema de gestión por procesos.

Descriptores o palabras claves: Deserción, Gestión estratégica del riesgo, Alertas tempranas

PUNTO DE PARTIDA

Al hacer el análisis situacional del tema de deserción y permanencia al interior de la universidad en el marco del proyecto financiado por el Ministerio de Educación Nacional MEN-2013: *Programa de acompañamiento a estudiantes para favorecer la permanencia*, se encontró que, no se cuenta con una política institucional que asegure la continuidad de las acciones, la asignación de recursos y tiempos y el trabajo integrado, para el desarrollo de un plan que garantice la permanencia de los estudiantes y disminuya los índices de deserción.

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACION SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS



Aunque desde el año 1991 la universidad viene desarrollando estrategias encaminadas a atender a los estudiantes en aspectos complementarios a su formación profesional, pretendiendo con esto aportar al éxito y logro de su proyecto de vida universitario y la disminución de los índices de deserción; hasta el momento dichas acciones se llevaban a cabo desde el liderazgo casi exclusivo de la Dirección de Desarrollo Humano, con intervenciones complementarias desde otras instancias de la universidad.

Sin embargo estas acciones se constituían en procesos de acompañamiento que eran percibidos por la comunidad como gestiones aisladas que no facilitaban procesos de seguimiento y control eficaz, con miras a reconocer la real situación del fenómeno de deserción al interior de la institución.

DINAMICA DE TRABAJO

-Identificación de fortalezas y acciones relacionadas con la permanencia estudiantil a nivel de la universidad

En este primer momento se inició un proceso de rastreo e identificación de actividades, programas y proyectos existentes al interior de la universidad que respondieran a atender aspectos relacionados con permanencia y graduación; para esto se tuvo con referencia los determinantes de la deserción: individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos.

Después de realizado este diagnóstico, se clasificó y caracterizó cada una de las acciones encontradas en las diferentes direcciones y unidades de la universidad, procediéndose a agruparlas por líneas de énfasis, esto con el fin de identificar tendencias de trabajo que permitieran ir visualizando fortalezas, como posibles orientadores en el desarrollo de la política, los cuales se constituyen en las estrategias de trabajo.

-Revisión de un marco conceptual sobre el tema de permanencia.

La deserción estudiantil es una realidad compleja y multicausal, que implica el reconocimiento de diversos factores que influyen en forma indirecta o directa en la aparición de esta problemática. Dicha realidad exige un conocimiento profundo de las dimensiones y dinámicas que se ponen en juego cuando un estudiante se enfrenta a la decisión final de continuar o retirarse de un programa de educación superior.

De ahí la necesidad urgente de comenzar a trabajar esta problemática no solo desde la generación de programas y acciones de intervención, sino también desde la identificación, medición y estudio de sus factores, con el objetivo de conocer aspectos relacionados con los ciclos de la deserción, su impacto, formas de intervención y de seguimiento.

Desde esta perspectiva, la propuesta de desarrollo de la política de permanencia se plantea como un modelo de gestión estratégica del riesgo, el cual se sustenta en la planeación de acciones a partir del conocimiento de escenarios reales, donde se lleva a cabo un profundo análisis de factores intervinientes, que permiten una caracterización y reconocimiento de los elementos o aspectos que inciden en la situación a intervenir (Guash, 2011).

Esta mirada facilita la visualización y generación de planes de trabajo, armonizando acciones que involucran la gestión y la administración. Su énfasis está orientado más a la prevención que a la



gestión reactiva (intervenciones remediales); aspecto este último, que ha caracterizado los programas relacionados con el tema de deserción.

La gestión del riesgo se basa en la identificación, evaluación, medición y aplicación de mecanismos de mitigación y monitoreo de los factores de riesgos que pueden influir de manera negativa en la permanencia de los estudiantes en la universidad y aumentar los índices de deserción estudiantil, problemática que afecta no solo los indicadores institucionales, sino que genera un impacto en lo individual, familiar y social.

Así, la información se constituye en el eje central del proceso, lo que implica orientar acciones para la recolección, mantenimiento, análisis y caracterización, la cual será útil para reconocer las condiciones del estudiante y su entorno, las características de la institución educativa, los agentes de la comunidad universitaria, las metodologías y medios de apoyo, entre otros, para posteriormente proponer, generar y canalizar actividades más pertinentes, producto de la detección temprana de factores que intervienen en la posibilidad de ocurrencia del fenómeno trabajado.

El modelo de gestión estratégica del riesgo se enmarca en el reconocimiento del concepto de deserción, entendido este como el fenómeno que se presenta cuando un estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos.

La deserción se puede clasificar acorde a tres variables:

a. Matrícula:

Deserción por periodo: representa el número de estudiantes que se debieron matricular en el periodo consultado (para no ser declarados desertores) y no lo hicieron; esta corresponde a la proporción de estudiantes que estando matriculados dos semestres atrás son clasificados como desertores un año después.

Deserción por cohorte: contabiliza la deserción acumulada en cada semestre para un grupo de estudiantes que ingresaron a primer curso en un mismo periodo académico.

b. Tiempo de deserción:

Deserción precoz: Se presenta cuando una persona que habiendo sido admitido por la institución de educación superior no se matricula.

Deserción temprana: Se presenta cuando una persona abandona sus estudios en los primeros semestres del programa.

Deserción tardía: Se identifica cuando una persona abandona sus estudios en los últimos semestres o no se gradúa.

c. Espacio:

Deserción institucional: caso en el cual el estudiante abandona la institución.

Deserción interna o del programa académico: se refiere al estudiante que decide cambiarse a otro programa que ofrece la misma institución de educación superior.

- *Estructura de la política de permanencia y graduación*

Se proponen tres componentes centrales que guiarán el desarrollo de la política y permitirán el logro de los siguientes objetivos:

- Fortalecer acciones integrales de atención a estudiantes que permitan su proceso de adaptación exitosa a la vida universitaria y la culminación de sus estudios universitarios.
- Establecer un proceso sistemático de identificación de factores de riesgo que permita la detección de alertas tempranas que puedan afectar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes.
- Gestionar el desarrollo de proyectos orientados a la adaptación, desempeño y permanencia de los estudiantes en la universidad.
- Favorecer el desarrollo de una cultura de la información, a través de la implementación de un sistema de seguimiento al impacto de los proyectos desarrollados, para favorecer la permanencia y graduación.



1. Adaptación a la vida universitaria:

El ingreso a la universidad implica, para el estudiante, enfrentarse a una serie de cambios que involucran entre otros, el entrar en contacto con personas de otras regiones, formas de trabajo y pensamiento diferente, manejo de procesos de autonomía más amplios relacionados con la libertad para organizar su tiempo y asumir sus responsabilidades académicas. Igualmente implica para el estudiante foráneo un reto adicional y es llegar a una ciudad nueva.

El reconocimiento de estas situaciones, se constituye en el fundamento para el desarrollo del componente de adaptación al medio universitario, el cual está constituido por una serie de proyectos orientados a brindar apoyo al estudiante en su proceso de conocimiento y ajuste al ambiente universitario.

Dichos proyectos, conjugan una serie de estrategias que centran sus esfuerzos en ofrecerles a los estudiantes diversos mecanismos protectores que disminuyen la vulnerabilidad y favorecen su proceso de adaptación a la universidad, los cuales se relacionan con: alertas tempranas, acompañamiento a los estudiantes por parte de docentes consejeros, orientación profesional, trabajo con familias, formación de grupos de interés que le ayuden al estudiante no solo a sentirse parte de la comunidad, sino a desarrollar habilidades y potencialidades complementarias a su proceso académico.

Desde el proyecto de alertas tempranas se lleva a cabo la aplicación de una entrevista, donde se exploran 4 dimensiones del estudiante, las cuales son consideradas altamente sensibles como factores de riesgo de deserción, estas son: académica, familiar, económica y psicosocial; en cada una de ellas se desarrollan una serie de preguntas, a través de un aplicativo que facilita una rápida sistematización de la información y el análisis y cruce de variables, que permite identificar diferentes niveles de riesgo los cuales están catalogados en:

| INTERVALOS DEFINIDOS POR LOS CORTES | |
|--|------------|
| Muy Bajo | [0%-20%] |
| Bajo | (20%-40%] |
| Medio | (40%-60%] |
| Alto | (60%-80%] |
| Muy Alto | (80%-100%] |

Dicho instrumento fue elaborado por la universidad Tecnológica de Pereira y adquirido mediante el convenio con el Ministerio de Educación.

Posteriormente los resultados son socializados, a través del sistema de acompañamiento de la UAM, al coordinador del programa y el consejero asignado al estudiante para iniciar un proceso de asesoría y seguimiento temprano del estudiante.

2. Logro académico

En los últimos años los resultados en las pruebas de Estado han mostrado una disminución considerable en los puntajes, tanto generales como por áreas, siendo los componentes de matemáticas, lenguaje y ciencias los de menor desempeño.

Adicionalmente, los estudiantes que ingresan a la universidad se enfrentan a la necesidad de asumir un proceso de formación más autónomo, donde deben tomar decisiones sobre la manera de gestionar su tiempo, definir sus estrategias de trabajo y orientar el desarrollo de sus responsabilidades académicas.



Esta realidad influye en la permanencia del estudiante en la universidad, por lo que debe desarrollarse un proceso articulado y sistemático de acompañamiento orientado a brindar al estudiante apoyo para el desarrollo de su proceso académico.

El objetivo básico de este componente, es generar una serie de herramientas que permitan, que desde el conocimiento de las potencialidades y factores de riesgo del estudiante, se atiendan en forma satisfactoria, sus necesidades y requerimientos, para el logro de sus objetivos de aprendizaje.

Involucra aspectos relacionados con el acompañamiento en la toma de decisiones frente a la elección de la construcción de su proceso de formación profesional, la acción del docente, la adecuación de procesos en términos curriculares, la generación de estrategias para el aprendizaje y la gestión del tiempo, el establecimiento de condiciones institucionales, el apoyo en la consecución de recursos para los procesos de aprendizaje, lo que incluye aspectos como pago de matrículas, insumos y manutención.

3. Gestión de la información para el seguimiento y evaluación.

Al interior de la universidad se genera constantemente información, que requiere ser sistematizada para que se convierta en un apoyo permanente para el direccionamiento del actuar de los grupos de trabajo; información que pueda ser compartida y utilizada por los integrantes de la comunidad para la consecución de los planes de trabajo y la reorientación y cualificación de acciones.

Conocer la realidad de la institución sobre el tema de permanencia y deserción, pasa por el desarrollo y uso productivo de sistemas de información que orienten la toma de decisiones sobre las acciones a seguir.

Como respuesta a esa realidad, el componente de gestión está orientado a consolidar al interior de la universidad, la generación de información que aporte al seguimiento de metas e indicadores que permitan reconocer el estado de cada uno de los programas ejecutados en el marco de la política de permanencia y los avances en los mismos, con el fin de asegurar la calidad y su mejoramiento continuo, a través de la generación de información oportuna, confiable y adecuada que dinamice los procesos de desarrollo y la proyección de los programas propuestos para garantizar la permanencia y graduación de los estudiantes.

A través de este componente se pretende realizar monitoreo, sistematización, evaluación y generación de referentes cualitativos y cuantitativos que den cuenta de los procesos de cada uno de programas y de la situación de permanencia y deserción al interior de la universidad.

Dicha información se genera semestralmente y se constituye en insumo de trabajo el cual se presenta a diferentes instancias de la universidad como: Dirección académica, Consejo académico, coordinadores de programa, comisión de desarrollo humano.

Como complemento a los componentes presentados, se definen una serie de principios que guiarán el desarrollo de cada uno de los programas, proyectos y actividades:

- Reconoce la deserción estudiantil como un fenómeno multicausal que involucra a diferentes dependencias de la universidad para su manejo efectivo.



- Propone el desarrollo de proyectos desde una perspectiva de gestión estratégica del riesgo, donde se identifiquen tempranamente factores que influyan en forma positiva y negativa en la permanencia de los estudiantes en la institución.
- Apoya acciones y actividades que favorezcan los procesos de aprendizaje y adaptación de los estudiantes a la vida universitaria.
- Incorpora en el desarrollo de los proyectos y programas el uso productivo de las tecnologías de información y comunicación- TIC como medio para brindar al estudiante herramientas alternativas de trabajo.
- Se basa en la implementación de una cultura de la información que permita identificar y caracterizar en forma oportuna la población objeto de trabajo y los indicadores que orientarán las metas y desarrollo de los programas.
- Se compromete con la consolidación de los sistemas de información internos y externos (SPADIES) para generar datos actualizados y pertinentes que apoyen la toma de decisiones.
- Propende por el uso productivo de los sistemas de información que permitan la actualización y el reconocimiento de los avances de los programas que favorecen la permanencia y graduación de los estudiantes
- Fundamenta el desarrollo de la política, en la gestión de programas y proyectos utilizando la planeación por logro de objetivos, como el mecanismo a través del cual se ejecutará la política de permanencia y graduación en la universidad.

Finalmente y con el fin de lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos, se asumen las siguientes estrategias:

- Diseño de un plan de acción a mediano y largo plazo que articule las directrices institucionales para la adaptación, permanencia y graduación de los estudiantes.
 - Sensibilización a la comunidad, para la implementación de acciones de prevención y mitigación de los riesgos.
 - Formación a los docentes en los procesos de acompañamiento a los estudiantes.
 - Trabajo en red para la implementación de acciones de mitigación y prevención que disminuyan la vulnerabilidad de los estudiantes frente a sus procesos de permanencia y graduación.
 - Consolidación de un equipo de acompañamiento a los docentes y estudiantes que potencie la colaboración y la mitigación de factores de riesgo para la deserción.
 - Seguimiento y evaluación continua, con el propósito de tomar decisiones oportunas.
- *Actores institucionales – trabajo en red*

El proyecto de permanencia en la Universidad Autónoma de Manizales, estará basado en un desempeño trabajo en red y de gestión por proyectos, lo cual posibilita el encuentro interdisciplinario y multidisciplinario de los diferentes actores de la Comunidad

La red estará conformada por representantes de las tres direcciones: Dirección de Desarrollo Humano, Dirección Académica y Dirección Administrativa y Financiera.



Referencias

- Ministerio de Educación. Revolución educativa. Boletín Informativo Educación superior. (2012, Febrero).P17
- Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Documento sobre el estado del arte. Convenio 107/2002 ICFES y la Universidad Nacional.
- GUASH, Fernando (2011).Gestión del riesgo.
- CENAI. Cuba Sánchez. Fabio; Quirós, Margarita; Reverón Carlos; Rodríguez, Alberto. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública. Determinantes y factores asociados. Centro de estudios para el desarrollo económico (CEDE), Universidad de los Andes, Bogotá



EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UACM: UNA PROPUESTA DE ATENCIÓN A PERFILES DIVERSOS

Línea 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono. Atención a la heterogeneidad de los perfiles de acceso.

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

PARRA, Araceli

Universidad Autónoma de la Ciudad de México - MÉXICO

e-mail: araceliparrag@yahoo.com.mx

Resumen. En esta ponencia se presenta el modelo educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en tanto propuesta que desde su concepción asumió principios y políticas orientadas a la reducción del abandono en la educación superior, así como algunas reflexiones en torno a las implicaciones de su operación. Si bien las innovaciones se dan en los niveles pedagógicos, curriculares y de estructura y organización académicos, aquí se retomarán *el ingreso irrestricto* y la *flexibilidad curricular* y en ritmos y duración de estudios, como elementos centrales para dar cuenta de cómo la institución pretende dar atención a diversos perfiles de acceso. Complementariamente, se pondrán a discusión las posibles repercusiones de estas políticas, en la permanencia y el abandono en esta institución educativa.

Descriptor o Palabras Clave: Reducción del abandono, Perfiles de acceso, Ingreso irrestricto, Flexibilidad curricular.

1 Introducción

El proyecto educativo de la UACM¹⁴⁰ se crea en un contexto en el que en México los indicadores de crecimiento de la educación superior decaen, especialmente en el sector público. Si recuperamos la propuesta de periodización de Manuel Gil *et al.* (1994), podemos ubicar en el sistema de educación superior un proceso de lenta expansión de 1960 a 1969, de crecimiento vertiginoso entre 1970 y 1984 y de estancamiento a partir de 1985. Para la primera década del siglo XXI, se registra nuevamente un crecimiento y expansión de la educación superior, que se refleja en el incremento de la matrícula: de 2.1 millones de estudiantes en el 2000, a 3.3 millones en el 2012 (Narro y Moctezuma, 2012). Se trata, sin embargo, de un crecimiento desigual y diversificado de la oferta que se concentra en

¹⁴⁰ Por decreto del Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador, se funda en el año 2001 la UACM. Bajo el lema “Nada humano me es ajeno”, nace como un organismo descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio, con recursos asignados anualmente a través del presupuesto de egresos del Distrito Federal. Es hasta diciembre del 2004, que la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) III Legislatura, aprueba su autonomía. Actualmente, su comunidad está integrada por 1,776 trabajadores -de los cuales 871 son académicos- y por una población estudiantil de 13,049 alumnos; cuenta con 5 planteles ubicados estratégicamente en las Delegaciones Iztapalapa, Benito Juárez, Cuauhtémoc y Gustavo A. Madero (Fuentes: Coordinación de Planeación e *Informe de Rectoría* 2012).



determinadas entidades federativas, en las instituciones privadas y en las modalidades tecnológicas (Del Val, 2011)¹⁴¹.

Estas tendencias se han reflejado también en el Distrito Federal, aunque históricamente éste ha mantenido una Tasa Bruta de Cobertura en Educación Superior (TBCES) significativamente mayor a la tasa nacional. Por ejemplo, para el 2001 en que se inaugura la UACM, la TBCES en el Distrito Federal fue del 41.1%, mientras que la nacional para el mismo año fue del 21.1% (Gil *et al.* 2009).

Sin embargo, existe aun una importante demanda de formación profesional no atendida por el sistema, que se expresa en los casos de miles de aspirantes que no logran “pasar” los filtros de selección de las instituciones de educación superior, ni cuentan con los recursos económicos suficientes para cubrir esta necesidad en instituciones privadas.

Esta problemática con frecuencia se traslada del ámbito sistémico o institucional al individual, cuando se asocia la falta de oportunidades de educación superior, a la imposibilidad de ciertos aspirantes de demostrar las habilidades y conocimientos suficientes para dicho nivel, o como consecuencia de un inadecuado desempeño académico en el nivel medio superior.

El proyecto educativo de la UACM parte del reconocimiento de estas condiciones, y se propone como una alternativa más en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) para contribuir a incrementar la oferta educativa.

2 La propuesta institucional: atención a una población particular

En la exposición de motivos contenida en la Ley de la UACM, se asume la “encomienda de ampliar las oportunidades de estudio, prioritariamente para los sectores que han carecido de ellas [...]” y en este sentido, “dar más apoyo a quienes más lo necesitan” (2005: 4). Se especifica que dichos sectores están integrados por:

- aspirantes que no encuentran un espacio en las instituciones de educación superior;
- adultos que terminaron el nivel medio pero no han realizado estudios profesionales.

Esto se concreta en un conjunto de políticas generales que dan dirección a la operación del proyecto educativo. Aquí recuperamos dos de ellas, elegidas por la relación directa con la diversificación de los perfiles estudiantiles.

2.1 Ingreso irrestricto

En tanto servicio de carácter público, se pretende que la UACM sea un espacio abierto a todos aquellos jóvenes y adultos interesados en tener una educación universitaria, sin hacer distinciones sociales, económicas, étnicas, religiosas ni de ninguna otra índole, en el entendido de que “[...] una institución de educación pública es una donde no hay diferencias, donde se eliminan las circunstancias que dentro de las propias instituciones han venido acentuando las desigualdades” (Ley de la UACM, 2005: 8).

Asimismo, con la consideración de que el sistema educativo reproduce las desigualdades académicas existentes en los niveles educativos previos, se establece como una política característica de esta

¹⁴¹ En el mismo texto, el autor lo ilustra con el tipo de instituciones de educación superior creadas entre 1998 y 2008: 9 universidades interculturales, 31 universidades politécnicas y 92 institutos tecnológicos.



universidad el *ingreso irrestricto*¹⁴². Con éste, se determinan como únicos requisitos contar con un certificado de educación media superior y participar en un sorteo por medio del cual se asignan los lugares disponibles, de manera que los exámenes de admisión y los promedios obtenidos en la educación media superior, no se conviertan, como en otras instituciones, en mecanismos de exclusión.

El procedimiento de ingreso por sorteo garantiza las mismas oportunidades a todos los aspirantes, pues aquellos que no logran ingresar en una primera convocatoria, son considerados para las subsecuentes. Los fundamentos para aplicar este procedimiento son el cuestionamiento a los exámenes tradicionales y a las evaluaciones que de ellos se derivan, así como la “[...] consideración de que todo el que se interesa en estudiar puede lograrlo si se le ofrecen las condiciones adecuadas” (El Proyecto Educativo de la UACM, 2007: 17).

2.2 Flexibilidad

Con el fin de disminuir la rigidez con la que normalmente se estructuran las trayectorias académicas, la flexibilidad se concreta en dos posibilidades; la de elegir las materias y la de decidir el ritmo de avance, de acuerdo a intereses, necesidades y condiciones particulares.

Para el caso de la primera, el estudiante puede optar por materias que sean de su interés, y que no necesariamente corresponden con los Planes de Estudio de su licenciatura, a través de un eje formativo denominado *Optativas*. De manera que es viable que integre a las asignaturas identificadas como “indispensables”, otras que pueden ser de un área de conocimiento distinto; o incluso puede decidir tomar materias por interés propio, sin que éstas tengan valor curricular.

Ello es factible por la forma en que están organizadas curricularmente las licenciaturas (y que se vincula también al principio de la *no especialización temprana*¹⁴³), a través de tres niveles formativos. Un Ciclo de Integración, impartido en el primer semestre que se enfoca en el desarrollo de habilidades del pensamiento, indispensables para el aprendizaje universitario y extraacadémico¹⁴⁴; un Ciclo Básico que contribuye a la formación de saberes generales en la ciencia, las humanidades y la cultura; y un Ciclo Superior, en el que se realizan estudios específicos de la carrera elegida.

Respecto a la segunda posibilidad, se ha considerado sobre todo que a la UACM –como sucede en la universidad contemporánea- cada vez llegan más estudiantes cuyas responsabilidades familiares y laborales no le permiten dedicarse de tiempo completo al estudio. La opción de cursar menos materias de las establecidas en los mapas curriculares de las licenciaturas y certificarlas¹⁴⁵ en el momento en que se cuente con los conocimientos necesarios, permiten a quienes están en esos casos “hacer frente a sus responsabilidades [extraacadémicas] sin la necesidad de interrumpir sus estudios” (El Proyecto

¹⁴² Es pertinente señalar que el carácter irrestricto está relacionado con que la universidad no tiene un examen de admisión como requisito de ingreso, pero tampoco se trata de un ingreso universal, pues la institución tiene un cupo limitado para cada ciclo escolar.

¹⁴³ La *no especialización temprana* es un principio a través del cual se promueve la integración entre diversas disciplinas en un ciclo básico compartido por Colegios, el de Ciencia y Tecnología, el de Humanidades y Ciencias Sociales y el de Ciencias y Humanidades (El Proyecto Educativo de la UACM, 2007).

¹⁴⁴ Este Ciclo no se contempla en el mapa curricular, pues es un espacio con carácter propedéutico al que se orienta al estudiante, dependiendo de los resultados de una evaluación diagnóstica que se aplica al ingreso. Incluye los Talleres de Identidad, Conocimiento y Aprendizaje, Matemáticas, y Expresión Oral y Escrita.

¹⁴⁵ La certificación se concibe como una evaluación con carácter jurídico administrativo, separada de los procesos de enseñanza-aprendizaje en aula, a través de la cual el estudiante evidencia los conocimientos adquiridos, con independencia de cuándo, dónde y cómo lo logró (El Proyecto Educativo de la UACM, 2007).



Educativo de la UACM, 2007: 19-20). También pueden planear trayectorias con menor número de materias, aquellos estudiantes que “no cuentan con los requisitos de conocimientos indispensables para avanzar de manera sostenida en los cursos de licenciatura [y pueden] dedicar más tiempo a otros cursos, talleres, asesorías, para adquirir los conocimientos básicos que les hacen falta” (2007:20).

De manera que aunque las licenciaturas están planeadas para realizarse en ocho o nueve semestres, es posible que los estudiantes tarden el tiempo que necesiten para concluir su formación profesional. De hecho, no existe un límite para la realización de los estudios de licenciatura, como es el caso de las universidades públicas en México¹⁴⁶. Existe un procedimiento de baja temporal y otro de baja definitiva, pero ambos trámites dependen de la decisión del estudiante y de que formalice estas condiciones en el área de Registro Escolar.

Finalmente, cabe mencionar que está previsto que estas elecciones de rutas flexibles se realicen con el acompañamiento del tutor, así como que estén orientadas con información de evaluaciones diagnósticas que permitan identificar si se tienen o no, los conocimientos previos requeridos para iniciar el curso de interés.

3 Ingreso ¿irrestringido?

Hasta aquí se han descrito los planteamientos institucionales respecto al tipo de sector estudiantil al que está destinada prioritariamente, esta universidad. Son, en síntesis, estudiantes que la UACM identifica como aquellos que “tienen mayores dificultades para satisfacer sus necesidades educativas” (Ley de la UACM, 2005: 4).

La necesidad que de inicio se identifica y atiende, es el acceso a la educación superior, proponiendo un esquema de ingreso que a diferencia de lo que se observa en el panorama nacional, da una opción de formación profesional. Y en este sentido, la experiencia representa en principio, un avance en la democratización del ingreso.

Al respecto, en este apartado plantaremos algunas temáticas que pueden abonar a la discusión sobre la permanencia y el abandono en la UACM, y en proyectos educativos de naturaleza similar.

Recuperando el planteamiento de Catino y Juarros (2010), el debate sobre políticas de ingreso a la Educación Superior suele polarizarse en dos posturas. La que asume que en aras de la calidad educativa y la excelencia académica, es indispensable el ingreso restringido a los estudios superiores; y la que reivindica el ingreso irrestringido como una política de justicia social y equidad que contribuirá a revertir los efectos de la reproducción de desigualdades por vía de las instituciones escolares.

En algunos sistemas, como el argentino, incluso coexisten ambos modelos, donde por ejemplo se establece abiertamente la política de ingreso irrestringido, pero en la aplicación de dicha política se han identificado restricciones institucionales asociadas a evaluaciones de cursos de ingreso y a limitaciones de cupo en carreras con mayor demanda, como es el caso de medicina (Ramallo y Sigal, 2010).

¹⁴⁶ Por ejemplo, las instituciones con mayor demanda en la ZMCM son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que establece un límite del doble del tiempo de la duración del Plan de Estudios; la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con un límite de 10 años con posibilidad de una prórroga hasta por dos años; y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con un límite no mayor a la duración total del Plan de Estudios más el 50%, con posibilidad de una prórroga hasta por seis meses.



Sin embargo, ambas posturas se centran en la discusión sobre selección al momento de ingreso, dejando de lado fenómenos que se identifican como *selección por el fracaso* o *selección implícita* (Tedesco y Sigal en Catino y Juarros, 2010). Estos, aluden a abandonos más silenciosos que tienen su origen en la distancia cualitativa que existe entre llegar a la universidad y resolver las exigencias académicas y de integración a la vida universitaria. También se expresan en tasas de deserción mayores en los primeros años de los estudios universitarios.

Las autoras plantean como una de sus conclusiones, “la inexistencia de un ingreso irrestricto en las actuales condiciones de inequidad que caracterizan a las sociedades latinoamericanas” (Catino y Juarros, 2010: 67).

En este sentido, uno de los temas que será fundamental de abordar en la UACM -y en experiencias semejantes- es cómo palpar o reconocer esas condiciones de inequidad y dimensionar el impacto que están teniendo en los procesos de *in-corporación* de los estudiantes de esta universidad. Algunos estudios podrán dar pautas para identificar en este contexto, condiciones relacionadas con el origen social de los estudiantes, accesos diferenciados a capitales (culturales, sociales, escolares y familiares), antecedentes escolares, entre otros; y ponerlos en relación con el ingreso, la permanencia, el egreso y el abandono en la institución. Posiblemente esto permita avanzar en la clarificación de la naturaleza multidimensional de las “necesidades educativas a atender” a las que se alude en el proyecto educativo.

Otro tema que está aun sin discutirse cabalmente en este espacio educativo es sobre los efectos no deseados de las políticas institucionales diseñadas para abatir la deserción. Es decir, el tiempo ilimitado para realizar una licenciatura, la flexibilidad para diseñar rutas curriculares, la posibilidad de definir ritmos de avance personal, la especialización no temprana, se han implementado esperando un impacto positivo en la permanencia y el egreso. Sin embargo, es posible que también estén contribuyendo a situaciones en las que se sabe que el abandono escolar sucede (como en otras universidades), pero no cuánto, cómo y por qué está ocurriendo. Hay ante las ausencias, preguntas para las que como institución no se tiene información ¿el estudiante decidió interrumpir sus estudios pero no formalizó su baja temporal?, ¿se interesó en otra licenciatura pero aun no se autoriza el cambio? ¿decidió ya no venir más?

Además, la posibilidad de conservar de una manera ilimitada el estatus de estudiante, dificulta un diagnóstico certero a corto y mediano plazo sobre abandono escolar y, consecuentemente, limita las posibilidades de intervención para abatirlo.

Sin embargo, de la poca información con que se cuenta, cabe destacar algunos estudios pioneros en la UACM que permiten hacer primeras aproximaciones a los temas aquí expuestos. Respecto al abandono escolar, Laura Anguiano y María Rodríguez (2012) señalan entre otros datos, que la generación 2008 compuesta por 3,310 estudiantes registra un porcentaje del 25% para el primer semestre y un acumulado del 46% para el cuarto semestre. Mientras que para la generación 2009 con 2,675 estudiantes se obtiene un porcentaje del 18.5% para el primer semestre y del 28.5% acumulado para el segundo semestre. Cabe aclarar que las autoras interpretan estas cifras como expresión de “posible abandono” relacionado con la reincorporación de estudiantes en semestres subsecuentes. Agregaría que estas estimaciones pueden variar además, por la posibilidad de cambios de licenciatura asociados a la *no especialización temprana*.



En otro texto, María del Rosario López concluye, como resultado de una investigación cualitativa sobre tutoría en el Plantel Cuauhtepac, que la “organización de la ruta curricular [...] termina tratándose como trámite administrativo, como contenido informativo, lejos de la orientación y el acompañamiento formativo” (López, 2012: 189).

4 Reflexiones finales

Las políticas implementadas por la UACM para la atención de nuevos perfiles de estudiantes ha significado, efectivamente, la posibilidad de encontrar en este espacio, una opción de formación profesional.

Entre 2001 y 2014, han llegado poblaciones en las que aproximadamente la mitad, trabaja. También se han integrado adultos al proyecto, en ocasiones para realizar una segunda licenciatura o bien, son personas que dejaron de estudiar durante muchos años y que deciden continuar con su formación. Jóvenes que (al menos la mitad de ellos), han intentado ingresar a otras instituciones de Educación Superior, y no lograron obtener un lugar. Es, podríamos decir, un balance positivo respecto a lo que esta universidad se planteó como población objetivo.

Sin embargo, el acceso a la educación superior, en el amplio sentido de la palabra, implica considerar que ocurren otros factores extraescolares que intervienen en la integración al mundo universitario. Y en calidad de institución de educación superior, implica también conocerlos porque únicamente interviniendo en ellos, es que los propósitos de justicia social y equidad tendrán una mayor influencia sobre la permanencia y el egreso.

Es pertinente comentar, por último, respecto a la relevancia de realizar investigación sobre dichos factores, que aporte al diseño de políticas y programas que tengan en cuenta a los estudiantes tal como son, y no como el proyecto prevé que sean. Incluso, que se indague también sobre un problema aun no explorado, el de los referentes y las decisiones que intervienen en el diseño de rutas académicas flexibles.

Referencias

Anguiano, L. y Rodríguez, M. (2012). “Abandono y permanencia en los primeros años de la formación universitaria. El caso de la UACM (un primer acrecamiento). En: El Ciclo Básico y el proyecto educativo en la UACM. México: UACM-ICyT.

Catino, M. y Juarros, F. (2010). Debates y dilemas sobre el ingreso a la universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana.

Del Val, E. (2011). “Educación, superior, ciencia y tecnología en México. Tendencias, retos, prospectiva” [en línea] Revista de la Universidad de México, Nueva Época, mayo 2011, No. 87, recuperado el 2 de agosto de 2014 de <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/8711/delval/87delval.html>

Gil, M. et al. (2009). Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas. México: ANUIES.

Gil, M. et al. (1994). Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos. México: UAM-Azc, UNISON, PIIES.



López, M del R. (2012). “La tutoría en el plantel Cuatepec: desafíos de la relación pedagógica”. En: El Ciclo Básico y el proyecto educativo en la UACM. México: UACM-ICyT.

Narro J., Martuscelli, Quintana, J. y Barzana, E. (Coord.) (2012) Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, recuperado el 2 de agosto de 2014 de <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>

Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. Recuperado el 11 de julio de 2014 de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf

UACM (2012). Informe de Rectoría 2012 consultado el recuperado el 14 de julio de 2012 en http://www.uacm.edu.mx/portals/0/avisosyconvoca/presentacion_consejo_260312.pdf

UACM (2007). El proyecto educativo de la UACM (Documentos de Apoyo Académico). México, D.F., México.

UACM. Ley de la Universidad de la Ciudad de México (2005). En Gaceta Oficial del Distrito Federal No. 2-BIS. Asamblea Legislativa del Distrito Federal.

UNAM. Reglamento General de Inscripciones, consultado el 30 de julio de 2014 en <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/regein97.html>

UAM. Reglamento de Estudios Superiores, consultado el 30 de julio de 2014 en <http://www.uam.mx/legislacion/res/index.html#4/z>

IPN. Reglamento General, consultado el 30 de julio de 2014 en <http://www.cic.ipn.mx/sitioCIC/Archivos/reglamentogeneral.pdf>



PRÁCTICA DE UN PROGRAMA INSTITUCIONAL PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL A ESTUDIANTES EN CONDICION DE VULNERABILIDAD ARTICULADO CON LA GESTION INSTITUCIONAL Y APOYO DE POLITICAS PUBLICAS.

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.
Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso.

GRAVINI Marbel
Universidad Simón Bolívar. Colombia.
Mgravini1@unisimonbolivar.edu.co

Resumen. La permanencia estudiantil o retención debe ser un objetivo institucional y no la tarea sectorizada de un departamento o grupo de personas. Para ello es necesario el apoyo directivo y la articulación de todas las dependencias para unificar los esfuerzos que de manera aislada llevan a cabo la mayoría de las instituciones de educación superior, a través de sus departamentos de Bienestar Universitario, Ciencias Básicas, Desarrollo profesoral, entre otros. Sin embargo, si es esencial que exista un liderazgo para el logro de este objetivo que este definido de manera explícita como política institucional y que sea coordinado desde alguna instancia, que pueda visibilizar y guiar lo que se está implementando para hacer seguimiento y mejoras a las estrategias de permanencia estudiantil. Esta coordinación así mismo debe aprovechar los apoyos tanto institucionales como externos que se promueven a través de las políticas públicas y programas gubernamentales. En este trabajo se mostrara la experiencia que ha tenido un Programa Institucional para la Permanencia con Excelencia Académica debido a la apuesta de la Institución por crear y mantener un programa con estas características, teniendo en cuenta las condiciones de vulnerabilidad que presentan sus estudiantes al ingreso y conjuntamente por el beneficio de los recursos que ofrece el Ministerio de Educación Nacional MEN para cerrar las brechas educativas y lograr la permanencia estudiantil. Este trabajo o experiencia será definido desde los indicadores de participación de los estudiantes en los servicios de apoyo luego de un proceso de Alertas tempranas de la deserción, así como del posicionamiento del Programa a nivel institucional

Descriptores o Palabras Clave: Gestión institucional, Permanencia, Excelencia académica, Políticas públicas, Vulnerabilidad

PROBLEMÁTICA Y CONCEPTUALIZACION.

Colombia es uno de los países de América Latina con mayor rezago en calidad, cobertura y permanencia en la educación superior. Fenómenos como la deserción, los bajos resultados en las pruebas de estado, el acceso a la Educación Superior y la graduación oportuna, son problemas que afectan a la población estudiantil. Esta situación se agrava cuando los estudiantes acceden



en condiciones de vulnerabilidad social, como sucede en el contexto en que se presenta este trabajo: la Universidad Simón Bolívar, (USB) en Barranquilla (Colombia).

De acuerdo con Moser (1998) la vulnerabilidad puede ser entendida como la inseguridad frente al bienestar de las personas o comunidades en situaciones de cambio y su respuesta y resiliencia a los riesgos que enfrentan durante esos eventos negativos. Se relaciona, también este concepto con “la fragilidad ambiental y social, la debilidad individual, y de los escenarios, con la inseguridad y el desamparo institucional” (Foschiatti, 2010). En cuanto a la vulnerabilidad social Malgesini (2010), citado por Fernández García (2010) afirma que ésta presenta su primera faceta en forma de "pobreza material o económica: precariedad laboral, dificultades educativas, problemas de vivienda, salud insuficiente problemas legales y de relación con la justicia. Estas situaciones son frecuentes en la mayoría de los hogares; sin embargo no se convierte en una limitación para acceder a la educación superior, gracias a la amplitud de ofertas educativas y las oportunidades de financiación que existen para quien ingresa por primera vez.

Por otro lado, Reimers (2002) plantea que las nuevas generaciones en todos los estratos socioeconómicos, si bien alcanzan niveles de estudio, esto no se ha traducido en movilidad social; es decir las ocupaciones de mayor productividad exigen mayores niveles de estudio que se concentran en estratos socioeconómicos más altos. No es innegable por tanto que el acceso a la educación superior ha ido aumentando en las personas vulnerables socialmente, sin embargo a pesar de que se ha logrado mayor acceso a la educación en esta población, estas condiciones de vulnerabilidad crean un riesgo alto para un fracaso académico, reflejado en las cifras de deserción del país.

Revisando las características socio demográficas de los estudiantes de la USB, y siendo el estrato una de las variables más importantes para su vulnerabilidad encontramos que en el año 2012, en el Marco del Proyecto de Acompañamiento para la permanencia con excelencia, a través del Convenio 738 del 2011 con el MEN, se encontró que al estrato 1 pertenecen 1427 de los estudiantes de la Institución (30.83%), de estrato 2 se encontraban 1843 estudiantes correspondientes al 39.82%, de estrato 3 matriculados se hallaban 1032 dicentes asociados al 22.30%, y del estrato 4 son 263 estudiantes correspondientes a un 5.68%.. En ese mismo sentido disminuye el número de estudiantes de estrato 5 y 6, encontrándose sólo 44 estudiantes (0.95%), del estrato 5, y del estrato 6, 14 estudiantes correspondientes al 0.31% De lo anterior se puede identificar que los estratos socioeconómicos de mayor procedencia de nuestros estudiantes son el 1 y el 2 correspondientes al 70.65%. Esta situación es generalizada a otros periodos académicos según estadísticas institucionales.

Resultan relevantes estas condiciones socioeconómicas para que se abandone el sistema educativo, más aun cuando están asociadas a otras como bajos puntajes en las pruebas de estado, que de manera directa o indirecta hacen referencia también a estos indicadores socioeconómicos, si tenemos en cuenta la calidad educativa de los colegios de donde provienen la mayoría de los jóvenes que ingresan hoy en día a la educación superior. En el caso de la USB, para el año 2012, las características de sus estudiantes en cuanto al nivel de clasificación de las pruebas ICFES se contempla que el 60.04% tienen un nivel Bajo, (34.01%) tienen un nivel Medio y (5.95%) se encontraron en un nivel Alto. Estos indicadores señalan que gran parte de los estudiantes tienen deficiencias en las áreas básicas, las cuales se ven reflejadas en sus estudios superiores lo cual aumenta su riesgo de desertar por causas académicas.



Por esta razón la USB, ha emprendido acciones desde la Vicerrectoría Académica por fortalecer las competencias básicas y disciplinares de sus estudiantes y en conjunto con la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, por garantizar la formación integral de los jóvenes que acceden a ella, teniendo en cuenta sus condiciones académicas y psicosociales y que requieren un trabajo de mayor esfuerzo y dedicación y asumir el compromiso social de formar profesionales idóneos.

Como antecedentes encontramos que para el año 2004 desde el Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas se generaron una serie de acciones en búsqueda de ofrecer al estudiante alternativas de solución ante el bajo rendimiento académico. Una de las primeras estrategias para cumplir con este objetivo fue la creación por Resolución Rectoral de Febrero 1° de 2004 del Centro de Apoyo para las Matemáticas y la Física –CAMFI- el cual surge ante la necesidad de afianzar los conocimientos relacionados con el manejo operativo y aplicativo de las Matemáticas y la Física. Continuando con estos lineamientos, en Agosto 1° de 2005 se crea el Programa de Análisis y Producción de Textos –APT- cuyo propósito es la búsqueda permanente de la cualificación de las competencias comunicativas básicas de los estudiantes y en el 2007, se crea el Centro de Apoyo al estudio de la Biología y la Química – CABIQUI – cuya finalidad es la de apoyar a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Naturales y sus interdisciplinas. Hoy, estos centros se comprenden en el llamado Centro de Atención al Desempeño Académico C.A.D.A.

Por otro lado Bienestar Universitario consolida apoyos en el área emocional y académica a través de la Consejería Académica, Consejería Psicológica y Talleres ofrecidos por Bienestar Universitario. Particularmente en relación a la permanencia estudiantil, Bienestar Universitario es quien define el Sistema de Alertas tempranas en la Institución, a través de su proceso de caracterización estudiantil que abarca aspectos académicos, cognitivos y personales.

De tal forma, la USB, advirtiendo que actualmente el tema de la permanencia es materia obligada de gestión y seguimiento, articula todos estos servicios en un gran Programa que es el Programa institucional de excelencia académica, PIEA (Acuerdo No 044 de Diciembre 1 del 2009) cuyo objetivo es: Articular, coordinar y evaluar las acciones y funciones de los servicios de apoyo académicos, emocionales y socioeconómicos, que presta la Universidad a sus estudiantes en proceso de formación, para contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares, alcanzando la formación integral, y la excelsa calidad, incidiendo en la disminución de la deserción estudiantil. El PIEA, empieza a funcionar en Febrero del 2010, en una etapa de diseño de un ente articulador y dinamizador de los apoyos institucionales. Un aspecto primordial fue la aprobación por parte de la Vicerrectoría académica, de un coordinador institucional del programa y uno por cada uno de los programas académicos, con funciones definidas y diferenciadas.

La fundamentación del PIEA no está focalizada a la permanencia, sino a la excelencia, concibiendo entonces que en la medida que un estudiante pueda tener mayores niveles de desempeño académico acompañado del manejo de los conflictos internos y familiares, podrá tener mejores estrategias para combatir el fenómeno de la deserción y buscar los recursos que necesite para permanecer. A pesar de lo anterior, es necesario hablar de permanencia, concepto definido por Díaz Peralta (2008), como el resultado del grado de motivación que poseen los estudiantes. Este nivel de motivación cambia durante los años de estudio, pues se relaciona directamente con la integración académica y la integración social.



La integración académica se ve afectada por las características preuniversitarias y características institucionales. Las variables que constituyen las características preuniversitarias son entre otras: dependencia administrativa del colegio, nota promedio de la enseñanza media, puntaje promedio de la prueba de selección universitaria, edad de egreso de la enseñanza media, edad de ingreso a la universidad y preferencia por la carrera. Las variables que se añaden en las características institucionales son: grados académicos del profesorado, condición de acreditación de la carrera, carga académica, rendimiento académico, becas y créditos de financiamiento de estudios, infraestructura, y satisfacción de los servicios estudiantiles.

Por su parte, la integración social es afectada por características familiares e individuales. En las primeras se identifican: número de integrantes del grupo familiar, nivel educativo de los padres, situación laboral de los padres, lugar de residencia (cercanía con la universidad) y valores personales (familiares y socioculturales). Las segundas se refieren a la edad, género, estado civil, situación laboral, horas de trabajo, compromiso inicial con la carrera, satisfacción con la relación de pares, calidad de salud, técnicas y habilidades de estudio.

El modelo conceptual propuesto por este autor asume que todas las características actúan en forma permanente sobre el estudiante durante sus años estudios. Por esta razón es necesario el trabajo mancomunado y organizado de cada uno de los actores y procesos educativos, que es lo que se pretende con el PIEA.

OBJETIVO GENERAL

Mostrar los avances de un programa para la permanencia con excelencia, a través de la articulación de la gestión institucional y las políticas públicas, tomando en consideración sus estrategias de atención a estudiantes en condición de vulnerabilidad.

RESULTADOS

Un aspecto central en esta experiencia es haber logrado mayor sensibilización de la comunidad estudiantil hacia el fenómeno de la deserción, y que cada una de las dependencias identificara la forma como contribuye para la permanencia. Igualmente y como pieza clave, el trabajo en equipo y la comunicación abierta y fluida de cada una de las dependencias de apoyo, a través de la coordinación del PIEA, hacen de esta experiencia un mecanismo exitoso, toda vez que se dialoga con las diferentes instancias de la Universidad, tales como Bienestar Universitario, Departamento de Ciencias Básicas, Departamento de Ciencias sociales y Humanas, Departamento de Crédito, Instituto de Investigaciones, y Programas académicos.

Sin embargo toda esta gestión se fomenta y se incrementa a través de la participación en las diferentes convocatorias que abre el MEN, en torno a los proyectos de Cierre de brechas que buscan incentivar la permanencia en el sistema de educación superior. Igualmente se han obtenido otros apoyos a través de otras convocatorias como las del Fondo de desarrollo de Educación Superior FODESEP. En detalle esta articulación se dio a través de las siguientes convocatorias en que la USB resulto seleccionada: Convocatoria No 01 del 2011, “Deserción y Retención en las IES” del Comité de Educación de Fodeseop. Convocatoria Conformación de una lista de Proyectos Elegibles para el Fomento de la



Permanencia y Graduación Estudiantiles en Educación Superior. Ministerio De Educación Nacional, año 2011. Luego de la participación en esta convocatoria, el MEN, invitó en el 2013 a la Universidad Simón Bolívar para que fungiera como Institución acompañante de otras instituciones acompañadas en el Marco de la convocatoria “Proyectos dirigidos a la transferencia de estrategias que promuevan la permanencia y graduación en educación superior” De esta manera se convirtió en IES acompañante en los ejes de Refuerzo académico y Desarrollo docente de las siguientes IES: Fundación de estudios Superiores COMFANORTE FESC, Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña, y la Corporación universitaria Centro Superior UNICUCES. Este camino de búsqueda de apoyos externos para el fortalecimiento del programa, inicia con la participación de la Universidad en un Estudio Piloto con 20 IES, en todo el país, en el año 2010 con la Asociación Panamericana de Crédito educativo APICE, en el cual se realiza un diagnóstico institucional y se crea un plan de mejoramiento con recomendaciones puntuales frente al tema.

Para mencionar algunos de los resultados de las estrategias implementadas por el Programa nos remitiremos al periodo 2013-2, aun cuando todos estos indicadores producto de las estrategias implementadas se realizan semestralmente a través del Informe de Gestión del PIEA. El mayor indicador de su resultado es la disminución de la deserción por periodo, el cual para el año 2009, se encontraba en un 21.17% y para el 2013-2 había disminuido a un 12.62%. SPADIES.

Una de las estrategias es el análisis de las causas de deserción, a través del Estudio de los determinantes de la deserción y sus variables asociadas, trabajo que se realiza desde el grupo de Investigación de Psicología educativa. Para ese periodo, se logró ubicar al 77% de los estudiantes que habían desertado y a través de una encuesta con esta población se encontró que la causa mayor de este retiro o abandono fue el factor económico con un 57%, luego le sigue el factor académico con un 24%, y por último el factor individual con un 19%. En relación a las variables asociadas a la deserción vale la pena resaltar el género y el estrato socioeconómico. En relación al género las mujeres desertaron más que los hombres en un porcentaje de 60% y 40% respectivamente. Con respecto al estrato socioeconómico la mayoría de los estudiantes desertores, se encuentran en el estrato 2 que corresponde a un 39%, seguido del estrato 1 que corresponde a un 30%. En tercer lugar se encuentra el estrato 3 con un 23%. En un nivel muy bajo del 1% se encuentran los estratos 5 y 6.

Con respecto al proceso de caracterización que se equipara en la Universidad al Sistema de alertas tempranas, para ese periodo los estudiantes que ingresaron en primer semestre presentaron un riesgo moderado en relación a la deserción (66%), un riesgo alto de deserción 16% y solo un 18% no presentaba ningún riesgo. A nivel de programa académico para el período 2013-2, los grupos de estudiantes que presentan mayores dificultades o riesgo, se encuentran en los Programas de Trabajo Social (29%), y los programa de Enfermería y Microbiología, (27%). Sin embargo, este riesgo está asociado a que presentan más indicadores psicológicos y académicos, lo cual puede significar mayores dificultades para su desempeño académico y su adaptación al medio universitario. Un factor que puede influir es la orientación profesional de estos jóvenes, la cual en el programa de Enfermería habitualmente es positiva, y que con acompañamiento de la Institución, se logra la permanencia.

Los programas que presentan menor riesgo, son Ingeniería Industrial con un 30%, y Psicología con un 22%. Estos programas académicos, pueden inferir que este grupo, tendrán un buen desempeño y estabilidad en la universidad.



Los grupos de estudiantes que presentan mayoritariamente riesgo moderado, son Contaduría, 77%, Medicina e Ingeniería de Sistemas con un 76%. Estos programas deben estar en alerta y constante seguimiento con sus estudiantes. Es importante aclarar que aun cuando se utiliza el término de riesgo moderado, también es un estudiante con posibilidades de desertar, sin embargo al ser la mayoría de los estudiantes, se ha establecido dentro del proceso de Alertas unos indicadores de más alto riesgo a los que se les da prioridad en su atención.

A partir de la caracterización al estudiante se le diseña una Ruta de Apoyo que consiste en la remisión a los diferentes servicios. La ruta de apoyo se realiza a los chicos que aparecen en riesgo moderado y alto, los cuales son aproximadamente el 80% de la población de estudiantes que ingresa. Luego de la elaboración de la Ruta de Apoyo se remite al CADA y a Bienestar para nivelar y mejorar en las áreas con dificultades. Para este periodo se reportó que para CAMFI el promedio de remitidos al curso básico fue de 46%, siendo el programa de Administración de Empresas quien más envía a curso básico con un 88% sobre el número de caracterizados, seguido de Ingeniería Industrial con un 63%. El programa que hizo menos remisiones fue Ingeniería de sistemas con un 24%, infiriendo que este grupo de estudiantes tendrán mayores habilidades en el razonamiento cuantitativo. Con respecto al Centro de atención a la Biología y a la Química para ese período se remitieron al 58% de los estudiantes matriculados, principalmente en el área de ciencias de la salud, siendo los programas de Enfermería y Fisioterapia quienes más requieren este apoyo con un 69 y 67% respectivamente.

La remisión al Centro de análisis y producción de textos, es relevante para todos los programas académicos, razón por la que muchos programas consideran obligatoria la asistencia a este servicio y envían a todos los estudiantes a que realicen el curso básico de APT. Sin embargo si revisamos los estudiantes que realmente requerían el servicio según la caracterización encontramos que el programa de Microbiología, Administración de Empresas y Fisioterapia son quienes más necesitan de este apoyo, debido que de los estudiantes caracterizados el 60%, 45% y 41% respectivamente de estos estudiantes lo demandaban. Este aspecto es sustancial tenerlo en cuenta para el caso de Microbiología y de Fisioterapia, donde los estudiantes deben hacer uso de sus competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, en la lectura de textos científicos. Para el caso de Administración de empresas es importante que se revise que es un grupo que puede tener varios indicadores académicos de deserción en áreas básicas como se observó en el área de matemáticas, y ahora en competencias comunicativas, lo cual es fundamental para el análisis y razonamiento numérico.

La remisión a Consejería Psicológica se brinda a los estudiantes que presentan dificultades emocionales, como conflictos interpersonales, baja autoestima, ansiedad, etc. En ese periodo se consideró que debían remitirse el 42% de los estudiantes caracterizados a consejería psicológica. Como punto a analizar se observa que aun cuando el Programa de Ingeniería Industrial presentó indicadores bajos de riesgo, es uno de los programas que requirieron mayor remisión a la consejería psicológica con un 62%. Seguidamente encontramos el programa de Comercio y negocios internacionales y el programa de Microbiología con un 61% y 60% respectivo. Estos datos nos indican que si bien había pocos estudiantes con riesgo alto, el área personal fue la de mayor dificultad para este grupo. Con respecto a Consejería Académica que es el apoyo para mejorar técnicas y hábitos de estudio, se remitieron al 20% de los estudiantes a este servicio. Los que más requirieron fueron los programas de Derecho y Comercio y negocios internacionales. Estos criterios de análisis son básicos para diseñar las estrategias pertinentes



CONCLUSIONES

Con estas experiencias se puede dar cuenta de la necesidad de la gestión institucional frente a este tema y el apoyo con respecto a este tipo de programas. Sin embargo es importante la sensibilización y posicionamiento del tema en la Institución, el cual se logra a través de la participación y la articulación con los programas y los recursos provenientes de las políticas públicas y planes gubernamentales y no gubernamentales para el logro de este objetivo. En el caso de la USB, estos apoyos han dado mayor posicionamiento del programa, y los recursos económicos provenientes de estas políticas son aprovechados para darle mayor empuje a las acciones y estrategias y han permitido diseñar nuevas herramientas para la permanencia. Por lo tanto este trabajo más que presentar unos indicadores estadísticos, su objetivo es sensibilizar a todas las instancias de la pertinencia que desde los Planes estratégicos de desarrollo institucionales, las políticas y reglamentos internos, y el apoyo del cuerpo directivo se gestione y dinamice el tema de la permanencia estudiantil, articulado con las políticas públicas que brindan recursos valiosos y necesarios para darle continuidad y fomento a este tipo de programas.

Referencias

- Díaz Peralta, Ch. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil universitaria chilena. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(2), 65-86.
- Fernández García, B. (2010) Menores no acompañados: de la vulnerabilidad social a la invisibilidad institucional. (48), p 145 153. <http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Menores%20no%20acompanados.pdf>.
- Foschiatti, A. (2010). Las dimensiones de la vulnerabilidad socio demográfica y sus escenarios. Párrafos Geográficos. Vol. 9. No 1.
- Moser, C. O. (1998). The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies. World development, 26(1), 1-19.
- Reimers, F. (2002). La lucha por la igualdad de oportunidades en América Latina como proceso político. Revista latinoamericana de Estudios Educativos, XXXII(1), pp. 9-70
- SPADIES. (Sistema de prevención y análisis de deserción en las instituciones de educación superior). Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Disponible en <http://157.253.188.106:8080/spadies/>.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. Revista de educación No 349. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf.



ACESSO AOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO ANO DE 2005: UM COMPARATIVO ENTRE ALUNOS PROUNI E NÃO PROUNI

Línea Temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono
Tipo de comunicación: derivada de investigación

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos¹⁴⁷
BITENCOURT, Agner Lopes¹⁴⁸
FELICETTI, Vera Lucia¹⁴⁹
Centro Universitário La Salle – BRASIL
vera.felicetti@unilasalle.edu.br

Resumo: O acesso ao Ensino Superior é uma temática muito discutida nos centros educacionais na atualidade. O governo federal brasileiro criou em 2005 o Programa Universidade para Todos (ProUni), uma ação afirmativa que tem por objetivo promover o acesso à Educação Superior por meio de concessão de bolsas parciais e integrais a alunos pertencentes a grupos minoritários. Estes são representados por egressos de escolas públicas; alunos de instituições privadas que tenham cursado todo o Ensino Médio na condição de bolsistas integrais; portadores de deficiência nos termos da lei; e professores da rede pública independentemente da renda. Este artigo apresenta um estudo comparativo entre alunos ProUni e não ProUni dos cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior (IES) ingressantes no ano de 2005, no que diz respeito ao acesso dos mesmos nesse nível de ensino. Os sujeitos de pesquisa foram 560 alunos, dos quais 447 (79,82%) não são bolsistas e 113 (20,18%) são prounistas. A metodologia utilizada foi quantitativa com objetivo exploratório e procedimento técnico *ex post facto*. Como coleta de dados utilizou-se o banco de dados fornecido pela instituição investigada. Para análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva. Como resultados da pesquisa pode-se concluir que: a) o maior número de matrículas nos cursos de licenciaturas foi realizado por alunos do sexo feminino; b) o ingresso mais representativo em 2005 foi por estudantes na faixa etária dos 18 aos 24 anos; c) o ProUni está conseguindo promover o acesso ao Ensino Superior; d) há uma similaridade nos percentuais quanto à elegibilidade dos cursos, sexo e faixa etária nos extratos ProUni e não ProUni. A análise aqui representada corresponde ao retrato inicial de um grupo de sujeitos, os quais fazem parte de um projeto maior, no qual objetiva-se

¹⁴⁷ Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) com bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FAPERGS/CAPES). E-mail: mendes.guilherme234@gmail.com

¹⁴⁸ Graduando do 7º semestre do Curso de Licenciatura em Matemática do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Bolsista de Iniciação científica (Bic) do Departamento de Matemática do UNILASALLE. E-mail: agnerlb@gmail.com

¹⁴⁹ Doutora em Educação e Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Pesquisadora Associada da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). E-mail: vera.felicetti@unilasalle.edu.br



investigar a situação dos já graduados até o primeiro semestre de 2014 no mercado de trabalho. Os resultados sinalizam novas possibilidades de estudos, tais como: aspectos relativos à permanência no curso até a integralização do mesmo e como os egressos se encontram no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Acesso. Cursos de licenciatura. ProUni.

1. Introdução

O início da Educação Superior no Brasil foi tardio, tendo sua primeira universidade fundada no século XX. Além de ter seu início tardio, o viés colonialista, classista e seletivo permeou o universo acadêmico, o que proporcionava o acesso a esse nível de ensino para poucos (Rossato, 2006). Além dessa herança histórica, outros intervenientes limitaram e/ou ainda limitam o contexto da Educação Superior brasileira no que diz respeito ao acesso a esse nível de ensino. Entre eles estava o aumento da demanda por vagas na década de 1990, devido a ampliação do número de egressos do ensino médio, aspectos socioculturais e econômicos.

Atualmente, parece, que há um descompasso entre a quantidade de inscritos, as vagas ofertadas, ocupadas e as ociosas na Educação Superior. De um lado estão os inscritos que representam um número bem maior que as vagas oferecidas e do outro, as vagas ocupadas que são menores que as oferecidas, ou seja, sobram vagas na Educação Superior. (Felicetti, Fossatti, 2014). Além de tal descompasso, há a problemática da evasão. Esta representa grandes perdas econômicas, visto que os investimentos privados ou públicos não se convertem na formação acadêmica (González, 2006).

Nesta direção, a Meta 12 do Plano Nacional de Educação tem entre suas estratégias mapear a demanda e estimular a oferta de formação de nível superior; ampliar a participação de grupos minoritários na Educação Superior via políticas de ações afirmativas; ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, e do Programa Universidade para Todos os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores (Brasil, 2014).

Identificar a demanda e estimular a formação de nível superior, aumentando a participação de grupos minoritários, estimulando a formação de professores e ampliando o financiamento para estudantes em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, bem como ao Programa Universidade para Todos (ProUni), evidenciam a necessidade de se dar atenção a formação de professores e aos extratos da população menos favorecidos.

Com o olhar para os cursos de licenciatura, este artigo faz um mapeamento inicial dos ingressantes em 2005 em cursos de licenciatura de uma IES privada do Rio Grande do Sul, que se encontravam graduados até o primeiro semestre de 2014. É realizado neste estudo descritivo, uma comparação entre licenciados que foram bolsistas do ProUni e os que não foram. Assim, na sequência deste artigo apresenta-se a metodologia, a análise e discussão dos dados, as considerações finais e as referências.

2. Metodologia

Este artigo de cunho quantitativo com enfoque exploratório teve por objetivo geral *realizar um estudo comparativo do acesso dos alunos ProUni e não ProUni dos cursos de licenciatura de uma instituição de Ensino Superior ingressantes no ano de 2005*. Salienta-se que este estudo integra um projeto de pesquisa¹⁵⁰ mais abrangente e que a definição temporal se deu em virtude do ProUni ter sido iniciado no ano em questão na instituição em foco.

Um estudo quantitativo utiliza métodos matemáticos e estatísticos para a constituição e análise da pesquisa e, busca responder numericamente a problemática de investigação diante dos resultados obtidos do fenômeno em estudo apoiado a uma interlocução teórica fundamentada (Creswell, 2010). O enfoque exploratório tem por princípio buscar explorar, identificar, verificar o que aconteceu ou está acontecendo em um campo de estudo, possibilitando a ampliação das investigações e originando novas pesquisas (Gil, 2012).

Os sujeitos de pesquisa foram todos os alunos ingressantes, bolsistas ProUni e não bolsistas de uma IES, no ano de 2005 pertencentes aos cursos de licenciatura que são: Artes Plásticas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Estes estudantes correspondem a 560 (38,44%) de um total de 1.457 acadêmicos. Os demais, 897 (61,56%) correspondem a cursos de bacharelado e tecnológico. Ressalta-se que como critério de exclusão utilizou-se todos os alunos ingressantes nos cursos “não licenciaturas”.

Como técnica para coleta dos dados utilizou-se um banco de dados fornecido pela a instituição investigada com as informações necessárias para constituir o *corpus* da pesquisa a ser analisado. A estatística descritiva foi usada na análise dos dados.

3. Análise e discussão dos dados

Nesta pesquisa, são apresentadas quatro tabelas referentes às áreas de conhecimento, os cursos de licenciatura, o gênero e sexo dos alunos ProUni e não ProUni ingressantes em uma Instituição de Ensino Superior (IES) no ano de 2005. O total de ingressantes na IES no ano em foco corresponde a 560 alunos, sendo 113 (20,2%) bolsistas e 447 (79,8%) não bolsistas ProUni.

Na Tabela 1 apresentam-se dados referentes às áreas de conhecimento e curso de ingresso dos estudantes da IES em foco no ano de 2005 no campo das licenciaturas, ou seja, cursos de formação inicial docente.

TABELA 1 – Alunos de licenciatura ingressantes na IES em 2005 classificados por área de conhecimento e curso

| | | Não ProUni | ProUni | Total |
|------|-------|------------|---------|---------|
| Área | Curso | Fr. (%) | Fr. (%) | Fr. (%) |

¹⁵⁰ Projeto intitulado “Bolsistas ProUni e não Bolsistas Ingressantes no Ensino Superior em 2005 em uma Instituição de Ensino Superior: onde e como estão os egressos?” financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que objetiva focar nos egressos, analisar o acesso e a permanência no Ensino Superior, bem como verificar se está cumprindo-se as metas do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

| | | | | |
|------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Ciências Exatas e da Terra | Matemática | 48 (10,74) | 12 (10,62) | 60 (10,71) |
| Ciências Biológicas | Ciências Biológicas | 68 (15,21) | 22 (19,47) | 90 (16,07) |
| Ciências da Saúde | Educação Física | 120 (26,84) | 25 (22,12) | 145 (25,89) |
| Ciências Humanas | História | 29 (6,49) | 7 (6,20) | 36 (6,43) |
| | Pedagogia | 70 (15,66) | 21 (18,58) | 91 (16,25) |
| | Total | 99 (22,15) | 28 (24,78) | 127 (22,68) |
| Linguística, Letras e Artes | Artes Plásticas | 32 (7,16) | 3 (2,65) | 35 (6,25) |
| | Artes Visuais | 5 (1,12) | 1 (0,89) | 6 (1,07) |
| | Letras | 75 (16,78) | 22 (19,47) | 97 (17,32) |
| | Total | 112(25,06) | 26 (23,01) | 138 (24,64) |
| TOTAL | | 447 (100,00) | 113 (100,00) | 560 (100,00) |

Fonte: Banco de dados do protocolo da instituição

Conforme pode ser observado na tabela 1, os cursos de licenciatura da IES investigada estão subdivididos em cinco áreas do conhecimento, a saber: Ciências Exatas e da Terra (10,71%) com o curso de Matemática; Ciências Biológicas (16,07%) com o curso de mesmo nome; Ciências da Saúde (25,89%) com o curso de Educação Física; Ciências Humanas (22,68%) com os cursos de História (6,43%) e Pedagogia (16,25%) e; Linguística, Letras e Artes (24,64%) com os cursos de Artes Plásticas (6,25%), Artes Visuais (1,07%) e Letras (17,32%).

Destaca-se que quanto aos alunos ProUni, que o maior número de ingressantes corresponde ao curso de Educação Física, com 25 educandos (22,12%), na sequência Ciências Biológicas e Letras, ambas com 22 acadêmicos, e representando um valor absoluto de 19,47% por curso. Já os que tiveram menor ingresso foram Artes Visuais, com apenas 1 estudante (0,89%), Artes Plásticas, com 3 (2,65%), seguido do curso de História com 7 estudantes (6,20%). Os cursos de Matemática e Pedagogia obtiveram, respectivamente, um ingresso de 12 (10,62%) e 21 (18,58) prounistas no ano de 2005.

No âmbito dos alunos não ProUni, as licenciaturas em que houve maior ingresso foram na de Educação Física com um número de 120 (26,84%) alunos, seguido dos cursos de Letras e Pedagogia com, respectivamente, 75 (16,78%) e 70 (15,66%) estudantes. Os cursos que tiveram um menor ingresso foram Artes Visuais com 5 (1,12%), História e Artes Plásticas, com 29 (6,49%) e 32 (7,16%) acadêmicos, respectivamente. Nos cursos de Matemática e Ciências Biológicas houve ingresso de 48 (10,71%) e 68 (15,21%) não prounistas, nessa ordem.

Esta análise descritiva nos dá um panorama acerca dos ingressantes nos cursos de licenciatura da IES em foco, o que nos instiga a novas pesquisas no que diz respeito a permanência e a conclusão do curso. Assim, há a necessidade de estudos que contemplem tais abordagens de modo a evidenciar se a concessão de bolsas conseguiu fidelizar os estudantes neste nível educacional, bem como se proporcionou a inserção dos graduados no mercado de trabalho. Estudos comparativos entre bolsistas e não bolsistas a respeito são necessários, pois os mesmos permitem perceber se houve mudanças ou não e em que proporção em ambos os grupos em questão.

Os dados da Tabela 1 demonstram que o ProUni está proporcionando o acesso aos estudantes para os cursos superiores para a formação de professores, que corrobora com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que diz que os profissionais da educação para atuarem na Educação Básica necessitam ter formação em cursos de nível superior (Brasil, 1996). No entanto, a esse respeito, os dados apresentados no SISPROUNI (2014) apontam que somente 1% dos bolsistas ProUni até o segundo semestre de 2013 correspondia a bolsistas professores da educação básica pública.

Os resultados apresentados na tabela 1 nos remetem a alguns questionamentos: A bolsa ProUni faz com que os alunos permaneçam por um período maior na universidade do que os não bolsistas? Após o ingresso, quais as estratégias que os acadêmicos utilizam para permanecer no curso até a sua conclusão? Os estudantes ProUni se dedicam mais que os não ProUni ao longo de sua formação? Como está a situação acadêmica desses ingressantes quando da análise dos dados aqui apresentados, ou seja, no primeiro semestre de 2014?

Quanto ao sexo, tabela 2, dos estudantes identifica-se que o número de mulheres ingressantes é maior que o de homens em ambos os grupos, totalizando 409 (73,04%) mulheres e 151 (26,96%) homens. Estes dados demonstram que o ingresso aos cursos de licenciatura desta IES, é predominantemente feminino. De acordo com os dados apresentados no SISPROUNI (2014) acerca do sexo dos bolsistas ingressantes até o segundo semestre de 2013, a maioria corresponde ao sexo feminino, com um percentual de 52% das bolsas concedidas.

TABELA 2 – Alunos de licenciatura ingressantes na IES em 2005 classificados por gênero e faixa etária

| | | Não ProUni | ProUni | Total |
|---------------------|------------------|--------------------|-------------------|----------------|
| | | Fr. (%) | Fr. (%) | Fr. (%) |
| GÊNERO | Feminino | 326 (72,93) | 83 (73,45) | 409 (73,04) |
| | Masculino | 121 (27,07) | 30 (26,55) | 151 (26,96) |
| FAIXA ETÁRIA | Menos de 18 anos | 12 (2,68) | 10 (8,85) | 22 (3,93) |
| | De 18 a 24 anos | 230 (51,45) | 77 (68,14) | 307 (54,82) |
| | Mais de 24 anos | 205 (45,87) | 26 (23,01) | 231 (41,25) |

| | | | |
|--------------|-------------|-------------|--------------|
| TOTAL | 447 (79,82) | 113 (20,18) | 560 (100,00) |
|--------------|-------------|-------------|--------------|

Fonte: Banco de dados do protocolo da instituição

A faixa etária, constante na tabela 2, subdividiu-se em três categorias, a saber: a) menos de 18 anos; b) de 18 a 24 anos; c) mais de 24 anos. Salienta-se que a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) tem por objetivo aumentar a taxa bruta de matrícula no Ensino Superior para 50% e a líquida para 33% da população brasileira de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014).

A idade dos ingressantes na IES, uma vez que de um total de 560 ingressantes no ano em análise, 307 alunos estão nesta faixa etária, o que representa um total de 54,82%, sendo 207 estudantes não bolsistas e 77 bolsistas do ProUni. Os alunos menores de 18 anos totalizaram 22 ingressos, ou seja, 3,93%, sendo 12 não bolsistas e 10 prounistas. Os alunos maiores que 24 anos representaram 231 matrículas em 2005, correspondendo a 41,25%. Destes, apenas 26 acadêmicos eram ProUni.

Nota-se na Tabela 3 que a maior inserção masculina nos cursos de licenciatura foi no curso Educação Física correspondendo a 79 (54,84%) homens, destes 68 (56,20%) não ProUni e 11 (36,67%) prounistas.

TABELA 3 – Sexo dos alunos ProUni e não ProUni ingressantes no ano de 2005 por curso de licenciatura

| CURSO | GÊNERO | | | | |
|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------|
| | Masculino | | Feminino | | Total |
| | Não ProUni | ProUni | Não ProUni | ProUni | |
| | Fr. (%) | Fr. (%) | Fr. (%) | Fr. (%) | Fr. (%) |
| Artes Plásticas | 1 (0,83) | 1 (3,33) | 31 (9,51) | 2 (2,41) | 35 (6,25) |
| Artes Visuais | 0 (0,00) | 0 (0,00) | 5 (1,53) | 1 (1,20) | 6 (1,07) |
| Ciências Biológicas | 16 (13,22) | 4 (13,33) | 52 (15,95) | 18 (21,69) | 90 (16,07) |
| Educação Física | 68 (56,20) | 11 (36,67) | 52 (15,95) | 14 (16,87) | 145 (25,89) |
| História | 10 (8,26) | 1 (3,33) | 19 (3,83) | 6 (7,23) | 36 (6,43) |
| Letras | 10 (8,26) | 0 (0,00) | 65 (19,94) | 22 (26,51) | 97 (17,32) |
| Matemática | 11 (9,09) | 6 (20,00) | 37 (11,35) | 6 (7,23) | 60 (10,71) |

| | | | | | | | |
|----------------------------|------------------|------------------|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| Artes Plásticas | 0 (0,00) | 0 (0,00) | 3 (1,30) | 1 (1,30) | 29 (14,15) | 2 (7,70) | 35 (6,25) |
| Artes Visuais | 0 (0,00) | 0 (0,00) | 2 (0,87) | 1 (1,30) | 3 (1,46) | 0 (0,00) | 6 (1,07) |
| Ciências Biológicas | 3 (25,00) | 0 (0,00) | 37 (16,09) | 18 (23,38) | 28 (13,66) | 4 (15,38) | 90 (16,07) |
| Educação Física | 3 (25,00) | 4 (40,00) | 86 (37,39) | 17 (22,08) | 31 (15,12) | 4 (15,38) | 145 (25,89) |
| História | 1 (8,33) | 0 (0,00) | 12 (5,22) | 3 (3,90) | 16 (7,80) | 4 (15,38) | 36 (6,43) |
| Letras | 4 (33,34) | 3 (30,00) | 36 (15,65) | 15 (19,48) | 35 (17,07) | 4 (15,38) | 97 (17,32) |
| Matemática | 1 (8,33) | 1 (10,00) | 27 (11,74) | 10 (12,98) | 20 (9,76) | 1 (3,85) | 60 (10,71) |
| Pedagogia | 0 (0,00) | 2 (20,00) | 27 (11,74) | 12 (15,58) | 43 (20,96) | 7 (26,93) | 91 (16,25) |
| TOTAL | 12 (2,14) | 10 (1,79) | 230 (41,07) | 77 (13,75) | 205(36,61) | 26 (4,64) | 560 (100,00) |

Fonte: Banco de dados do protocolo da instituição

4. Considerações finais

A formação inicial de professores no Brasil em nível superior é essencial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica e poder transformar a realidade nacional quanto às dificuldades enfrentadas no contexto educativo, tais como problemas de aprendizagem, inovação pedagógica ao corpo discente frente à sociedade contemporânea, métodos e técnicas de ensino e reflexão docente acerca do seu fazer profissional, entre outros (Brasil, 1996; Brasil, 2014; Tardif, 2002). Todavia, o acesso ao Ensino Superior, quer seja no âmbito público ou privado, ainda é uma problemática ao povo brasileiro, decorrente de diversos fatores, entre eles: os de cunho cultural, financeiro, de pré-requisitos da educação básica entre outros.

Nesta direção, mediante os resultados apresentados, percebe-se que o ProUni, embora com um percentual de apenas 20,2% de bolsistas ingressantes nos cursos de licenciatura em 2005 na IES em estudo, mostrou-se proporcionar o acesso ao ensino superior de estudantes oriundos de grupos minoritários. Entretanto, torna-se relevante não só verificar como se dá e está o acesso, mas também a permanência do estudante ao longo de sua formação em nível superior quer seja bolsista ou não. O estudo de ambos os grupos mostra-se relevante, pois identificando, analisando e comparando o que ocorre entre os dois grupos poderá ser possível melhorar as estratégias que colaboram para com a permanência do alunado na instituição até a integralização do curso.

Portanto, os resultados aqui apresentados apontam possíveis caminhos para estudos futuros envolvendo alunos ProUni e não ProUni na perspectiva da formação inicial de professores. Deste modo, a produção científica pode colaborar para com a maior qualidade educacional, promovendo



maior valorização social e financeira dos docentes, o que pode estimular o desejo de ingresso em cursos de licenciaturas.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, 2005. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em 07/07/2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 07/07/2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN, 1996. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 07/07/2014.

CRESWELL, John W. (2010) *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.

FELICETTI, Vera Lucia; FOSSATTI, Paulo. (2014). Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: Evasão em foco. *Educar em Revista*, n. 51, p. 265-282, jan./mar. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a16.pdf>. Acesso em 10 de jul. de 2014.

GIL, Antonio Carlos. (2012). *Métodos e técnicas em pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

GONZÁLEZ, Fiegehen L. *Repetencia y deserción universitaria en América Latina*, en: UNESCO-IESALC. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. *La metamorfosis de la educación superior*, Caracas: IESALC-UNESCO, p.156-168.

ROSSATO, Ermelio. (2006). *A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.

SISPROUNI. Disponível em http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsistas_porsexo.pdf Acesso em: 10 de jul. de 2014.

TARDIF, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.



POLÍTICAS DE APOYO PARA REDUCIR LA DESVINCULACIÓN EN LA CARRERA DE VETERINARIA (URUGUAY)

Línea Temática: Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.
Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

LUJAMBIO, Vanessa¹⁵¹
GONZÁLEZ PENSADO, Solana¹⁵²
RAMOS, Sofía¹⁵³
BORLIDO, Claudia¹⁵⁴
PASSARINI, José¹⁵⁵

Facultad de Veterinaria – Universidad de la República
URUGUAY

e-mail: psicopedagogia@fvvet.edu.uy

Resumen. El trabajo realiza una revisión de la implementación, seguimiento y evaluación de las políticas de apoyo a los estudiantes en la Facultad de Veterinaria, de la Universidad de la República de Uruguay. Esta institución es la única que se dedica a la formación de veterinarios en el país, cuenta con más de cien años de existencia, alrededor de 3000 estudiantes, 350 docentes; y todas sus acciones suelen tener impacto nacional. La evaluación institucional que se realiza en el año 2005 permite identificar fortalezas, debilidades; y la elaboración de un plan de desarrollo estratégico. Entre las principales líneas de trabajo, se establece la implementación de políticas de apoyo a los estudiantes, que permitan un mayor acompañamiento en su trayectoria académica e inserción institucional. En los últimos diez años, estas políticas se traducen en creación de estructuras, instrumentación de pruebas diagnósticas al ingreso y cursos de apoyo y nivelación. La evaluación institucional que se realiza en el año 2010 evidencia que estas políticas ya estaban brindando resultados positivos para los estudiantes de la carrera. La Secretaría Estudiantil, el Servicio de Orientación Psicopedagógica y el Espacio Multifuncional se han consolidado, orientando y desarrollando actividades que incluyen a los estudiantes al proceso educativo. Los cursos paralelos de bioquímica, de comunicación oral y escrita en las ciencias veterinarias y de elaboración de tesis, han sido fundamentales para ayudar a estudiantes en riesgo de rezago o desvinculación. Fortaleciendo estas estrategias, se coordina con el Programa de Respaldo al Aprendizaje, para el trabajo conjunto en el apoyo y orientación estudiantil. De cara a una nueva evaluación institucional en el año 2015, lo que era una debilidad hace una década, probablemente se visualice como una fortaleza de la Facultad de Veterinaria.

Descriptor o Palabras Clave: Políticas de Apoyo a Estudiantes, Rendimiento Académico, Educación Veterinaria, Desvinculación Universitaria.

¹⁵¹ Servicio de Orientación Psicopedagógica Facultad de Veterinaria – Universidad de la República

¹⁵² Secretaría Estudiantil Facultad de Veterinaria – Universidad de la República

¹⁵³ Programa de Respaldo al Aprendizaje Comisión Sectorial de Enseñanza – Universidad de la República

¹⁵⁴¹⁵⁵ Departamento de Educación Veterinaria Facultad de Veterinaria – Universidad de la República

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACION SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS



1 Contextualización - Introducción

La Facultad de Veterinaria (FV) de la Universidad de la República (UdelaR) es la única institución que forma profesionales en esta rama para el Uruguay. Con más de cien años de existencia, alrededor de 3000 estudiantes y más de 300 docentes, cuenta con importante prestigio y reconocimiento en la región. Al igual que en casi toda Latinoamérica, desde fines del siglo XX ha existido un marcado incremento de jóvenes que acceden a la Educación Superior, este fenómeno se acentúa en el siglo XXI y en la UdelaR estos efectos son significativos, debido sus características de libre ingreso (sin prueba de ingreso, ni cobro de arancel de algún tipo). En menos de veinte años, la FV duplica su ingreso, pasando de 250 estudiantes en 1998 a alrededor de 550 en la presente década. Este incremento de ingresantes, se acompaña de una mayor diversidad de perfiles, ya que son estudiantes de todo el territorio nacional, con variadas historias académicas, familiares y sociales.

Por otro lado, acompañando al proceso de aumento de la matrícula de la FV, se comienza a visualizar un incremento del número de estudiantes que se rezaga o se desvincula, situación para la cual la institución no se encontraba preparada. En efecto, el informe de Autoevaluación (Facultad de Veterinaria, 2005a) de la Evaluación Institucional que se realiza en el año 2005, establece que la FV no contaba con mecanismos que permitieran detectar alumnos con dificultades académicas, para luego implementar acciones de apoyo.

La Evaluación Externa que se realiza como parte de este mismo proceso de Evaluación Institucional, también identifica esta debilidad en la institución, mencionando que era esencial que la FV tomara acciones para acompañar a los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de deserción (Facultad de Veterinaria, 2006). A partir de este proceso de Autoevaluación, la FV elabora un Plan de Desarrollo Estratégico para el período 2005-2010, que incluye como uno de sus objetivos estratégicos: Instrumentar mecanismos de seguimiento y apoyo a los estudiantes (Facultad de Veterinaria, 2005b).

El presente trabajo realiza una revisión de las medidas adoptadas por la FV de la UdelaR en la última década, a partir de la necesidad de ocuparse de una problemática que evidentemente se ha agravado a partir del nuevo escenario de la educación superior en el país.

2 Objetivos

Objetivo General

Describir las políticas de apoyo a los estudiantes, que realiza la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República en la última década.

Objetivos Específicos

- Conocer las acciones que desarrolla FV, para conocer las características de sus estudiantes.
- Describir las actividades de acompañamiento y compensatorias, implementadas para los estudiantes con dificultades.
- Analizar la creación de estructuras permanentes, que se dedican al apoyo a los estudiantes.



- Conocer la articulación de los programas centrales de la Universidad de la República, con los que se desarrollan en Facultad de Veterinaria.

3 Desarrollo de la Experiencia

A partir de la Evaluación Institucional (Autoevaluación y Evaluación Externa) y el Plan de Desarrollo Estratégico (PDE), ambos elaborados en el período 2005-2006, la FV de la UdelaR, incluye entre sus principales líneas de acción el apoyo a los estudiantes. En este marco, en el PDE 2005-2010 se destaca la implementación de tres instrumentos para cumplir con el objetivo planteado:

1. La realización de una prueba diagnóstica sistemática, al ingreso de la carrera.
2. La creación de la Secretaría Estudiantil.
3. La creación del Servicio de Orientación Psicopedagógica.

Prueba diagnóstica

A partir de un trabajo conjunto, que lidera el Departamento de Educación Veterinaria y apoyado por los docentes de las asignaturas de primer año de la carrera y profesores del último año de enseñanza media, se elabora una prueba diagnóstica, que se aplica al ingreso a la carrera de veterinaria. Esta prueba, con sus respectivas actualizaciones, se aplica actualmente y contiene cuatro componentes principales:

1. Datos Personales del Estudiante.
2. Preguntas sobre comprensión lectora del Idioma Español.
3. Preguntas sobre matemáticas.
4. Preguntas sobre química orgánica.

En algunos años esta prueba también ha incorporado: Preguntas sobre Biología y Producción de textos.

La implementación de esta prueba ha permitido conocer las características con las que ingresan los estudiantes a la carrera, para que los docentes de FV adecúen sus programas, se informe a los docentes de enseñanza media acerca de los datos que se obtienen y para que los propios estudiantes tomen medidas en los casos más críticos.

Secretaría Estudiantil

La FV destina recursos humanos e infraestructura para crear la Secretaría Estudiantil (SEVet), que realiza diversas actividades todas vinculadas a los estudiantes. A grandes rasgos, la tarea principal es la de informar a los estudiantes sobre aspectos relacionados a la vida universitaria. A los estudiantes de Educación Media, futuros estudiantes de nivel terciario, se les informa sobre la oferta académica de la FV y cómo se estructura el plan de estudios. Además se asesora a los estudiantes respecto a becas, pasantías, oferta de tesis, actividades culturales y deportivas. A los estudiantes próximos a egresar, se les acerca información sobre la oferta de especialización y posgrados, y las diferentes agrupaciones de egresados. El contacto con los estudiantes, se realiza principalmente en forma personal en los horarios de atención destinados para esto. La participación semanal de los estudiantes en este espacio, oscila entre los 100 por semana, son consultas individuales en su mayoría.

La difusión de la información se realiza a partir de contar con una base de datos de los estudiantes, que permite generar comunicación a través de las siguientes vías: correo electrónico, web de FV, redes sociales, y contacto telefónico. A su vez, la SEVet participa activamente de la creación,



organización y difusión de diversos talleres de gran interés para los estudiantes, entre los cuales se destacan: redacción de la Tesis de Grado, presentación y búsqueda de empleo, y talleres dirigidos a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Dichos talleres se realizan en conjunto con otros servicios de la Facultad (Servicio de Orientación Psicopedagógica y el Departamento de Educación), así como también a nivel central de la Universidad con el Programa de Respaldo al Aprendizaje.

Se constituye como prioridad para la SEVet elaborar documentos que aporten herramientas a los estudiantes. Cada año se edita una Guía para la Generación de Ingreso, y en el 2012 se edita una Guía de Redacción de Tesis, para los estudiantes que se encuentran en esa etapa de la formación de Grado. En este sentido, se apunta a presentar proyectos y generar propuestas que atiendan las necesidades estudiantiles.

Servicio de Orientación Psicopedagógica

Durante el año 2009 y a propuesta del Decanato de Facultad de Veterinaria, se crea el Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP), que tiene como objetivo marco apuntalar y acompañar las trayectorias educativas de todos los estudiantes.

Este espacio se constituye en una de las estructuras institucionales, junto a la Secretaría Estudiantil que diseña y desarrolla sus dispositivos de intervención, dirigidos al trabajo directo con la población estudiantil.

En este sentido, los dispositivos son muy variados, se crean estrategias diversas para estudiantes diferentes; entrevistas abiertas y semidirigidas, talleres como espacios propicios para el intercambio entre pares, colectivización y debate, y experiencias de tutorías entre pares. Desde la creación del SOP a la actualidad han participado en entrevistas individuales un promedio de 600 estudiantes, mientras que en dispositivos grupales como los talleres, la participación varía, dependiendo de la temática que se aborda, entre 30 y 40 estudiantes por encuentro.

Esta diversidad de formas de abordar el trabajo con los estudiantes, posibilita acercarse a múltiples aspectos que hacen a la construcción del “ser universitario”; imaginario con el que ingresan a la formación de grado y el encuentro con lo que luego, al comenzar a transitarla, se encuentran, facilitadores y obstaculizadores que identifican en su proceso formativo, imaginario y conocimiento con el que cuentan en relación al desarrollo profesional una vez que se produce el egreso. En relación a lo vincular; se explora qué redes de sostén visualizan que aportan a su permanencia en la institución, la relación entre pares y con los docentes.

El encuentro con los estudiantes se genera a través de tres vías: por iniciativa de los mismos, por convocatoria a actividades grupales o individuales por parte del Servicio de Orientación y por último, por derivación de docentes u otros actores institucionales.

La legitimación de un espacio con estas características en FV, se ha venido construyendo gradualmente y el reflejo de este proceso se puede visualizar en las devoluciones de los estudiantes, con respecto al interés y al acompañamiento que se ofrece por parte de la Institución.

En los años 2009-2010 la FV, realiza una nueva Evaluación Institucional, esta vez para lograr la Acreditación Regional de su carrera para el MERCOSUR. Es de destacar que entre los Indicadores establecidos para lograr la Acreditación, propuesto por la Red de Agencias Nacionales de



Acreditación (2009) y luego aprobado por los Ministerios de Educación, existen algunos muy específicos sobre la atención y acompañamiento a los estudiantes:

- *Los mecanismos de ingreso y admisión, están debidamente establecidos y son de conocimiento público.*
- *Deben existir programas de apoyo a los estudiantes, para el logro del perfil propuesto.*
- *Existencia de servicios de apoyo académico y financiero como pasantías, becas y otros.*
- *Existencia de programas de atención de salud física y mental de los estudiantes.*
- *Existencia de programas de acompañamiento psicopedagógico, de los estudiantes.*

Para dar cuenta de estos indicadores, la institución incluye en su informe de Autoevaluación (Facultad de Veterinaria, 2009) la descripción de las actividades que realiza la Secretaría Estudiantil, el Servicio de Orientación Psicopedagógica, así como el trabajo que ya venía desarrollando el Departamento de Educación Veterinaria y la División Universitaria de la Salud (estructura central de la UdelaR). Además, se incluye la valoración que realizan los estudiantes de las nuevas estructuras creadas, las que destacan ampliamente en su mayoría, aunque en algunos casos aún se consideraban insuficientes. El informe de los evaluadores externos (Facultad de Veterinaria, 2010), que permite la Acreditación de la carrera de veterinaria para el MERCOSUR (MEC, 2010) por un período de 6 años (2010-2016), incluye valoraciones que rescatan el trabajo de la FV respecto al acompañamiento a los estudiantes, principalmente en lo referente a conocer sus condiciones al ingreso y el apoyo a aquellos en ciertas condiciones de vulnerabilidad académica o personal. Sin embargo, este informe también indica que la FV debe consolidar su trabajo en esta dirección e incorporar otras medidas, que puedan disminuir el rezago y la desvinculación de los estudiantes.

A partir de la nueva Evaluación Institucional se elabora un Plan de Desarrollo Estratégico para el período 2011-2016, que incluye el fortalecimiento de las estructuras existentes y la implementación de nuevas acciones que brinden apoyo a los estudiantes, principalmente aquellos con dificultades. Entre los principales instrumentos de este nuevo período se encuentran:

- *La creación y equipamiento de un Espacio Multifuncional para estudiantes.*
- *La implementación de un curso paralelo de Bioquímica.*
- *La instrumentación de un curso-taller de Comunicación Oral y Escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias.*
- *Una mayor articulación con el Programa de Respaldo al Aprendizaje, que lleva adelante la UdelaR a nivel central.*

Espacio Multifuncional

Con la finalidad de ampliar los espacios comunes destinados al intercambio y socialización entre estudiantes, es que el orden estudiantil impulsa la creación de un Espacio Multifuncional (EM). Actualmente funciona bajo la órbita de la SEVet, dependiente del Decanato de la FV. Cuenta con equipos informáticos y mobiliario destinado al uso común, contando con un horario extendido de atención semanal y las condiciones necesarias, para que los estudiantes puedan realizar actividades grupales y lúdicas. Transita semanalmente un promedio de 500 estudiantes.

Curso paralelo de Bioquímica

A los estudiantes que logran un escaso puntaje en la prueba diagnóstica de Química (menos del 40% de las preguntas correctas), se les ofrece un curso paralelo, semi-presencial y a contra-horario, para



que puedan acompañar el curso de forma adecuada. El mismo ha tenido buenos resultados, aunque igualmente gran parte de los estudiantes no logran llegar a los puntajes esperados, es de destacar que el grupo que se convoca, es del 25% de la población que ingresa.

Curso-Taller de Comunicación Oral y Escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias

El Departamento de Educación Veterinaria, la SEVet, el SOP y el PROGRESA, comienzan a impartir en 2014 el curso de Comunicación Oral y Escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias, que tiene como principal objetivo proporcionar a los estudiantes herramientas para mejorar sus capacidades de expresión oral y escrita, a través de una introducción a las estrategias de aprendizaje vinculadas a la lectura y escritura académica. Este curso surge como respuesta a las dificultades en la comunicación oral y la producción de textos por parte de los estudiantes. Cuenta con participación de estudiantes de varios niveles de la carrera, muchos con dificultades para avanzar en la misma y que admiten que éstas se presentan en los aspectos centrales de esta oferta curricular.

Articulación con el Programa Central de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)

Desde la creación del PROGRESA, en el año 2007; a nivel central de la UdelaR, se diseña e instrumenta un conjunto de propuestas de orientación y acompañamiento a los estudiantes que procura aportar a su inserción plena en la vida universitaria. El mismo tiene como objetivo aportar a la generalización de la enseñanza avanzada, abordando el pre-ingreso, el ingreso y la permanencia, y el egreso de la formación de Grado. Así, “las estrategias de apoyo y orientación a los estudiantes que desarrolla, procuran tomar en cuenta la heterogeneidad de la población estudiantil, en lo referente al acompañamiento y potenciación de sus trayectorias educativas y las necesidades que los mismos presentan en cada momento de su tránsito por los estudios” (PROGRESA, 2014). Esto implica el diseño e implementación de acciones como: proyectos estudiantiles, participación en jornadas de bienvenida y curso introductorio, talleres para la presentación y búsqueda de empleo vinculados al egreso, espacios de consulta y orientación dirigidos al estudiante novel, entre otras. Estas actividades, en la FV, se llevan a cabo en coordinación con el Departamento de Educación Veterinaria, la Secretaría Estudiantil, los gremios estudiantiles, y el Servicio de Orientación Psicopedagógica.

4 Conclusiones y contribuciones al tema

La FV de la UdelaR, como única institución que forma veterinarios en el Uruguay, ha duplicado el número de estudiantes que ingresa a la carrera, en los últimos 15 años. Esto ha implicado que se diversifique el perfil de los ingresantes, principalmente porque han podido acceder jóvenes que hasta este Siglo, difícilmente lo consiguieran. También, se ha incrementado significativamente el número de estudiantes que se rezaga o desvincula de la institución y no logra titularse. A partir de los dos últimos procesos de Evaluación Institucional (2005 y 2010) y sus consecuentes Planes de Desarrollo Estratégicos, se establecieron políticas de apoyo a los estudiantes. La puesta en práctica de una serie de instrumentos diversos, que incluyen la creación de estructuras, como los son: la Secretaría Estudiantil y el Servicio de Orientación Psicopedagógica; la instrumentación de cursos de apoyo; y la articulación con el programa central que implementa la propia UdelaR; PROGRESA, han permitido construir un entramado de apoyo, contención y acompañamiento para los estudiantes de veterinaria.



Este trabajo evidencia que es posible en instituciones de estas características, instrumentar medidas que puedan detectar estudiantes con dificultades e instrumentar estrategias que permitan acompañarlos. Sin embargo, es muy claro que para este tipo de instituciones es necesario implementar una diversificada gama de herramientas complementarias, algunas destinadas a toda la población, otras a pequeños grupos e incluso medidas individuales.



Referencias

Facultad de Veterinaria - Universidad de la República (2005a). Autoevaluación Institucional, Montevideo.

Facultad de Veterinaria – Universidad de la República (2005b). Plan de desarrollo estratégico 2005-2010. Facultad de Veterinaria, Montevideo.

Facultad de Veterinaria - Universidad de la República, (2006). Evaluación Externa, Montevideo.

Facultad de Veterinaria - Universidad de la República (2010). Autoevaluación Institucional, para la Acreditación ARCU-SUR. Montevideo.

Facultad de Veterinaria - Universidad de la República (2010). Informe de Pares Externos de Acreditación para ARCU-SUR, Montevideo.

Facultad de Veterinaria, Universidad de la República (2011). Plan de desarrollo estratégico 2011-2015, Montevideo.

Ministerio de Educación y Cultura (2010). Dictamen de Acreditación de la Carrera de Veterinaria de la Universidad de la República – Proceso ARCUSUR, Montevideo.

PROGRESA (2014). Recuperado el 07/08/14 desde:<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Lineas%20prgres%202014.pdf>

Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2009). Sistema ARCU-SUR, criterios de calidad para la acreditación de carreras universitarias: Titulación Veterinaria. Disponible en [http://educacion.mec.gub.uy/boletin/arcusur/CRITERIOS_VETERINARIA_%20ARCUSUR\[1\]%2012%20feb09.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/boletin/arcusur/CRITERIOS_VETERINARIA_%20ARCUSUR[1]%2012%20feb09.pdf)



IMPACTO DEL PROGRAMA DE BECAS ESTUDIANTILES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN POR CAMPO DISCIPLINAR

Línea Temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono
Tipo de comunicación: Reporte de Caso

OLORIZ, Mario Guillermo
FERNANDEZ, Juan Manuel
Universidad Nacional de Luján - ARGENTINA
e-mail: moloriz@unlu.edu.ar, jmfernandez@unlu.edu.ar

Resumen. Desde hace dos años nos encontramos investigando si el Régimen de Becas Internas Estudiantiles que ofrece la Universidad Nacional de Luján (UNLu) es una herramienta efectiva para la disminución del abandono. Verificamos un menor abandono en la población estudiantil incluida en el programa de becas estudiantiles de la UNLu respecto de quienes no acceden a este beneficio. También observamos que esta diferencia resulta más notable en el abandono temprano, aquel que se produce durante los primeros dos años de estudio. Estas conclusiones las obtuvimos trabajando con más de 50.000 estudiantes, pertenecientes a las cohortes comprendidas desde el año 2000 al 2010, de los cuales 2.130 participaron del sistema de becas de la UNLu entre los años 2007 a 2010 (el 12,6% de los estudiantes de esas mismas cohortes).

Lo que nos preguntamos entonces fue, ¿Esta efectividad del Programa de Becas Internas de la UNLu, se manifiesta de la misma manera para todas las carreras? Partiendo de esta pregunta de investigación, agrupamos a las carreras de la UNLu según los Campos Científicos de la UNESCO y evaluamos el abandono para cada campo disciplinar comparando, para las mismas cohortes, el comportamiento de los estudiantes que acceden al programa de becas de la UNLu respecto de los demás estudiantes.

Como conclusión, observamos que el Régimen de Becas de la UNLu mantiene su efectividad respecto de mejorar la retención para todas las disciplinas. Encontramos cierta disminución de efectividad para las Ciencias Tecnológicas y en menor medida Historia, pero siempre con tasas de abandono inferiores respecto de las observadas en quienes no accedieron a una beca. También comparamos la tasa de egreso, para el período 2007-2010, observando una mejor tasa de graduación para quienes accedieron al Régimen de Becas en todas las disciplinas, salvo para las Ciencias Agrarias.

Descriptorios o Palabras Clave: Becas Estudiantiles, Abandono, Campo Disciplinar

1 Introducción

La Universidad Nacional de Luján (UNLu), situada al oeste de la Provincia de Buenos Aires en la República Argentina, ha implementado un Régimen de Becas Internas Estudiantiles al que acceden los estudiantes de las carreras de grado y pregrado que cumplan con aquellos requisitos que le permitan alcanzar este beneficio. Este Régimen, aprobado por Resolución de Honorable Consejo Superior N° 103/2005 (UNLu, 2005), plantea entre sus objetivos el dar igualdad de oportunidades a

aquellos estudiantes que no posean los recursos económicos indispensables para el cursado de estudios superiores. Cabe señalar, que por tratarse de una universidad de gestión pública la UNLu no impone ningún tipo de matrícula o arancel a sus estudiantes de carreras de grado y pregrado, dado que su propio Estatuto (UNLu, 2000) establece en su artículo 18° que todos los estudiantes de carreras de grado tienen el derecho de realizar sus estudios en forma gratuita, respetando los principios de gratuidad y equidad consagrados en la Constitución Nacional.

El programa de becas para estudiantes se integra con cinco categorías de becas:

- Becas de Dedicación Exclusiva al Estudio (DE): Se remunera con el equivalente a 200 módulos¹⁵⁶ y la universidad se hace cargo de la entrega de la totalidad de la bibliografía obligatoria que figure en el programa de las asignaturas que curse el becario. Acceden a esta beca estudiantes ingresantes y no ingresantes;
- Beca de Ayuda Económica (AE): acceden a este tipo de beca estudiantes que recién ingresan a la UNLu o aquellos estudiantes que iniciaron sus estudios con anterioridad a la convocatoria, se remunera con el equivalente a 100 módulos y la entrega de la bibliografía obligatoria de las asignaturas que curse el becario;
- Becas para Situaciones Especiales por Discapacidad (SE): Se remunera con el equivalente a 200 módulos y la entrega de la bibliografía obligatoria pudiendo solicitarla estudiantes ingresantes y no ingresantes;
- Becas de Apuntes (APU): consiste en la entrega, sin cargo, de la totalidad de la bibliografía obligatoria que figure en los programas de las asignaturas que curse el becario y
- Becas Subsidio (BS): que son ayudas económicas que se entregan por única vez cuyo monto lo determina el Consejo Superior en oportunidad de otorgar el beneficio.

Los requisitos que deben cumplir los estudiantes para poder aspirar a los beneficios del Régimen de Becas son los siguientes:

- Ser estudiante regular o aspirante a ingresar en cualquiera de las carreras de grado y pregrado que se dicten en la UNLu.
- Llenar una solicitud con carácter de declaración jurada donde manifieste la necesidad de percibir el beneficio de la beca para comenzar o continuar sus estudios.
- No poseer beneficio similar de ninguna otra institución.
- No estar desarrollando una pasantía interna rentada.
- Si fue becario en el año anterior, haber cumplido con todos los requisitos académicos exigidos por reglamento.

Las variables que inciden en el otorgamiento o no del beneficio son: la situación económica, el núcleo familiar (composición - número de miembros), los ingresos per cápita, la vivienda, la zona de residencia familiar, ocupación del jefe de familia y del aspirante a la beca.

Como se observa en el detalle de requisitos, las condiciones académicas para el acceso al beneficio sólo son exigibles a quienes hayan obtenido el beneficio en el año próximo anterior, y la tabla de valoración de variables que se utiliza al momento de evaluar la solicitud, será distinta para quienes hayan sido becarios que para quienes acceden al régimen de becas por vez primera o no tuvieron

¹⁵⁶ Para el año 2014 el valor del módulo es de \$6,28\$, lo que equivale a 76 centavos de dólar al cambio oficial de la República Argentina.

beca en el año anterior. Esto implica que una vez que el estudiante accede a la beca, deberá cumplir con cierto rendimiento académico para mantener el beneficio el cual difiere según la categoría de beca a la que accede el estudiante:

- Becas de Dedicación Exclusiva: aprobar como mínimo seis (6) asignaturas en el año con un promedio de siete (7) o más y deberá cursar y aprobar no menos de dos (2) asignaturas en cada cuatrimestre con un puntaje de siete (7) o más como promedio de nota final.
- Becas de Ayuda Económica: Cursar y aprobar tres (3) asignaturas en el año y no menos de una (1) asignatura en cada cuatrimestre.
- Becas para situaciones especiales por discapacidad: aprobar al menos dos (2) asignaturas en el año.
- Las Becas Subsidio, tienen por finalidad afrontar gastos que ayuden a solucionar un problema que perturba el normal desarrollo académico o que contribuye al mejor aprovechamiento de sus conocimientos, o que ayuden a la formación integral del alumno. Por este motivo el único requisito académico es que cumpla con la actividad para la que pide el subsidio.

Hemos verificado que el Régimen de Becas Estudiantiles de la UNLu cumple con el objetivo de disminuir el abandono de los estudios, al comprobar mediante el estudio cuantitativo de la actividad académica de los estudiantes que integraron las cohortes 2007-2010 una menor tasa de abandono en los estudiantes que participan del Programa de Becas para Estudiantes de la UNLu respecto de la observada en aquellos estudiantes que no accedieron al beneficio de la beca. La diferencia entre la tasa de abandono de quienes participan del programa de becas y los demás estudiantes es de alrededor del 36%, a favor de quienes obtuvieron beca. (Oloriz, Fernandez, Amado; 2013)

Consideramos que un estudiante abandono los estudios, si no acredita el cursado de asignaturas con resultado distinto de ausente desde un momento determinado y hasta la finalización del período que abarcó este trabajo.

Tabla 1: Estado de los Estudiantes que Ingresaron durante el período (2007-2010)

| ESTADO | COMPARACION | | | |
|--------------|---------------|-------------|--------------|-------------|
| | SIN BECA | % | CON BECA | % |
| ACTIVO | 3.961 | 26,7% | 1.036 | 48,6% |
| ABANDONO | 10.575 | 71,3% | 973 | 45,7% |
| EGRESADO | 290 | 2% | 121 | 5,7% |
| TOTAL | 14.826 | 100% | 2.130 | 100% |

La Tabla 1, muestra que para las cohortes 2007-2010 el 12,6% de los estudiantes accedieron al programa de becas. La tasa de abandono de los becarios fue del 45,7% mientras que el observado en quienes no accedieron a la beca alcanzó el 71,3%.

Al mismo tiempo, se puede observar que la tasa de egreso es más del doble para quienes accedieron al Programa de Becas respecto de quienes no lo hicieron, lo que permitiría afirmar que el programa de becas, más allá de mejorar la retención, también resulta efectivo para mejorar el egreso.

En España también se da un fenómeno similar dado que la tasa de abandono durante el primer año de estudios alcanza el 19% mientras que quienes accedieron a una beca presentan una tasa de abandono, durante el mismo período, del 13,5% (UNIVERSIA, 2014).

En nuestro caso, puede observarse en la Tabla 2 que el abandono temprano, aquel que se produce durante el primer año de estudios, es notoriamente mayor para quienes no accedieron al Programa de Becas (el 65,9% de quienes abandonan dentro de esa categoría) respecto de quienes acceden al beneficio (42,3% del total de becarios que abandonan lo hicieron en forma temprana)

Tabla 2: Clasificación de los estudiantes que abandonaron (2007-2010)

| CATEGORÍA | TOTAL | Con Beca | Sin Beca |
|-----------|---------------|-------------|---------------|
| Abandonó | 11.548 | 973 | 10.575 |
| Temprano | (65,8%) 7.599 | (42,3%) 413 | (67,9%) 7186 |
| Tardío | (34,2%) 3.949 | (57,7%) 560 | (32,1%) 3.389 |

Nos preguntamos ahora, si este impacto positivo del Programa de Becas de la UNLu, respecto de la disminución del abandono, se produce de la misma manera para todas las carreras en que se encuentran inscriptos los becarios o se producen diferencias según el campo disciplinar, lo que demostraría que el impacto del programa de becas difiere según la disciplina científica a la que pertenece la carrera. Si partimos de la efectividad del programa de becas en la disminución del abandono, debiera verificarse que: **“La efectividad del Programa de Becas de la UNLu no se ve afectada por la carrera que cursa el becario”**. Esta será nuestra hipótesis de trabajo la que permitiría afirmar que las causales económicas influyen en el abandono en mayor medida que la dificultad que representa el abordaje de los distintos campos disciplinares o las cuestiones asociadas a la elección vocacional por parte de los estudiantes.

2 Desarrollo

Contamos con el estudio de las cohortes 2007 a 2010, las cuales utilizamos para llevar a cabo el estudio comparativo entre quienes accedieron al Programa de Becas y quienes no tuvieron esta ayuda económica.

Dada nuestra hipótesis de trabajo, comenzamos por agrupar a las carreras que integraron las cohortes 2007 a 2010 según la Nomenclatura Internacional de la UNESCO para la Ciencia y la Tecnología. La matrícula de la UNLu, analizada para el periodo 2007-2010 se distribuye de la siguiente manera entre disciplinas:

Tabla 2: Matrícula UNLu por disciplina UNESCO (2007-2010)

| DISCIPLINA UNESCO | MATRICULA | % |
|-----------------------|-----------|--------|
| Ciencias Agrarias | 637 | 3,76% |
| Ciencias de la Vida | 608 | 3,59% |
| Ciencias Económicas | 7.806 | 46,04% |
| Ciencias Tecnológicas | 2.199 | 12,97% |
| Geografía | 248 | 1,46% |

| | | |
|--------------|---------------|-------------|
| Historia | 625 | 3,69% |
| Pedagogía | 2.358 | 13,91% |
| Sociología | 2.475 | 14,60% |
| TOTAL | 16.956 | 100% |

La Tabla 2, muestra que el 46% de la matrícula se encuentra en las carreras que integran las Ciencias Económicas seguido por Sociología, luego Pedagogía y Ciencias Tecnológicas.

Evaluamos ahora como fue la cantidad de estudiantes que accedieron al sistema de becas para el período en estudio, de manera tal de clasificar a nuestra población en estudio por disciplina. La Tabla 3 muestra que la distribución de becarios por disciplina resulta homogénea respecto de la distribución de ingresantes por carrera, salvo en el caso de Sociología dado que la cantidad de estudiantes que acceden a beca son, proporcionalmente, más que en las demás disciplinas.

Tabla 3: Becarios por disciplina UNESCO (2007-2010)

| DISCIPLINA UNESCO | BECARIOS | % |
|-----------------------|--------------|-------------|
| Ciencias Agrarias | 57 | 2,68% |
| Ciencias de la Vida | 70 | 3,29% |
| Ciencias Económicas | 990 | 46,48% |
| Ciencias Tecnológicas | 222 | 10,42% |
| Geografía | 28 | 1,31% |
| Historia | 90 | 4,23% |
| Pedagogía | 222 | 10,42% |
| Sociología | 451 | 21,17% |
| TOTAL | 2.130 | 100% |

Pasamos ahora, en términos de nuestro objetivo de trabajo, a verificar que ocurre con el abandono de quienes accedieron al Programa de Becas de la UNLu según la disciplina a que pertenece la carrera en que se encuentra inscripto.

La Tabla 4 muestra que la tasa de abandono para quienes estudian carreras tecnológicas es de más del 61%, seguido por Historia con el 56,7% para quienes accedieron a alguna beca del Programa. Esto se acerca a la tasa del 71% que habíamos observado para quienes no ingresan al Programa de Becas. Al mismo tiempo, se observa que en las carreras que integran la disciplina Ciencias Económicas y Ciencias Agrarias es donde el Programa de Becas muestra su mayor efectividad dado que la tasa de abandono es levemente superior al 40%.

Tabla 4: Abandono de Becarios UNLu por disciplina UNESCO (2007-2010)

| DISCIPLINA UNESCO | BECARIOS | ABANDONAN | % |
|-------------------|----------|-----------|-------|
| Ciencias Agrarias | 57 | 23 | 40,3% |
| Cs. de la Vida | 70 | 32 | 45,7% |
| Cs. Económicas | 990 | 404 | 40,8% |
| Cs. Tecnológicas | 222 | 137 | 61,7% |
| Geografía | 28 | 13 | 46,4% |
| Historia | 90 | 51 | 56,7% |



| | | | |
|--------------|--------------|------------|--------------|
| Pedagogía | 222 | 96 | 43,2% |
| Sociología | 451 | 217 | 48,1% |
| TOTAL | 2.130 | 973 | 45,7% |

Esto permitiría suponer que la efectividad del programa de becas no es la misma para cualquier disciplina sino que **su efectividad depende de la carrera que curse el estudiante**. Comparamos entonces el comportamiento del abandono por disciplina respecto de quienes no accedieron a una beca.

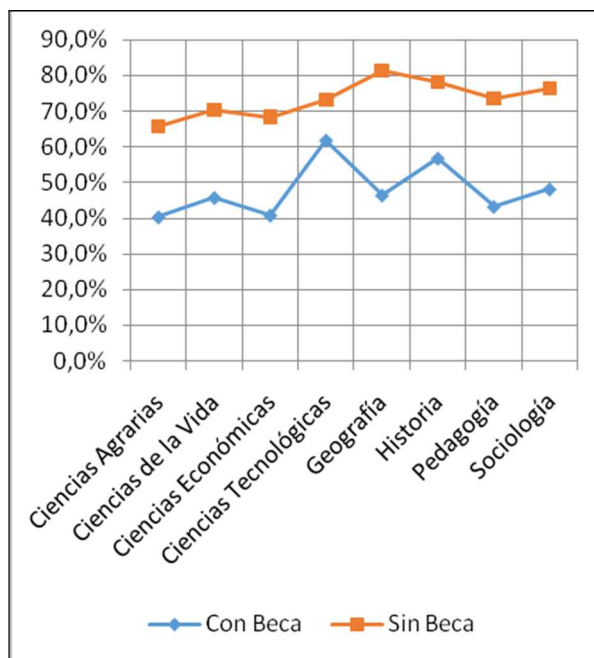
La Tabla 5, muestra que la mayor tasa de abandono, para quienes no accedieron a una beca, se da en Geografía, seguido por Historia y Sociología.

Tabla 5: Tasa de Abandono de No Becarios por disciplina UNESCO (2007-2010)

| DISCIPLINA UNESCO | SIN BECA | ABANDONAN | % |
|-------------------|---------------|---------------|--------------|
| Ciencias Agrarias | 580 | 381 | 65,7% |
| Cs. de la Vida | 538 | 379 | 70,4% |
| Cs. Económicas | 6.816 | 4.655 | 68,3% |
| Cs. Tecnológicas | 1.977 | 1.446 | 73,1% |
| Geografía | 220 | 179 | 81,4% |
| Historia | 535 | 418 | 78,1% |
| Pedagogía | 2.136 | 1.571 | 73,5% |
| Sociología | 2.024 | 1.546 | 76,4% |
| TOTAL | 14.826 | 10.575 | 71,3% |

Si analizamos comparativamente la tasa de abandono por disciplina, de quienes accedieron al Programa de Becas respecto de quienes no obtuvieron ese beneficio, observamos cierta “pérdida de efectividad” del Programa de Becas en Ciencias Tecnológicas y en menor medida en Historia, no obstante en todas las disciplinas la tasa de abandono de los becarios es inferior a la observada en los estudiantes sin beca. Graficamos ambas tasas de abandono para observar esta diferencia:

Gráfico 1- Tasa de Abandono por Disciplina



El Gráfico 1 muestra claramente como en el caso de Ciencias Tecnológicas e Historia la tasa de abandono del Programa de Becas se “acerca” a la tasa de abandono de quienes no accedieron a la beca.

Dado que debimos categorizar a todos los estudiantes de las cohortes 2007 a 2010, respecto de su condición en la universidad (activo, abandonó o egresado), analizamos también la tasa de egreso por disciplina, comparando a quienes accedieron a algún tipo de beca respecto de quienes no alcanzaron ese beneficio. El objetivo es verificar cual es la efectividad del programa de becas respecto de la terminalidad de los estudios.

Tabla 6: Tasa de Egreso por disciplina UNESCO con y sin Beca (2007-2010)

| DISCIPLINA UNESCO | CON BECA | SIN BECA |
|-----------------------|-------------|-----------|
| Ciencias Agrarias | 0% | 9,9% |
| Ciencias de la Vida | 1,4% | 1,1% |
| Ciencias Económicas | 4,2% | 1,9% |
| Ciencias Tecnológicas | 0,9% | 0,7% |
| Geografía | 7,4% | 0,5% |
| Historia | 1,1% | 0,6% |
| Pedagogía | 1,8% | 0,6% |
| Sociología | 15,6% | 5,8% |
| TOTAL | 5,7% | 2% |

La Tabla 6 muestra la incidencia del sistema de becas sobre la tasa de egreso para el período estudiado. Se observa en todas las disciplinas una mayor tasa de egreso de quienes accedieron al Programa de Becas de la UNLu, salvo para el caso de las Ciencias Agrarias, Carrera de Ingeniería



Agronómica en el caso de la UNLu, en el cual la tasa de egreso es mayor para quienes no tuvieron el beneficio de la beca.

De todas maneras, dada la duración de las carreras cerca del 27% de los estudiantes que integraron las cohortes en estudio aún permanecen activos a la fecha de realizar este trabajo.

3 Conclusiones

El estudio que realizamos respecto de la efectividad del Régimen de Becas Estudiantiles de la UNLu para la disminución del abandono, según la disciplina a la que pertenece la carrera en que se encuentra inscripto el estudiante ha demostrado una incidencia relativa de la disciplina por sobre la efectividad del sistema de becas. En las carreras que pertenecen a las Ciencias Tecnológicas e Historia se observa una menor efectividad del Régimen de becas para la disminución del abandono, no obstante la tasa de abandono siempre es inferior a la observada para la misma disciplina en los estudiantes que no accedieron al beneficio de la beca.

Esto permitiría validar nuestra hipótesis de trabajo dado que la efectividad del programa de becas para la disminución del abandono se verifica para todas las disciplinas, más allá de las variaciones que se observa en las dos disciplinas ya señaladas.

Se estudió también la tasa de egreso por disciplina, comparando a quienes participan del Programa de Becas respecto de quienes no tienen el beneficio, encontrando que salvo para la Ciencias Agrarias, la tasa de egreso es mayor para quienes accedieron a una beca. Por lo tanto, podría afirmarse que más allá de mejorar la retención, el Régimen de Becas de la UNLu también es una herramienta adecuada para mejorar la tasa de graduación.

Debería estudiarse en profundidad el caso de la Carrera de Ingeniería Agronómica, la única que pertenece a las Ciencias Agrarias, dado que en este caso es notoria la diferencia a favor de quienes no accedieron a una beca respecto de quienes tuvieron el beneficio. Podría explicarse esta diferencia producto de la baja proporción de estudiantes de esta carrera que accedieron al beneficio de la beca durante el período estudiado.

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Nacional de Luján que nos permite llevar a cabo estos estudios los que aportarán, sin duda, información para mejorar la toma de decisión tanto de los Cuerpos Colegiados como de las autoridades unipersonales.

Referencias

- Echart, M. (1999). Sistema educativo. FIEL, Argentina.
- Gonzalez Fiegehen, L. E. (2005). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Seminario sobre el Rezago y la Deserción Universitaria en América Latina y el Caribe, Talca, Chile. (CINDA, IESALC)
- Mignone, E. F. (1992). Universidad Nacional de Luján, Origen y Evolución. Luján, Ed. UNLu



Oloriz, M.; Fernandez, J.M.; Amado, V. Impacto del Programa de Becas de la Universidad Nacional de Luján en la Disminución del Abandono. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México.

UNLu, (2005). Régimen de Becas Internas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján aprobado por Res. Honorable Consejo Superior N° 103/2005.

UNLu, (2007-2010). Resoluciones de otorgamiento de becas en las distintas categorías a estudiantes de la UNLu.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). (2007) Anuario de Estadísticas Universitarias. Publicación Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

UNIVERSIA, (2014). Información del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España. Extraído el 14 de Junio de 2014 desde <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2014/02/24/1083679/1-cada-5-universitarios-abandona-estudios-primer-ano-carrera.html>

Vielka de Escobar. (2005). Estudio sobre la Deserción y Repitencia en la Educación Superior en Panamá. Consejo de Rectores de Panamá. Panamá.



COMPROMISO EDUCATIVO. UNA EXPERIENCIA INNOVADORA

Línea Temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

DE LEÓN, Fabiana
DUFFOUR, Gastón
SANTIVIAGO, Carina

Universidad de la República/Programa de Respaldo al Aprendizaje - URUGUAY
e-mail: f.deleon@cse.edu.uy

Resumen El Programa Compromiso Educativo, es una política educativa pública, que involucra las principales instituciones gubernamentales en educación y juventud del país; con el objetivo de aportar a la construcción de una sociedad más justa y solidaria a través de una propuesta tendiente a promover una educación inclusiva en el marco de un Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). Este Programa interinstitucional, integrado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP), Instituto Nacional del Niño y el Adolescente (INAU) y la Universidad de la República (UdelaR), tiene por finalidad, mejorar las condiciones para que los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) permanezcan y potencien sus trayectorias en el sistema educativo público, y en particular, para que completen la Enseñanza Media. Así mismo, pretende fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes de educación terciaria que se involucran con el Programa, a través del rol de Tutor Par. En el conocimiento de que los procesos de abandono del sistema educativo se encuentran determinados por múltiples factores, el Programa Compromiso Educativo, intenta promover una estrategia integral, que genere cambios en la cultura institucional y que tenga como ejes articuladores: 1) El protagonismo de los estudiantes como actores privilegiados para la construcción de conocimiento y el fortalecimiento de las trayectorias educativas. 2) La solidaridad intergeneracional y sus potenciales tanto en lo referente a la comunicación como a los modelos identificatorios. 3) Las dimensiones subjetivas, institucionales y sociales. En este artículo se presenta la experiencia de la Universidad de la República en el Programa Compromiso Educativo, se describen los principales indicadores de avance, su impacto en el abandono estudiantil y algunas de las dificultades registradas a cuatro años de implementación.

Descriptorios o Palabras Clave: Política Educativa, Trayectorias Educativas, Tutorías entre Iguales, Enseñanza Activa, Abandono.

1 Antecedentes

La participación de la Universidad de la República (UdelaR) en el marco del Programa Compromiso Educativo (PCE), se desarrolla a través del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) y se



sustenta en la experiencia desarrollada por el PROGRESA desde el 2007, en la temática de Tutorías entre Iguales, entre estudiantes universitarios y de Enseñanza Media.

Desde el surgimiento del PROGRESA, y en consonancia con el objetivo marco de la generalización de la enseñanza avanzada; se apuesta a la construcción de una estrategia de coordinación con los diferentes subsistemas de enseñanza pública, con la finalidad de aportar al proceso de tránsito de los estudiantes de Enseñanza Media hacia la Enseñanza Superior.

En este marco, y en el convencimiento de que la posibilidad de continuar o no un estudio se establece antes de la culminación de la Enseñanza Media Superior, se apuesta a potenciar experiencias de aprendizajes entre pares en espacios de interfase, que permitan el abordaje de aspectos subjetivos, vocacionales e informativos y aporten a la reflexión y a la construcción de itinerarios posibles entre los estudiantes que participan.

Desde el año 2007, en coordinación con la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), comienzan a esbozarse y configurarse algunos escenarios de aprendizaje entre estudiantes de diferentes niveles, algunos de sus antecedentes más relevantes lo constituyen la experiencia con el grupo liceos de la FEUU, a través del Proyecto Despertador y las experiencias de Tutorías Territoriales en coordinación con la Asociación de Estudiantes de Química y Asociación de Estudiantes de Medicina; todas ellas ancladas en un concepto marco de Tutorías entre Iguales y de enseñanza activa.

En el año 2010, a partir de las experiencias y de los desarrollos conceptuales de Tutorías entre Iguales producidos por la Universidad de la República, es que se establecen las bases y los antecedentes de lo que el Programa Compromiso Educativo, denominará Espacios de Referencia entre Pares¹⁵⁷.

2 Compromiso Educativo en el marco de un Sistema Nacional Educación Pública.

El Programa Compromiso Educativo, constituye una política pública interinstitucional, que tiene por finalidad, mejorar las condiciones para que los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) permanezcan y potencien sus trayectorias en el sistema educativo público, particularmente, culminando la Enseñanza Media Superior; fortaleciendo asimismo, las trayectorias educativas de los estudiantes de Enseñanza Superior, que participan como Tutores Pares.

Cuando en el 2007 la Universidad de la República se embarca en el proceso de Segunda Reforma Universitaria, se entiende que este proceso no puede establecerse disociado de una estrategia de construcción de un Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP).

En este marco, el Consejo Directivo Central de la Universidad, plantea una línea de acción de cara a una sinergia necesaria entre todos los sub-sistemas de la educación pública, que apunta a la generalización de la enseñanza avanzada.

157 Se referirá a los Espacios de Referencias entre Pares con el término de Espacios de tutorías entre Iguales, en el entendido de que el término de Espacios de Referencia refiere a un concepto de uso local.



El PCE se encuadra dentro de una definición política innovadora en nuestro país y la región, promoviendo una estrategia multidimensional que potencia la construcción de trayectorias educativas de los estudiantes; no únicamente la de los estudiantes de Enseñanza Media Superior que participan, sino también, la de los estudiantes terciarios, que se involucran con el Programa, a través del rol de Tutor Par.

Esta estrategia integral, se desarrolla a través a tres grandes componentes: Becas de apoyo económico, Acuerdos Educativos y Espacios de Tutorías entre Iguales , componentes que tienen como eje articulador, el abordaje de las dimensiones subjetivas, institucionales y sociales con la finalidad de potenciar las trayectorias.

La participación de estudiantes de Enseñanza Superior (Tutores Pares), acompañados de docentes universitarios, en el respaldo a los estudiantes de Educación Media Superior, representa un trabajo de interfase que impacta de manera positiva en los estudiantes tanto de enseñanza media como terciaria y en sus procesos de aprendizaje. Promoviendo e impulsando el desarrollo de un modelo de aprendizaje activo, basado en la cooperación y la solidaridad entre pares, que aportan modelos de identificación positiva para potenciar la validez de la educación y la continuidad en los estudios. (Santiviago y Mosca, 2012). En este contexto la experiencia desarrollada en el marco del PCE por la UdelaR, no sólo se visualiza como un aporte fundamental para la trayectoria educativa del Tutor Par, sino que también se constituye en una estrategia de tránsito y de preparación para el acceso a la Enseñanza Superior.

Es en este sentido, que el trabajo interinstitucional en el marco del PCE, innova en lo referente al encare que se brinda desde todo el Sistema Nacional de Educación Pública en lo que refiere a potenciar e impulsar las trayectorias estudiantiles, ya que piensa una estrategia multidimensional que apunta a abordar esta temática desde una perspectiva amplia e interconectada, que fortalezca la continuidad de los estudiantes a lo largo de todo el sistema educativo público.

3 Implementación del PCE

El Programa Compromiso Educativo comienza a implementarse desde el año 2011 aproximadamente en el 30% de los centros educativos de Enseñanza Media Superior del país, extendiéndose en el 2014, a más del 70%. Participan centros educativos tanto del Consejo de Educación Secundaria como del Consejo de Educación Técnico Profesional.

Para la selección de los centros educativos se prioriza aquellos con mayor índice de repetición y abandono, un aspecto clave, es que son los centros quienes deciden integrarse voluntariamente a Compromiso Educativo, lo que implica un trabajo previo con los equipos de dirección, que apunte a promover el compromiso para el desarrollo de cada uno de los componentes y la provisión de las condiciones institucionales y locativas para que éstos puedan desplegarse.

Como se ha mencionado, el PCE, consta de tres componentes, Acuerdo Educativo, Becas de apoyo Económico y Espacio de tutorías entre iguales.

Los espacios de tutorías entre iguales pretenden promover un espacio para la comunicación y el diálogo entre estudiantes de diferentes niveles, aportando modelos identificatorios positivos para la



continuidad de los estudios, así como para futuras elecciones vocacionales y ocupacionales”. (De León, Lujambio y Santiviago, 2013, p.2)

Estos espacios, son implementados en los Centros Educativos y se encuentran abiertos a todos los estudiantes del Centro Educativo, independientemente que cuenten con otro de los componentes del PCE (Beca o Acuerdo Educativo).

El componente Acuerdo Educativo constituye una estrategia pedagógica novedosa de acompañamiento, propuesta a todos los estudiantes participantes del Programa, independientemente de que cobren o no la Beca de estudio. “El mismo supone una construcción y definición conjunta de los compromisos y responsabilidades que cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo del estudiante asumirá, y de los apoyos que se le brindarán para la mejora de su trayectoria educativa”. (PCE, 2013, p.9). Es fundamental expresar que este componente, es un componente dinámico ya que se puede ir modificando los acuerdos evaluando los avances de los estudiantes.

La Beca de apoyo económico a diferencia de los otros dos componentes cuentan con un mecanismo de focalización constituido por la identificación de las carencias críticas de la familia del estudiante, la misma alcanza a 7000 estudiantes de todo el territorio nacional y es una transferencia monetaria de 1000 pesos uruguayos (45 dólares) mensuales por 8 meses. Con la contrapartida de la asistencia regular al centro educativo y el respeto al Acuerdo firmado. “El desafío de ubicar a la Beca de Estudio en el marco de un Programa con otros componentes, supone entenderla como un instrumento más, que necesariamente debe ir articulado con otros dispositivos y estrategias educativas. Para el Programa, la Beca adquiere sentido cuando se la enmarca en Acuerdos Educativos que favorecen la personalización de la educación de los y las jóvenes”. (Programa Compromiso Educativo, 2013 a, p.17)

3.1 Proceso de formación a Referentes Pares

La implementación del PCE, implica un proceso de formación hacia los Tutores Pares, centrado en reflexionar y conceptualizar sobre las experiencias de aprendizajes entre pares, aportando herramientas que deconstruyan modelos instaurados y promuevan modelos de aprendizaje que se sustentan en la interrelación entre los estudiantes.

Estos procesos centrales se complementan de la creación del rol de acompañamiento en territorio, docente PROGRESA, el cual surge desde el inicio del Programa (2011) a propuesta de la UdelaR, en el entendido de la necesidad de acompañar a los Tutores Pares en la reflexión y conceptualización de la práctica.

El acompañamiento no solo se reduce a las acciones desarrolladas en los Espacios, sino que pretende constituirse en un apoyo y respaldo a la trayectoria del Tutor Par universitario, coordinando para esto, con el equipo de PROGRESA referente de servicios universitarios y las Unidades de Apoyo a la Enseñanza.

4 Evaluación del PCE

El informe de evaluación del PCE, es desarrollado por la Dirección de Evaluación y Monitoreo del Ministerio de Desarrollo Social y la Unidad de Evaluación de la Administración Nacional de Educación Pública.



“La estrategia de evaluación de Compromiso Educativo apuntó a evaluar íntegramente el programa en los centros educativos participantes. Con ese fin, se desarrolló una evaluación conjunta y comparativa entre 2011 y 2012, donde se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas” (ANEP y MIDES, 2013, p.318) Las mismas apuntan a relevar los tres componentes del programa, y su impacto a las trayectorias educativas.

La evaluación, se realizó en varias dimensiones de análisis: procesos de implementación, evaluación de participación, resultados e impacto.

Para la dimensión de procesos de implementación se utilizó la metodología de entrevista en profundidad a actores de los centros educativos donde se desarrolla el Programa, y encuestas a estudiantes de EMS.

Para la dimensión de evaluación de participación se utilizó la técnica de relevamiento de datos secundarios y encuestas a estudiantes de EMS.

Respecto a los resultados se utilizó la información emanada de las encuestas a estudiantes y las entrevistas en profundidad. En última instancia para medir el impacto se utilizaron las tasas de aprobación de los estudiantes que pertenecen a centros Compromiso Educativo (Programa Compromiso Educativo, 2013b)

Las dimensiones abordadas no sólo permiten visualizar y analizar lo relativo a la continuidad educativa de los estudiantes sino que permite incorporar la capacidad de análisis de la calidad de la política en lo referente a la percepción de los actores.

5. Conclusiones.

En el marco de lo expuesto anteriormente, es necesario aportar algunos de los resultados que despliega el informe de impacto desarrollado por la Dirección de Evaluación y Monitoreo del Ministerio de Desarrollo Social y la Unidad de Evaluación de la Administración Nacional de Educación Pública, respecto al Programa en sus ediciones 2011-2013.

Analizando los datos presentados en el informe se desprende que los estudiantes, tanto de Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), como del Consejo de Educación Secundaria (CES) que participan del PCE, ven claramente afectada de forma positiva su trayectoria educativa.

Como surge de los datos, en los indicadores referidos a: aprobación, desvinculación/vinculación, inasistencias, se visualiza un impacto significativo, no sólo intra centro educativo (estudiantes que participan de PCE y los que no), sino también inter centros educativos (Centros que cuentan con PCE y Centros que no).

A modo de ejemplo, respecto al impacto referente a los niveles de aprobación del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), se encuentra que el 76% de los estudiantes que participa en CE aprueba su año lectivo, mientras que aquellos que pertenecen al mismo centro educativo, pero no participan del PCE aprueban en un 58%.

A nivel del Consejo de Educación Secundaria, los estudiantes que participan de PCE, tienen un nivel de aprobación del 71%, mientras que aquellos estudiantes que pertenecen al mismo centro educativo pero no participan del PCE mantienen un nivel de aprobación del 61%.



En lo referente al abandono la evaluación del programa plantea que los estudiantes que participaron del programa, en los años 2011 y 2012 se desvinculan menos en 13,3% que los estudiantes que no participan los que alcanzan un 29,6% e incluso menos que los estudiantes de centros que no participan del programa. (Programa Compromiso Educativo, 2013b)

En síntesis se puede decir que aquellos estudiantes que participan de PCE, tienen mayores probabilidades de aprobación que los estudiantes del mismo centro que no lo hacen. (Programa Compromiso Educativo, 2013c)

Considerando la evaluación presentada y visto la imposibilidad de poder cuantificar el efecto de los diferentes componentes por separado en relación a los resultados de impacto, se considera que es fundamental aportar una mirada cualitativa en cuanto a los aportes que el tránsito por la experiencia refiere para los estudiantes terciarios. De los acompañamientos realizados a Tutores Pares (Santiviago y Mosca, 2012; De León, Lujambio y Santiviago, 2013) se desprende que los mismos identifican que la experiencia por los Espacios de tutorías entre iguales les ha permitido potenciar el desarrollo de habilidades y recursos personales: mayor capacidad de escucha, mejor organización a la hora de transmitir lo que piensan, mejorar la comunicación oral y revisar y corregir las técnicas de estudio empleadas. También se visualiza, la motivación a continuar estudiando, y la satisfacción personal que les otorga participar de estas actividades.

Referencias

ANEP y MIDES (2013) Evaluación del Programa Compromiso Educativo 2011-2012. Extraído el 15 de julio de 2014 desde <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/12/Presentaci%C3%B3n-evaluacion-CE-diciembre-2013.pdf>

De León, F; Lujambio, V y Santiviago, C (2013) Pares Potenciando Trayectorias. Promoviendo el acceso a la Enseñanza Superior. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior. México. Extraído el 10 de agosto de 2014 desde http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro_de_Actas_III_CLABES.pdf pp.824.

MIDES (2013) Informe MIDES: Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2011-2012. Extraído el 15 de julio de 2014 desde http://medios.presidencia.gub.uy/jm_portal/2013/noticias/NO_L723/Informe%20MIDES%202011-2012.pdf

Programa Compromiso Educativo (2013a) Protocolos de los componentes del Programa. Extraído el 26 de mayo del 2014 desde http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/?page_id=1130

_____ (2013b) Documento Evaluación PCE. Extraído el 15 de mayo del 2014 desde <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/12/Presentaci%C3%B3n-evaluacion-CE-diciembre-2013.pdf>

_____ (2013c) Documento Evaluación PCE. Extraído el 15 de mayo del 2014 desde <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/12/Presentaci%C3%B3n-evaluacion-CE-diciembre-2013.pdf>

_____ (2012). Documento de Rediseño del Programa Compromiso Educativo. MEC-MIDES- ANEP- UdelaR- INAU.



PROGRESA. (2013) Informe PROGRESA para Compromiso Educativo. Montevideo: Universidad de la República.

Rectorado (2008) Plan de trabajo de Equipo Rectoral Extraído el 17 de noviembre de 2013 desde http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/taller_1erciclo_rectoral_pdf_78699.pdf.

Santiviago, C y Mosca, A (2012) Fundamentos Conceptuales tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República. Montevideo: Zona Libro.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE APOYO RELACIONADOS CON LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS EN LA MODALIDAD PRESENCIAL DE PREGRADO, BOGOTÁ¹⁵⁸

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

Tipo de comunicación: Experiencia

SASTRE CIFUENTES, Asceneth María
MONTENEGRO MEJÍA, Yohanna María
Universidad Santo Tomás - COLOMBIA
e-mail: mariasastre@usantotomas.edu.co

Resumen. Con un enfoque mixto, este proyecto pretende describir los programas de acompañamiento estudiantil de 9 programas de Pregrado de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, establecer relaciones entre las características de los programas y los índices de deserción y mortalidad en los últimos tres años, así como con diversos indicadores de resultados en los niveles estructural e individual. A partir del levantamiento de antecedentes acerca de evaluaciones de impacto de programas educativos, de referentes normativos de calidad de programas de acompañamiento y de indicadores de impacto, se propusieron las categorías analíticas e indicadores de resultados (cuantitativos y cualitativos) de nivel estructural y de nivel individual con que se elaboraron los instrumentos de recolección de información, tanto documental como de campo. La información fue organizada e interpretada según el modelo respondente de Stake (1975) para evaluaciones cualitativas de procesos educativos, que propone una evaluación a partir de un examen de los antecedentes, del proceso, de las normas y de los juicios, además de los resultados de los programas. Los datos evidencian una tendencia a la disminución en las cifras de deserción estudiantil y mortalidad académica en los períodos bajo estudio. Por otra parte deja ver que los resultados de nivel individual se dan a nivel académico, en las actitudes de los estudiantes hacia la vida académica y en su sensación de arraigo y pertenencia a la carrera y a la universidad. A nivel estructural se aprecia un paulatino fortalecimiento de los equipos de acompañamiento estudiantil particularmente en lo referido a la dedicación en horas a estas tareas con el respaldo de directivos de los programas, equipos que empiezan a cualificarse, a generar proyectos de caracterización e identificación de necesidades estudiantiles y sistemas de información que viabilizan el acompañamiento, pero que aún requieren

¹⁵⁸ Proyecto ejecutado en el marco del Convenio 626 USTA-MEN, 2013



reconocimiento y visibilización. Se ofrecen recomendaciones orientadas a la diversificación de estrategias y aprovechamiento de recursos, particularmente de la participación de los estudiantes en la generación, implementación y evaluación de propuestas de acompañamiento estudiantil.

Descriptor o Palabras Clave: Evaluación de Impacto, Programas de Acompañamiento, Indicadores de impacto.



1 Problema

La Universidad Santo Tomás (USTA) desde la Vicerrectoría Académica ha venido consolidando en los últimos años procesos orientados a fortalecer los procesos de atención al estudiante con el liderazgo de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (UDIIES). Por otra parte, de manera paralela y en algunos casos con años de evolución, diferentes programas académicos han venido ejecutando procesos de acompañamiento estudiantil en cuyo marco los docentes han desempeñado funciones de orientación que en las nóminas respectivas se identifican como responsables de la ejecución de programas de apoyo estudiantil ejerciendo el rol de consejeros, tutores, docentes de curso, psicólogos de apoyo estudiantil y otros similares. Sin embargo, aunque varias unidades académicas cuentan desde hace varios años con programas de acompañamiento diseñados a discreción de sus respectivos responsables, no se ha efectuado a la fecha ningún estudio sistemático acerca de los impactos generados por estos programas.

En consecuencia, no solo es necesario identificar y describir las “buenas prácticas” que estos programas están ejerciendo en lo pertinente a acompañamiento estudiantil sino especialmente establecer sus impactos en los indicadores de la permanencia estudiantil. Esta información permitiría fortalecer los procesos que están generando resultados positivos, tanto como reorientar las prácticas que no están alcanzando sus objetivos o que desde la percepción de la población de beneficiarios no prestan mayor utilidad. Igualmente permitirá consolidar un Modelo de Atención Integral al estudiante que desde la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil oriente la estructura, funciones y procesos que deberán asumirse en los programas de acompañamiento estudiantil de las diferentes unidades académicas de la USTA, en el marco del convenio 626 con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Con los referentes obtenidos a través del levantamiento de antecedentes y a la construcción de un marco conceptual en torno a la evaluación de impacto, a los referentes normativos de calidad e indicadores de impacto de programas de acompañamiento estudiantil (Alvis, 2009; Asociación Colombiana de Universidades, 2008; Consejo Nacional de Acreditación, 2013; Consejo Nacional de Evaluación de la política social de México, 2012; Gertler y cols, 2011, Ministerio de Educación Nacional; 2008) y con el fin de generar información que permita fortalecer los procesos de acompañamiento estudiantil en la USTA, este proyecto se propone evaluar los resultados de los programas de acompañamiento estudiantil de los programas de Pregrado de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá.

2 Objetivos

El proyecto se orienta a describir los programas, identificar las tendencias en las cifras de deserción y mortalidad de los pregrados de la USTA Bogotá en los últimos tres años en Facultades con programas de acompañamiento estudiantil y, con base en el modelo de Stake, establecer análisis de congruencia entre los antecedentes, transacciones y resultados de los programas, en las intenciones y observaciones acerca de los programas de acompañamiento, y análisis de contingencia entre las intenciones, observaciones y normas pertinentes a los programas de acompañamiento de cara a establecer sus impactos estructurales e individuales y generar recomendaciones frente al diseño de un modelo de acompañamiento estudiantil para la USTA, Bogotá.

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACION SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS



3 Método

El estudio adoptó un enfoque mixto de alcance descriptivo empleando técnicas de recolección y análisis de información, derivadas tanto de métodos cuantitativos como cualitativos de investigación.

3.1 Fases

Se desarrollaron cuatro fases: una primera de análisis de los documentos maestros de los programas de acompañamiento estudiantil, y análisis de datos de archivo sobre cifras de deserción y mortalidad académica. En la segunda fase, de acceso al campo, se interrogó a los actores de los programas, con base en indicadores de impacto. En la tercera se organizó la información según el esquema de Stake (1975) y finalmente se procedió a la interpretación.

3.2 Población y participantes

Se eligieron 9 programas presenciales de pregrado de la sede principal con programas de acompañamiento estudiantil que por su estructura, experiencia y trayectoria permitieran apreciar algunos impactos. La población fue la comunidad académica de los programas en cuestión, de la cual participaron en la evaluación de resultados 5 docentes coordinadores de programas, 74 docentes y 248 estudiantes vinculados a los programas de pregrado bajo estudio. Igualmente se analizaron los documentos maestros de estos programas, y los archivos con datos cuantitativos sobre resultados académicos de los estudiantes durante el período comprendido entre 2010-1 y 2013-1, con los que se calcularon cifras de mortalidad académica para cada facultad. Las cifras de deserción y retención se calcularon según datos reportados en el Sistema para la Prevención del Abandono en Instituciones de Educación Superior (SPADIES)

3.3. Instrumentos y tipo de mediciones aplicadas

Se construyeron tres encuestas de preguntas cerradas y abiertas, destinadas a tres tipos de informantes: coordinadores de programas de acompañamiento, docentes y estudiantes. Las encuestas se diseñaron con base en los indicadores de resultados (cuantitativos y cualitativos) de nivel estructural y de nivel individual que figuran en el cuadro 2. Los documentos maestros fueron analizados con las categorías sintetizadas en el cuadro 1.

Cuadro 1. Categorías para el Análisis de documentos maestros

| | |
|---|------------------------|
| ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LOS DOCUMENTOS | |
| Unidad académica - Nombre del Programa, Propósito, Objetivos, Beneficiarios, Antecedentes, Tiempo de existencia del programa Fundamentos conceptuales. Sistemas de información, Equipo humano : perfiles/funciones, Articulación a redes institucionales e interinstitucionales | |
| ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DECLARADAS | |
| Estrategias Financieras | Estrategias Académicas |

| | |
|--|--|
| Becas y descuentos del valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos, descuentos en el valor de la matrícula por convenios o cooperación extranjera, descuentos por acuerdos con los empleados, financiación por la matrícula por sistemas de crédito, Subsidios de Sosténimiento, Beca Trabajo, Otras | Tutoría Consejería Monitoría Talleres pedagógicos grupales Grupos de Estudio Cursos Nivelatorios Otras |
| <i>Estrategias psicológicas</i> | <i>Estrategias de Gestión Universitaria</i> |
| Asesoría psicológica individual, Orientación familiar, Talleres de crecimiento, Atención a estudiantes en conductas de riesgo (consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados, vida sexual promiscua, violencia, Otras | Programas de movilidad estudiantil, Diversificación de ofertas curriculares, Ampliación de oportunidades de acceso, Articulación a la educación media, Mecanismos de selección e ingreso al Programa, Preparación para la vida laboral |

4 Resultados

Con base en los datos aportados por el Sistema para la Prevención del Abandono en Instituciones de Educación Superior (SPADIES), se generaron las cifras de deserción estudiantil, datos que evidencian una clarísima tendencia a la disminución en las cifras de deserción estudiantil en los períodos bajo estudio, en 17,5 puntos porcentuales de diferencia entre el casi 26% observado en 2010-1 y el 8,5% observado en

Cuadro 2. Indicadores de tipo cualitativo

| INDICADORES CUALITATIVOS DE IMPACTO DE NIVEL ESTRUCTURAL | |
|---|--|
| En Cobertura (en tiempo y No. de beneficiarios) En Diversificación de estrategias implementadas En Necesidades Atendidas | |
| En Cualificación del equipo humano | No. de PERSONAS (docentes/estudiantes) capacitadas como resultado de la ejecución del programa Tiempo dedicado a la preparación y reflexión del Programa (horas de trabajo docente con esta destinación) Participación en Procesos Formativos Vinculación de la representación estudiantil al programa Calidad de preparación de los docentes para responder a necesidades estudiantiles |
| En Procesos de Gestión | Eficiencia en trámites Calidad de la coordinación entre instancias Canales para la detección oportuna de problemas Cumplimiento de compromisos por parte de directivas |
| En recursos | Disponibilidad de equipos e infraestructura % Presupuesto de la Facultad destinado al Programa de Acompañamiento |

| | |
|--|--|
| En conocimiento e innovación en el campo | <p>Cambios en la apropiación del conocimiento sobre el problema que generó el programa</p> <p>Elaboración de Proyectos generados desde el programa</p> <p>Servicios de atención especializada que han emergido en su desarrollo</p> <p>Material generado por los docentes para facilitar el aprendizaje, como resultado del programa</p> <p>Investigaciones en curso de desarrollo estudiantil</p> <p>Diversificación en metodologías de aprendizaje, como resultado del programa</p> <p>Reformas institucionales derivadas del programa</p> |
| En Visibilidad | |
| INDICADORES CUALITATIVOS DE IMPACTO DE NIVEL INDIVIDUAL | |
| Dimensión académica | <p>Competencias desarrolladas</p> <p>Hábitos desarrollados</p> <p>Conocimientos adquiridos</p> <p>Logros</p> <p>Disminución del riesgo de fracaso académico y aumento de las posibilidades de promoción</p> |
| Dimensión personal e Interpersonal | <p>Auto conocimiento, autoconfianza, autoestima</p> <p>Cambios en la actitud hacia sí mismo y hacia la vida académica.</p> <p>Adaptación a grupos y a los cambios</p> |
| Proyección profesional | <p>Coincidencia entre intereses personales y aptitudes profesionales</p> <p>Mejor desempeño, integración y adaptación al trabajo</p> |

2013-2, lo cual permitiría afirmar que efectivamente en las facultades seleccionadas, los esfuerzos aplicados a favorecer la permanencia a través de programas de acompañamiento estudiantil están logrando su cometido, como evidencia la siguiente tabla.

| Periodo | 20101 | 20102 | 20111 | 20112 | 20121 | 20122 | 20131 |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| %Deserción | 25,96% | 18,90% | 22,69% | 15,80% | 17,77% | 16,24% | 8,49% |

Para generar el indicador Mortalidad Académica, entendido como el porcentaje de materias perdidas/materias cursadas cada semestre entre 2010-1 y 2013-1, se tomaron datos aportados por la oficina de registro y control de los resultados académicos de los estudiantes de los programas bajo estudio, que se presentan en la siguiente tabla.

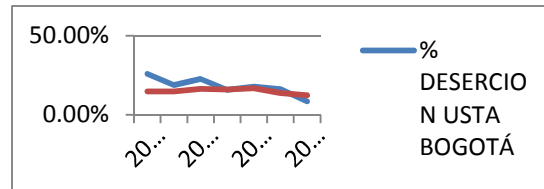
| Periodo | 20101 | 20102 | 20111 | 20112 | 20121 | 20122 | 20131 |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|



| | | | | | | | |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| %Mortalidad | 14,86% | 14,85% | 16,34% | 15,98% | 16,84% | 13,85% | 12,29% |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|

El indicador Mortalidad Académica, aunque se comporta de manera más estable en el tiempo y sus variaciones no superan los 4,5 puntos porcentuales entre los valores más altos en 2012-1 y más bajos en 2013-1 (de 16,84% y 12,29% respectivamente), muestra también una tendencia ligera a disminuir especialmente en el último año. Llama la atención que, aunque mientras la mortalidad académica es más bien estable o tiende ligeramente a la baja, la deserción va en franco descenso, lo que sugeriría que a pesar de presentarse mortalidad (pérdida de materias), esta no necesariamente se traduciría en deserción, pues el estudiante que pierde repite y permanece. Al respecto la gráfica 1 es ilustrativa.

Gráfica 1. Deserción vs mortalidad académica



Conclusiones y Recomendaciones

Además de la disminución lograda en las cifras de deserción y mortalidad, los programas de acompañamiento investigados, expresan sus intenciones en relación a evaluar los resultados del programa y proponer acciones de mejoramiento del mismo, así como diseñar sistemas de registro y uso de la información, que si bien se han desarrollado, requieren ser unificados para todas las facultades e incorporados al sistema de gestión de calidad, de tal manera que puedan alimentar el Sistema Académico y convertirse en uno de los insumos más consistentes para la toma de decisiones. En concordancia los programas plantean la necesidad de nutrir y sustentar la investigación curricular y con ello los procesos de autoevaluación y autorregulación; en respuesta a este proceso y como elemento visible de su cumplimiento, un porcentaje muy alto de los programas analizados ha logrado el reconocimiento de alta calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional (2006).

En todas las facultades se realizan procesos de admisión y se respetan los criterios de accesibilidad propuestos por el Ministerio pero en situaciones de excepcionalidad como discapacidades cognitivas, sensoriales, deportistas de alto rendimiento entre otros, todavía no se traza una política institucional de abordaje, asunto que en repetidas ocasiones termina en las reuniones de consejeros quienes no tienen la capacidad resolutoria requerida.

Los coordinadores de programas observan un incremento en el número de horas de dedicación de los docentes a tareas de acompañamiento, se documentan las experiencias de admisión y se inician los procesos de investigación en desarrollo estudiantil. También se han iniciado procesos de capacitación docente, procesos que debe fortalecerse considerando que aunque profesionales de alta trayectoria y dominio disciplinar, no necesariamente cuentan con herramientas pedagógicas particularmente dentro del modelo problémico. Aunque los docentes en sus observaciones reconocen las necesidades estudiantiles, destaca un bajo nivel de producción de materiales generados, argumentado en dificultades de tiempo.

La intención de la agenda de políticas y estrategias trazada por la Asociación Colombiana de Universidades (2008) de fomentar el desarrollo de los estudiantes permitiendo su permanencia y graduación oportuna es asumida desde sus mismos objetivos por los programas de desarrollo estudiantil que además desarrollan estrategias de intervención como las monitorias, tutorías y cursos nivelatorios. Por otra parte, se requieren mejores canales de identificación de necesidades de orden psicológico por parte de los docentes consejeros que en muchos casos no cuentan con la formación necesaria por lo que requieren ser capacitados para estar en condiciones de ofrecer una mejor orientación al estudiante.

Se reconoce a todas luces la importancia de los procesos de gestión de los programas, en los alcances logrados. En este sentido el respaldo de los directivos de las facultades, así como la coordinación de las instancias comprometidas en la ejecución del programa son definitivos pues son el fundamento



de todo lo que se que construya y ponga en funcionamiento, equipos, planes, recursos y acciones orientadas a generar impactos. En ese sentido el liderazgo de los programas de acompañamiento debe tener una visión no solo pedagógica, sino administrativa.

A pesar del reconocimiento cada vez mayor de los programas de acompañamiento, de su valor y sus aportes, aún no alcanzan la suficiente y necesaria visibilidad al interior de las comunidades académicas, y menos aún fuera de la universidad. Resalta por tanto la necesidad de hacer una difusión mucho más agresiva de la oferta de servicios de los programas de acompañamiento, de modo que esta información llegue a todos los resquicios de la comunidad académica, para lo cual debe trascenderse el ancestral mecanismo del voz a voz que aunque es efectivo, se potenciaría con el uso de las redes sociales y la comunicación virtual. En ese sentido, los programas deben hacerse visibles en las páginas web de las facultades y activarse como escenarios conversacionales en la plataforma moodle.

También deben darse a conocer a la comunidad académica los procedimientos y mecanismos con que operan los programas de modo que quede claro a todos los actores la participación que se espera de ellos, y no haya lugar a que la intención de los programas de acompañamiento se desdibuje para terminar siendo percibidos como programas asistencialistas que ponen en riesgo la calidad académica de la formación universitaria.

Surge igualmente la necesidad de equiparar en los diferentes programas la destinación en tiempo a estas labores, considerando la proporción entre número de estudiantes a cubrir y el número de profesionales responsables de su ejecución. La formación de este equipo también amerita una preparación particular en procesos de orientación, lo que sería saludable extender a todos los docentes de planta en calidad de primeros respondientes y educadores integrales, y cuidar que quienes los integran reúnan las condiciones personales y profesionales para responder a las demandas específicas que se les plantean.

Las condiciones de planta y recursos físicos requieren como mínimo una oficina que dé identidad y presencia física al programa, reconocible por la comunidad académica, fácilmente accesible, cómoda, con condiciones mínimas de privacidad, equipos y suministros que permitan el acceso y sistematización de información y el manejo de las comunicaciones.

Resulta fundamental activar mecanismos de evaluación permanente de los programas, donde la información por ellos generada retorne al mismo en un proceso de retroalimentación sistémica que garantice su pertinencia y permanente mejoramiento. Ello definitivamente solo es posible haciendo de los programas de acompañamiento escenarios de investigación sobre asuntos estudiantiles e impactos educativos. Uno de los aspectos más poderosos resulta ser la participación de los estudiantes como gestores, operadores y evaluadores de programas. Hasta la fecha básicamente lo han sido desde su rol de monitores académicos o administrativos, figura que podría diversificarse según las necesidades de cada programa, como líderes de grupos de estudio, gestores de cursos de profundización y nivelatorios, investigadores en vida universitaria y desarrollo estudiantil, acompañantes en procesos de adaptación a la vida universitaria, consejeros en decisiones académicas etc. En este sentido, los representantes estudiantiles, oficialmente legitimados por el estatuto orgánico para participar en decisiones institucionales, tienen una plataforma en los programas de acompañamiento, que los sitúe como gestores de proyectos de desarrollo estudiantil, cuya tarea



impacte la vida institucional y sean garantes de calidad en los procesos de aprendizaje y de calidad académica en general.

Al revisar los diferentes programas de acompañamiento, se evidencia que tienden a enfocarse a estudiantes en dificultad, lo cual naturalmente resulta del objetivo de disminuir la deserción y mortalidad académicas. Sin embargo, hablar de Desarrollo Estudiantil implica también reconocer los potenciales de crecimiento individual y organizacional que hay en los estudiantes sobresalientes por sus méritos académicos, investigativos, deportivos, cívicos y otras tantas cualidades humanas, al servicio del aprendizaje colectivo, que pueden orientarse justamente a la prevención de la mortalidad académica y la deserción, por reconocer la diversidad de dimensiones humanas que subyacen al rendimiento académico.

No siempre las percepciones de los docentes acerca del impacto de los programas de acompañamiento coinciden con las de los estudiantes. De hecho, difieren mucho las percepciones de docentes que hacen parte de los equipos de acompañamiento, de las de quienes no, así como las de estudiantes beneficiarios de las de quienes no lo han sido. Ello naturalmente se debe a las diferentes experiencias de unos y otros. Sin embargo, un programa sólido tendría que insertarse de tal manera en la comunidad académica, que por constituirse en un órgano de este sistema más complejo, perfectamente articulado con los demás, sea reconocido, nutrido, animado y sostenido por los demás órganos del sistema.

A nivel de los impactos individuales, todos los actores reconocen que están ocurriendo en la dimensión académica, aunque sigue siendo necesario fortalecer el desarrollo de competencias específicas como las lectoescritoras. Se perciben impactos en dimensiones interpersonales e individuales, especialmente en las actitudes hacia sí mismos en relación con la vida académica y en la sensación de arraigo a la universidad e identidad con la carrera. La vinculación de padres de familia se viene evidenciando aunque aún lo es de forma tímida, presencia que es de enorme poder en procesos de acompañamiento y que por tanto debe fortalecerse.

Aunque este estudio se ocupó de los impactos de programas de acompañamiento desde la perspectiva de los actores y las cifras de deserción y mortalidad en los últimos tres años y no de los factores que dan cuenta de estas últimas, debe reconocerse que mientras no se atiendan cuidadosamente aspectos de orden administrativo, que no se regulan desde los programas de acompañamiento, como el número de estudiantes por grupo, los horarios y escenarios, ayudas y recursos didácticos, la selección cuidadosa de docentes y su perfeccionamiento permanente, difícilmente un programa de acompañamiento puede hacerse cargo de las consecuencias de decisiones equivocadas en este aspecto.

Resulta de enorme importancia el descuido que los programas de acompañamiento han hecho de las estrategias financieras de apoyo estudiantil, lo que más allá de voluntades individuales implica el compromiso de las unidades académicas y de la universidad como totalidad, de abrirse a alternativas de apoyo financiero diferentes a las que tradicionalmente se han ofrecido. Varias de ellas se presentan dentro del abanico de posibilidades presentado en los antecedentes y referentes conceptuales de este proyecto: descuentos en el valor de la matrícula por convenios interinstitucionales o cooperación extranjera, estímulos económicos por participación en actividades curriculares, subsidios de sostenimiento, y beca-trabajo, alternativas que bien vale la pena incorporar en los esquemas manejados por los programas de acompañamiento estudiantil.



Referencias

- Alvis, K. (2009). Acompañamiento estudiantil y tutoría académica. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Asociación Colombiana de Universidades (2008) Políticas y estrategias para la educación superior en Colombia 2002-2006
- Consejo Nacional de Acreditación (2013), descargado de <http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>
- Consejo Nacional de Evaluación de la política social de México (2012). Descargado de <http://www.coneval.gob.mx> el 3 de Agosto de 2013.
- Gertler, P, Martínez, S., Prenmand, P., Rawlings, L y Vermeersch. C. (2011) Evaluación de Impacto en la Práctica. Banco Mundial,. Washington.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento.
- Stake, (1975) La evaluación Respondente. En Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). La evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Paidós Ibérica, Madrid.



METODOLOGÍA PARA LA ESTIMACIÓN DE COSTOS DEL ABANDONO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADAS

Línea Temática 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: Investigación

Carvajal Olaya, Patricia
Montes García, Héctor Hernán
Trejos Carpintero, Álvaro Antonio
Grupo de Investigación en Estadística Multivariada – GIEM
Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia
e-mail: pacarva@utp.edu.co

Resumen. Con el fomento del Ministerio de Educación Colombiano las instituciones de educación superior (IES) han iniciado labores para el fortalecimiento de la capacidad institucional en cuanto al tratamiento del problema del abandono. Un tema de interés en este marco es conocer a mayor profundidad los costos financieros derivados del abandono. Es poco probable encontrar IES utilizando metodologías apropiadas para la estimación del dinero que ellas dejan de percibir por causa del abandono estudiantil. Esta situación motiva al grupo de investigación –Multivariado de la U.T.P. a diseñar un procedimiento de estimación de los costos de abandono que a continuación se explican de manera sucinta con los pasos correspondientes para calcular las cifras, enfatizando en los requerimientos de información que surgen de manera natural en el proceso de costeo. Es de anotar que la metodología aplicada es ahora un aplicativo informático con nombre: SISSEMAE (Sistema para el seguimiento monetario al abandono estudiantil), que será implantado en las IES interesadas en adelantar los cálculos por vías más expeditas y rigurosas.

Palabras clave: Costos monetarios de abandono, duración promedio de carrera, semestres pendientes, abandono por cohortes, tipos de periodos académicos, periodo de inicio, indexación, proyección de crecimientos de costos de matrícula, flujos cesantes.

1. Problemática y contexto

En el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia anunció que 778 mil millones de pesos¹⁵⁹ se habían perdido a causa del abandono estudiantil en educación superior. Dicha cifra que representa el 43% de las transferencias que el estado realiza hacia las universidades públicas, aparece discriminada de la siguiente manera: 221 mil millones que representa la inversión de las IES públicas en estudiantes que abandonan, 337 mil millones que fue lo que invirtieron las familias, y 220 mil millones que dejaron de recibir en matrículas las IES privadas. Pese a esto, y aunque las IES se interesan en implementar estrategias para combatir el fenómeno de abandono, las cifras no muestran descensos significativos, talvez porque la efectividad de los esfuerzos realizados no está siendo

¹⁵⁹ <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-256223.html>



medida o quizá porque no hay una clara conciencia del impacto económico que tiene esta problemática para las entidades y para la sociedad. Esta situación deriva en la necesidad de identificar el mejor esquema para valorar las consecuencias que acarrea a nivel social e institucional el fenómeno de abandono, para de esta manera y bajo una mirada orientada al logro, medir la efectividad de las estrategias en cuanto a su capacidad de atenuar dichas consecuencias. De esta iniciativa surgió entre otras cosas, la abstracción de un modelo completo para la determinación de los impactos generados por el abandono tanto desde la perspectiva de familias como desde el coste financiero para la institución.

Sin embargo, queda claro que las consecuencias que acarrea el fenómeno no están sólo expresadas en términos de pérdidas para las familias y las instituciones, constituyen también pérdidas onerosas para el estado tal como lo expresa Viola Espínola, especialista en educación del Banco Interamericano de Desarrollo:

“...Se estima que a lo largo de sus vidas las personas que no han completado su escolaridad representarán una carga financiera para el fisco más alta que la carga que representaría su reinserción para completar la ES (educación superior), debido a los gastos en salud, servicios sociales, criminalidad, programas de empleo, capacitación laboral y baja productividad económica. Debido a los bajos salarios que ganan quienes no tienen ES completa, se estima que estas personas contribuirán menos al fisco en términos de impuestos, que lo que recibirán por concepto de subsidios, transferencias en dinero y otros beneficios”.¹⁶⁰

Por lo anterior el grupo de investigación pone a consideración de las Instituciones de educación superior de carácter privado la siguiente propuesta metodológica para estimar pérdidas económicas derivadas del abandono de la educación superior.

2. Objetivos de la ponencia

2.1. Objetivo General.

Socializar ante el público académico y cuerpos directivos de las IES privadas una metodología formal de estimación de ingresos dejados de percibir por las IES a causa del abandono estudiantil.

2.2. Objetivos específicos.

- Realizar la presentación general de los elementos conceptuales de base que formalizan el seguimiento al impacto que tiene sobre las arcas institucionales de las IES privadas el abandono estudiantil.
- Presentar de manera general el algoritmo de cálculo que se usa en el marco de la metodología de estimación, haciendo énfasis en los conceptos financieros incorporados.
- Dar claridad de los insumos de información que deben gestionarse para la realización de la estimación de costos monetarios del abandono en IES privadas.
- Dar a conocer una herramienta gerencial de tipo informático que permita realizar el seguimiento al impacto financiero al interior de las IES.

¹⁶⁰ http://www.redligare.org/IMG/pdf/intervenciones_tempranas_prevenir_desercion_educacion_secundaria.pdf



3. Metodología

Para el cabal entendimiento de la metodología de estimación de costos monetarios del abandono, es preciso introducir los términos y acuerdos conceptuales que constituyen punto de partida para la aplicación del algoritmo, dichos elementos se citan al inicio de este capítulo y se resumen en un diagrama esquemático que se presenta a manera de anexo (**Ver Anexo 1**)

3.1. Elementos conceptuales de base:

En este ejercicio se entiende por costos de la deserción aquellos flujos de dinero dejados de percibir por la IES por cada estudiante que se retira sin culminar sus estudios. En ese sentido el costo para la IES lo configura el lucro cesante total derivado de la no permanencia del estudiante en la instalación. Desde esta perspectiva las cantidades monetarias dejadas de percibir por la IES dependerán en gran medida del grado de avance que el estudiante haya logrado en sus estudios, previo a la ocurrencia del episodio de deserción. (los demás elementos conceptuales por razones de espacio se han trasladado al *Anexo 6*)

3.2. Modelo de estimación de costos

Se inicia la descripción del algoritmo citando los esfuerzos logísticos a adelantar en materia de generación de listados de desertores, y se continúa con la descripción de los demás insumos de información asociados, que permitirán el cálculo riguroso de las cifras bajo esquemas de segmentación según variables de interés.

- I. **Protocolo de generación del listado:** Se refiere a la serie de criterios que deciden sobre el estado de ausencia en la IES. Para nuestro caso se usa el protocolo de ausencias por cohortes, mediante el cual se genera un archivo donde se lista el total de estudiantes que ingresaron a la institución por primera vez en un periodo (cohorte) y que no aparecen matriculados para un periodo de observación posterior (descontando aquellos que ya se graduaron, o los estudiantes de intercambio, o cualquier variedad de casos que la institución no certifique como abandono). El listado de abandonos por cohortes contempla el seguimiento en el tiempo a los episodios de abandono desde el periodo académico inicial (cohorte) hasta el periodo académico posterior que se haya tomado como referencia. Se expresa de la siguiente manera: $D_{ij} = C_i - G_i - C_i^j$ con $j > i$

Donde: D_{ij} : Representa la lista de desertores por cohortes para el periodo académico de inicio i (cohorte i), tomando como referencia el periodo académico posterior j .

C_i : Lista total de estudiantes que ingresaron a la institución por primera vez en el periodo académico i , es decir, estudiantes matriculados en la cohorte i

G_i : Cantidad de estudiantes de la cohorte i que a la fecha del periodo j ya se encuentran graduados.

C_i^j : Cantidad de estudiantes matriculados en la cohorte i que permanecen aún matriculados a la fecha del periodo j .



Así las cosas cada par de periodos i, j genera un listado independiente de deserción por cohortes, y es de apuntar que si se requiere el seguimiento histórico completo para la cohorte i , se deberá generar un listado por cada periodo académico posterior a i hasta la fecha actual. Sin embargo pueden haber dos variantes: considerar ausencia a un estudiante que deserta del programa (esté o no matriculado en la misma institución), o considerar ausencia si el estudiante ha abandonado el programa y la institución. Por convención denominaremos al primer caso “**abandono del programa**” (sin salida de la IES) y a la segunda “abandono institucional”. En la generación del listado es muy necesario tener en cuentas aspectos especiales tales como los estudiantes que cancelan semestre y la manera como estos se registran en los sistemas académicos de las instituciones. En ese sentido se hace menester que los encargados de la administración de la bases de datos de la IES verifiquen el seguimiento que se les está haciendo a estos estudiantes para descartar la posibilidad de que se estén omitiendo por error en el cálculo de los abandonos.

Para mayor claridad del aspecto del listado tómesese a consideración la organización matricial de datos citada en el **Anexo 2** (Aspecto de la matriz de datos). En dicha matriz se evidencia la medición de las variables que con anterioridad se discutieron y que son de relevancia en el proceso de costeo.

II. Lista de parámetros básicos usados en el algoritmo: Se presenta en la siguiente lista la notación utilizada para describir los parámetros básicos del algoritmo de costeo, esta notación aunque difiere de la usada en el aplicativo informático mediante el cual se automatizaron los cálculos, facilita a un público no especializado el entendimiento de los procesos gruesos que se siguen en la estimación.

AC_{ij} : Avance en carrera (medido en cantidad de periodos académicos) del estudiante i que abandonó el programa j .

L_j : Duración del programa j (según plan de estudios).

l_j : Duración promedio del programa j (Calculada a partir del promedio de la duración efectiva de carrera de los egresados del programa).

CA_{ij} : Costo de abandono para la institución asociado al retiro del estudiante i del programa j .

CA_j : Costo total de abandono para el programa j de la institución.

CA : Costo total de abandono para toda la institución.

pp_{ij} : Periodos académicos (número de matrículas) que le quedan pendientes por cursar al estudiante i que abandona el programa j .

k : k – ésimo período (matrícula) que le quedó pendiente por cursar al estudiante que abandona. $0 \leq k \leq pp_{ij}$

T_{ijk} : k – ésima tarifa que se proyectaba recaudar de parte del estudiante i del programa j (de no haber desertado), por el k – ésimo de los periodos académicos que le quedaban pendientes por cursar.

III. Pasos generales del algoritmo:

a) Modelación de régimen de cobro y tarifas proyectadas.

A partir de los parámetros anteriores se pueden establecer las siguientes relaciones:

$$pp_{ij} = l_j - AC_{ij} \quad (1)$$

O quizá

$$pp_{ij} = L_j - AC_{ij} \quad (2)$$

La utilización de la expresión (1) o (2) para el cálculo de la cantidad de períodos que le quedan pendientes por cursar al estudiante que abandona dependerá de si se elige como referencia para su cálculo la duración promedio de la carrera o la longitud oficial (por plan de estudios) de la carrera. Elegir la segunda opción implicaría ubicarnos en una perspectiva optimista con respecto al cálculo de los costos, pues parte del supuesto de que los estudiantes invierten los semestres justos para el logro de su titulación (sin rezago).

Por otro lado se tiene que:

$$T_{ijk} = f(pp_{ij}, k) \quad (3)$$

Es decir, las tarifas que se habían proyectado cobrar se expresan en función de la cantidad de periodos pendientes a cursar. Cabe anotar que el régimen de cobro y el periodo académico futuro en el que dichos cobros hubiesen sido realizados (k) definen cuatro variedades de modelos matemáticos de estimación según la teoría financiera, y aunque no se puede plantear una expresión cerrada para las cantidades T_{ijk} debido a que estas dependen del modelo matemático que se elija se muestra un caso particular a manera de ejemplo. Se puede observar que los tres casos adicionales han sido contemplados en la experiencia de usuario de la herramienta informática que soporta los cálculos de la presente metodología (ver **Anexo 3**)

- **Ejemplo de tarifas proyectadas bajo la modalidad de gradiente geométrico escalonado:** En este caso el valor de las tarifas crece a un ritmo porcentual constante denominado tasa del gradiente, pero los aumentos se dan cada cierta cantidad de periodos académicos (por ejemplo cada 2 semestres) de modo que se requiere generar una secuencia de valores de matrículas dejados de percibir por la institución asociadas a la ausencia del estudiante i del programa j mediante la siguiente fórmula:

$$T_{ijk} = VM_0 * (1 + gg)^{\left\lceil \frac{d_k}{p} \right\rceil}$$

con $k = 1, 2, 3, \dots, n_i$ (4)

Donde:

VM_0 : Valor de la matrícula para el último periodo de facturación disponible.

d_k : Distancia en periodos académicos entre el periodo en que se facturó VM_0 y la tarifa a proyectar número k .

p : Periodicidad del incremento, es decir, la cantidad de periodos académicos que deben transcurrir para que se dé un incremento en la matrícula.



gg: Tasa de crecimiento de la matrícula expresada en periodos académicos. La tasa debe ser efectiva.

Esta es la modalidad de cobros más común, donde cada cierta cantidad de periodos se aumenta el valor de la matrícula a un ritmo porcentual que depende del valor de la inflación. Los corchetes angulares en el exponente de la función representa la conocida función: *parte entera*.

b) Agregaciones de los costos y método de indexación:

Se define entonces los costos totales para los programas de la institución de la siguiente manera:

$$CA_p = \sum_{i=1}^{n_p} CA_{ij} \quad (5)$$

Donde n_p representa la cantidad de estudiantes desertores en el programa p .

Sin embargo es de notar también que:

$$CA_{ij} = \sum_{k=1}^{pp_{ij}} \frac{T_{ijk}}{(1 + inf)^k} \quad (6)$$

Es decir, el costo atribuible a un estudiante específico que abandona dependerá de las tarifas que se tenían proyectadas recibir por cada uno de los periodos académicos que a éste le quedaron pendientes por cursar y de la tasa de inflación reportada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), entidad que en el caso de Colombia define dicha cifra oficial.

En conclusión:

$$CA_p = \sum_{i=1}^{n_p} \sum_{k=1}^{pp_{ij}} \frac{T_{ijk}}{(1 + inf)^k} \quad (7)$$

Además la función de costos para la institución se representaría así:

A partir de la expresión dada en (7) la deducción del costo del abandono para la institución es casi inmediata. Basta con sumar los flujos cesantes atribuibles a los estudiantes que abandonan en cada programa académico, así:

$$F = \sum_{j=1}^N \sum_{i=1}^{n_p} \sum_{k=1}^{pp_{ij}} \frac{T_{ijk}}{(1 + inf)^k} \quad (8)$$

Donde N es el número de programas que posee la institución.

Si se desean estimar valores para el costo de abandono por cada sede de la institución (en caso de que tales existan) se requerirá entonces, aplicar la expresión (8) para cada una de las mismas, donde N ahora expresará la cantidad de programas que posee cada sede.

Finalmente, una manera alternativa de expresar el costo de los abandonos para la institución consignado en (8) y que sea más cercana a los parámetros originalmente descritos es:

$$F = \sum_{p=1}^N \sum_{i=1}^{n_p} \sum_{k=1}^{L_j - AC_{ij}} \frac{T_{ijk}}{(1 + inf)^k} \quad (9)$$

Si se eligen las longitudes de los programas según el plan de estudios. O de manera alternativa:

$$F = \sum_{p=1}^N \sum_{i=1}^{n_j} \sum_{k=1}^{L_j - AC_{ij}} \frac{T_{ijk}}{(1 + inf)^k} \quad (10)$$

En caso de elegir la duración promedio de los programas para estimar la cantidad de semestres pendientes por concluir por el alumno y que se configuran en flujos cesantes para la institución.

c) Resultados: salidas gráficas:

Un ejemplo de posible resultado de la aplicación de la metodología es el reporte consignado en el Anexo 4. Este reporte representa fotografías tomadas a diversos periodos de observación para el costo del abandono atribuible a una cohorte de estudiantes. En ese sentido los costos se discriminan por bloques, donde cada bloque es una subpoblación de estudiantes que ingresaron a su primer semestre de estudios en un periodo académico específico (cohorte). Ver explicación en Anexo 4, así mismo la estructura general de funcionamiento en el Anexo 5.

4. Conclusiones:

- Es necesario que las IES incorporen dentro de su cultura organizacional la medición del impacto monetario del fenómeno de abandono, como medio para justificar desde las relaciones costo-beneficio la formulación de políticas de intervención en la materia.
- La presente metodología no incorpora la medición de costos sociales y familiares asociados al abandono, pero una mirada integral al tema lo amerita.
- Metodologías como la expuesta restan imprecisión a las estimaciones de costos de abandono que suelen hacerse bajo esquemas gruesos de aproximación sin considerar detalles de tipo financiero como: la necesaria indexación de las cifras y el uso de métodos formales de proyección de tarifas de matrículas a recaudar.
- El sólo hecho de adherir desde la institucionalidad una metodología para el cálculo del costo monetario del abandono, representa una oportunidad valiosa para andar camino hacia el perfeccionamiento de los sistemas de información de las IES, dado que gestionar los insumos de información para este tipo de ejercicios implica valorar la calidad de los datos depositados en dichos sistemas y su capacidad de dar respuesta a inquietudes que, como la del costo de abandono, tocan con asuntos gerenciales de la IES.

Referencias

ANUIES (2001) “Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio”. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México: Revista de la educación superior.

DONOSO-SHIEFELBEIN, (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social. Chile: Estudios pedagógicos XXIII

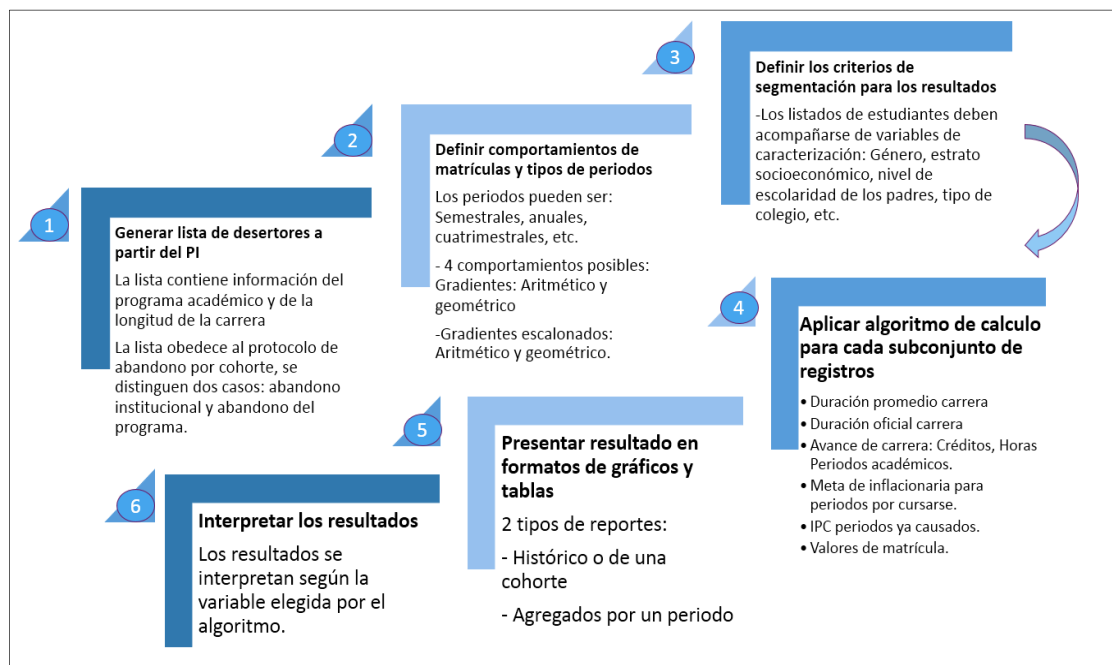
ELÍAS, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior Universidad de Navarra: ISSN: 1578-7001 Estudios sobre Educación, 2008, 15, 101-121, Universitat Autònoma de Barcelona.

ESCOBAR, V (2005). Estudio sobre la deserción y repitencia en la educación superior en Panamá, Panamá: Universidad Tecnológica de Panamá.

GIOVAGNIOLI, P.I. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Argentina: Universidad de la Plata.

GONZÁLEZ, L.E. (2006) “Repitencia y deserción universitaria en América Latina”. Cap. 11 de Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC/ UNESCO, Chile: Centro Interuniversitario de desarrollo CINDA.

Anexo 1. Diagrama esquemático de la metodología de costeo



Datos del programa de estudio y del estudiante: Código del programa-Código del plan de estudios-Código del estudiante-Documento del estudiante-tipo de documento del estudiante-periodo académico de observación-avance en carrera(en horas, créditos o semestres)

| |
|---|
| Trayectoria en la IES: periodo académico de ingreso a la U, periodo de ingreso al programa (cohorte) |
| Valores de costeo: Tarifa cobro (matricula), periodo académico asociado a la tarifa |
| Variables de segmentación opcionales: estrato-genero-nivel educativo madre-nivel educativo padre-tipo de colegio |

Anexo 2. Lista de variables del formato en el que deben ser condensados los datos

SISSEMAE Sistema para el Seguimiento de los Costos Monetarios del Abandono Estudiantil

Parámetros financieros

Valor de inflación promedio para proyecciones

Mediante este parámetro Usted podrá definir el valor a usar como porcentaje inflacionario para las respectivas proyecciones indexadas de los costos monetarios del abandono. Como valor predeterminado se ofreció la meta de inflación a largo plazo que a la fecha de creación del aplicativo estaba definida por la política monetaria. Use el valor predeterminado si su institución no cuenta con una mejor estimación de comportamiento promedio esperado para un horizonte de tiempo de al menos 6 años.

Valor de la inflación: %

¿Desea más información acerca del parámetro? [Clic aquí](#)

Comportamiento del cobro de matrícula

Esta sección permite definir la forma en que se están dando en su institución los crecimientos del valor de matrícula. Elija el conjunto de características que mejor se ajusten a su caso particular. En la lista de tipos de periodo, si un tipo aparece en **otro color** significa que su comportamiento financiero no ha sido definido aún.

Comportamiento

La matrícula en su institución aumenta cada periodo de acuerdo al siguiente comportamiento:

Gradiente aritmético
 Gradiente geométrico
 Gradiente aritmético escalonado
 Gradiente geométrico escalonado

Información del incremento

Especifique el paso del gradiente:

Periodicidad del paso:

Cada unidad de medida aumenta la matrícula en el valor del paso

¿Desea más información acerca del parámetro? [Clic aquí](#)

Tipos de periodo

Seleccione un tipo de periodo para configurar su comportamiento financiero

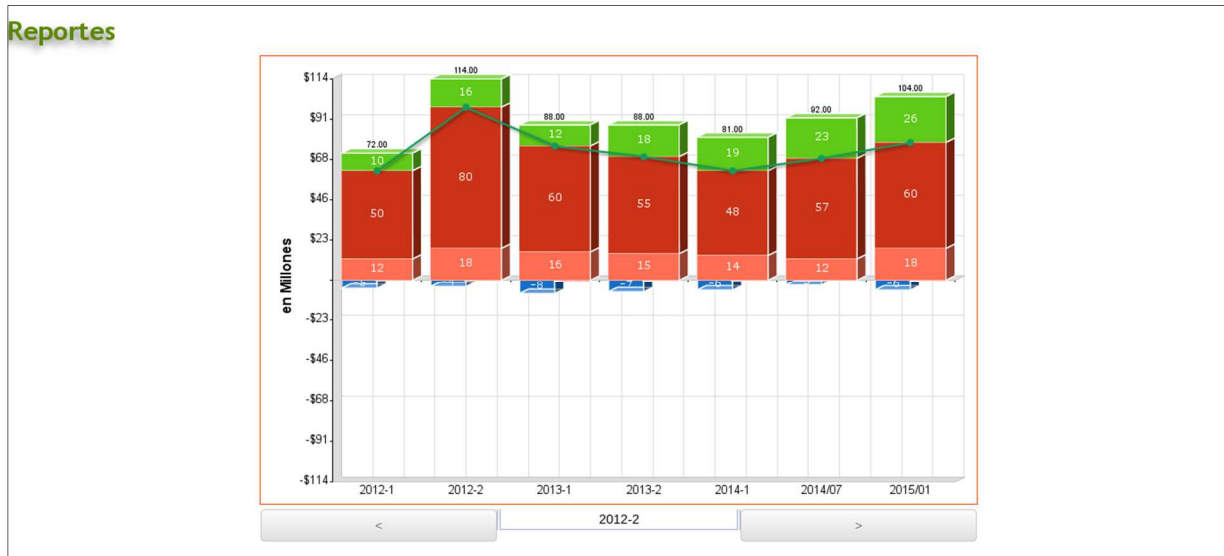
Semestrales

Anuales

© Copyright 2014 - Todos los derechos reservados a [ImesSigaar Lambda S.A.S.](#) [Clic en este espacio para más información.](#)

Secciones

Anexo 3. Modelos financieros de proyección de tarifas usados en el aplicativo informático para la estimación de costos de abandono



Anexo 4. Esquema de un reporte típico del sistema (Comportamiento histórico del costo de una cohorte)

La gráfica muestra cuatro series de datos a manera de columnas apiladas. A continuación una explicación de las convenciones de color usadas:

Azul (serie inferior): Representan los costos descontados por concepto de reintegros. Es decir recaudos obtenidos por concepto de matrículas de estudiantes que regresan a la institución. Se pueden interpretar como costos negativos, por ello se ubican en el eje negativo.

Verde (serie superior) Representan los costos que se traducen en flujos cesantes cuando los estudiantes reingresan a la institución. Son en cierta medida costos virtuales y por tal motivo se ubican en el sentido positivo del eje con color verde.

Rojo: Son los costos de deserción propiamente dichos. Es decir aquellos costos que son calculados a partir de cifras reales de valores de matrícula (no proyectadas). Ello es posible cuando los periodos académicos ya están causados, es decir, hacen parte del pasado, y ya se conocen los valores reales de las tarifas que viene cobrando la institución.

Salmón: Son los costos de deserción estimados vía proyección. Es decir aquellos costos que son calculados a partir de los modelos matemáticos de crecimiento de matrícula (proyecciones). Ello es necesario cuando los periodos académicos no están causados, es decir, hacen parte del futuro, así que se hace menester estimarlos mediante la meta inflacionaria definida por los documentos de la política monetaria nacional.

Anexo 5. Estructura y funcionamiento del sistema

Generalidades tecnológicas:

A continuación se detallaran las diferentes demandas de información del sistema

Interfaz de acceso: Al sistema se accede mediante una interfaz de ingreso convencional (Ver figura 1) en el que se solicita un nombre de usuario y una contraseña. En función del tipo de usuario que ingrese se activan unos determinados privilegios que determinan el alcance de lo que el usuario puede y no puede hacer en el sistema.

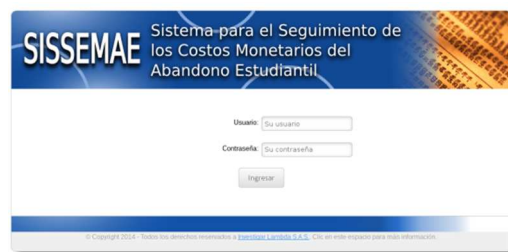


Figura 1. Interfaz de acceso al aplicativo

Estructura general del aplicativo: Para mayor claridad de cómo fue concebido el sistema se citan las diferentes secciones que componen la herramienta:

Administración de usuarios: Mediante esta opción se crean los diferentes usuarios que podrán ingresar al aplicativo con niveles de privilegio y roles específicos.

Carga de datos: es el proceso mediante el cual se alimenta el sistema con los datos básicos de estudiantes que abandonan, planes de estudio y periodos académicos para los cuáles se desea la estimación del costo.

Parametrización de datos financieros: En esta parte se fija la política de cobros de matrícula de la institución y la manera cómo dichos valores incrementan en el tiempo.

Generación de reportes: Consiste en las funcionalidades relativas a la generación de salidas gráficas y tablas con los valores de los costos de abandono.

Anexo 6. Modelos Conceptuales de Base

Presunción de abandonos definitivos: El modelo parte de la presunción de que un abandono observado a una fecha de corte determinada será definitivo. Este supuesto cobra legitimidad a falta de información sobre el posible reingreso futuro del estudiante. Las estimaciones se refinan cada vez que se toma una nueva fotografía a una fecha de corte posterior y se insertan los estudiantes de reingreso, el estado de abandono o presencia del estudiante en la IES es una variable dinámica que justifica tomar fotografías periódicas de los costos de deserción a diferentes fechas de corte, un aspecto que el presente algoritmo contempla.

Cohorte: Grupo de estudiantes que inician carrera en un mismo periodo académico.

Periodo de inicio: se parte de la definición de un periodo académico que se toma como base para el inicio de análisis históricos de costos de abandono. El periodo de inicio representa la cohorte a partir



de la cual se inicia el seguimiento, periodo a periodo, de los costos monetarios. Estudiantes que hayan ingresado en una cohorte anterior al periodo de inicio no son tomados en cuenta por el algoritmo de cálculo.

Periodo de observación: Se refiere al periodo académico que se toma como referencia para establecer los estudiantes de una determina cohorte que no se encuentran matriculados en la institución. Hay tantos periodos de observación como periodos académicos hayan transcurrido entre el periodo de inicio y el periodo académico actual de la IES.

Tipos de periodos académicos: Se refiere a la variedad de duraciones de los periodos académicos presentes en la universidad, es decir, periodos académicos que constituyen un semestre (lo usual), periodos académicos que constituyen años (carreras anualizadas), periodos académicos que constituyen cuatrimestres, etc.

Listado de estudiantes que abandonan: Representa el reporte generado por la institución en el que se citan aquellos estudiantes que habiendo ingresado a algún programa de la IES en cierta cohorte, no se encuentran matriculados en la institución para un periodo de observación posterior. El listado puede ser simple o compuesto. Simple si lista sólo los estudiantes de una única cohorte que están ausentes para un periodo de observación específico posterior. Compuesto, cuando contienen estudiantes de varias cohortes que se encuentran ausentes en uno o varios periodos de observación posterior a la cohorte. El protocolo de generación del listado se discute en el apartado 3.2

Avance en carrera: Cantidad de periodo académicos avanzados (no necesariamente los mismos matriculados) en el momento de abandonar.

Duraciones de carrera: Duración del plan de estudios según el tipo de plan (por periodos académicos, por créditos, por horas). La duración puede ser nominal (oficial) o promedio.

Periodos pendientes: Cantidad de matrículas adicionales que al estudiante le hacían falta realizar para su titulación. Es la resta entre duración de carrera y avance en carrera expresada en cantidad de periodos académicos.

Tarifas de matrícula proyectadas: Se refieren a aquellos flujos de dinero que se tenía previsto percibir por concepto de matrícula de estudiantes que abandonan, y que dada la presunción de abandono definitivo, no se proyectan recaudar, razón por la cual constituyen costo de abandono para la IES. Esto de se discuten en el apartado 3.2.

Flujos cesantes en periodos académicos específicos: Representa los montos de dinero que inicialmente se habían reconocido como costos monetarios para un periodo académico específico, dada la presunción de abandono definitivo, y que sin embargo terminan constituyendo simples desfases en los flujos de caja de las IES (Recaudos retardados) cuando en fotografías posteriores se evidencian reingresos de algunos estudiantes.

Régimen de cobros: Se refiere al esquema financiero de cobros que aplica la institución para definir los valores de matrícula que recaudará cada periodo académico. Este esquema puede basarse en aumentos graduales de la matrícula a un interés constante o variable, estar basado en indicadores como el IPC, o en un sistema de cobros por gradiente aritmético en el que los valores de matrícula aumenten en una cifra constante de un periodo académico a otro. Puede también estar ligado a tarifas



diferenciales de acuerdo al estrato económico del estudiante, u otras variables relacionadas. Para mayor detalles **3.2. Descripción general del algoritmo.**



COMPARACIÓN ENTRE EL PROGRAMA DE BECAS ESTUDIANTILES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN Y LOS PROGRAMAS DE BECAS NACIONALES

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono

Tipo de comunicación: Reporte de Caso

OLORIZ, Mario Guillermo
FERNANDEZ, Juan Manuel
AMADO, María Verónica

Universidad Nacional de Luján - ARGENTINA

e-mail: moloriz@unlu.edu.ar, jmfernandez@unlu.edu.ar, vamado@unlu.edu.ar

Resumen. Durante los últimos años investigamos si el Régimen de Becas Internas Estudiantiles que ofrece la Universidad Nacional de Luján (UNLu) es una herramienta efectiva para la disminución del abandono. Pudimos verificar, para las cohortes comprendidas entre los años 2007 a 2010 que la tasa de abandono para quienes acceden a alguna de las becas que integran el Régimen de Becas estudiantiles de la UNLu es muy inferior a la observada para quienes no accedieron a ese beneficio. Esta disminución, que alcanza al 35%, fue analizada considerando a los 2.130 estudiantes que participaron del sistema de becas de la UNLu entre los años 2007 y 2010 (el 12,6% de los estudiantes de esas mismas cohortes).

En este trabajo, analizamos el abandono de aquellos estudiantes que acceden a los sistemas de becas tanto nacionales como privados para comparar los resultados obtenidos al estudiar el Programa de Becas de la UNLu. Nuestra hipótesis de trabajo fue que independientemente del origen de los fondos que financian los diversos programas de becas y los requisitos que se establecen para acceder a los mismos, la tasa de abandono se encuentra fuertemente influenciada por el valor del estipendio que recibe el becario.

Como conclusión, encontramos que la tasa de abandono disminuye en función del monto anual del estipendio que percibe el becario solo para el Programa de Becas de la UNLu, no verificándose el mismo comportamiento para los Sistemas de Becas externos.

También analizamos el comportamiento de la tasa de egreso para los sistemas de becas internos y externos a la UNLu, encontrando el mismo comportamiento que con la tasa de abandono: la tasa de egreso aumenta a medida que aumenta el estipendio solo para el Programa de Becas de la Universidad.

Descriptorios o Palabras Clave: Becas Estudiantiles, Abandono, Distintos Sistemas de Becas



1 Introducción

La Universidad Nacional de Luján (UNLu) es una institución de derecho público creada por Ley n° 20.031 del Congreso de la Nación Argentina.

Esta Institución ha implementado un Régimen de Becas Internas Estudiantiles al que acceden los estudiantes de las carreras de grado y pregrado que cumplan con aquellos requisitos que le permitan alcanzar este beneficio. Este Régimen, aprobado por Resolución de Honorable Consejo Superior N° 103/2005 (UNLu; 2005), plantea entre sus objetivos el dar igualdad de oportunidades a aquellos estudiantes que no posean los recursos económicos indispensables para el cursado de estudios superiores. Cabe señalar, que por tratarse de una universidad de gestión pública la UNLu no impone ningún tipo de matrícula o arancel a sus estudiantes de carreras de grado y pregrado, dado que su propio Estatuto (UNLu; 2000) establece en su artículo 18° que todos los estudiantes de carreras de grado tienen el derecho de realizar sus estudios en forma gratuita, respetando los principios de gratuidad y equidad consagrados en la Constitución Nacional.

Hemos verificado que el Régimen de Becas Estudiantiles de la UNLu cumple con el objetivo de disminuir el abandono de los estudios, al comprobar mediante el estudio cuantitativo de la actividad académica de los estudiantes que integraron las cohortes 2007-2010 una menor tasa de abandono en los estudiantes que participan del Programa de Becas para Estudiantes de la UNLu respecto de la observada en aquellos estudiantes que no accedieron al beneficio de la beca. La diferencia entre la tasa de abandono de quienes participan del Programa de Becas y quienes no es de alrededor del 36%, a favor de quienes obtuvieron algún tipo de beca. (Oloriz, Fernandez, Amado; 2013)

Observamos un abandono temprano de los estudios, por parte de quienes participan del Programa de Becas del orden del 19% mientras que en el caso de quienes no acceden a este beneficio el abandono temprano es superior al 48%.

En el mismo estudio (Oloriz, Fernandez, Amado; 2013) observamos que el abandono que se produce entre quienes acceden al Programa de Becas tiene una estrecha relación con el monto que perciben como estipendio o ayuda económica. Dado que existen distintas categorías de beca en este Programa, pudimos observar que a mayor monto que percibe el becario menor es la tasa de abandono. Con lo cual, podría decirse que la probabilidad de abandono es inversamente proporcional al monto que el becario percibe como estipendio. (Oloriz, Fernandez, Amado; 2013 - Tabla 5).

Nos preguntamos ahora qué relación existe, respecto de la disminución del abandono, con aquellos estudiantes que acceden a los sistemas de becas Nacionales o que ofrecen algunas instituciones bancarias de la República Argentina.

Desde esta inquietud o pregunta de investigación, nos abocamos a indagar respecto de los estudiantes que accedieron a alguno de los sistemas de becas que impulsa el Estado Nacional u otros a los que tienen acceso los estudiantes de la UNLu pero que no dependen del financiamiento de la propia institución.

Si partimos de que comprobamos que el Programa de Becas de la UNLu es una herramienta efectiva para la disminución del abandono y su efectividad interna tiene relación con el monto del estipendio que percibe el becario, si ahora analizamos los sistemas de becas que denominaremos “externos” a los que acceden los estudiantes de la UNLu debiera verificarse que: **“La efectividad de los sistemas de becas respecto de la disminución del abandono es directamente proporcional al estipendio**



que percibe el becario". Para evaluar nuestra hipótesis, comenzaremos por estudiar los distintos sistemas de becas "externos" a los que acceden los estudiantes de la UNLu.

2 Desarrollo

Contamos ya con el estudio de las cohortes 2007 a 2010, las cuales utilizamos para llevar a cabo el estudio comparativo entre quienes accedieron al Programa de Becas y quienes no tuvieron esta ayuda económica (Oloriz, Fernandez, Amado: 2013).

En el trabajo ya citado concluimos comparando la tasa de abandono para cada una de las categorías que integran el Programa de Becas de la UNLu respecto de la tasa de abandono observada en quienes no cuentan con ese beneficio. Como primera medida, representaremos la relación de esa tasa de abandono con el valor del estipendio que percibe anualmente cada becario. Cabe señalar que realizamos la comparación de manera anualizada para evitar el error que se podría generar producto de las distintas modalidades de pago que tienen los sistemas de becas. En algunos, el becario percibe la ayuda económica anual en 10 cuotas, en otros en dos pagos semestrales y en otros casos, por lo general en los que denominamos sistemas "externos" la frecuencia de pago varía en función de la frecuencia con que quien financia el programa pone a disposición de los becarios el cobro del beneficio.

En la UNLu, el programa de becas abarca a los estudiantes de todas las carreras de grado y pregrado y se integra con cinco categorías de beca:

- Becas de Dedicación Exclusiva al Estudio (DE): Se remunera con el equivalente a 200 módulos¹⁶¹ y la universidad se hace cargo de la entrega de la totalidad de la bibliografía obligatoria que establece el programa de las asignaturas que curse el becario. Acceden a esta beca estudiantes ingresantes y no ingresantes;
- Beca de Ayuda Económica (AE): acceden a este tipo de beca estudiantes que recién ingresan a la UNLu o aquellos estudiantes que iniciaron sus estudios con anterioridad a la convocatoria, se remunera con el equivalente a 100 módulos y la entrega de la bibliografía obligatoria de las asignaturas que curse el becario;
- Becas para Situaciones Especiales por Discapacidad (SE): Se remunera con el equivalente a 200 módulos y la entrega de la bibliografía obligatoria pudiendo solicitarla estudiantes ingresantes y no ingresantes;
- Becas de Apuntes (APU): consiste en la entrega, sin cargo, de la totalidad de la bibliografía obligatoria que figure en los programas de las asignaturas que curse el becario y
- Becas Subsidio (BS): que son ayudas económicas que se entregan por única vez cuyo monto lo determina el Consejo Superior en oportunidad de otorgar el beneficio.

Dejaremos fuera del alcance de este trabajo las Becas de Apuntes y Becas Subsidio dado que en el primer caso el becario no recibe una compensación monetaria y en el segundo el monto que percibe se determina en cada oportunidad y responde a necesidades particulares del estudiante.

Analizaremos el período comprendido desde el año 2008 al 2010 dado que disponemos de la información de quienes accedieron tanto al Programa de Becas de la UNLu como a los sistemas

¹⁶¹ Para el año 2014 el valor del módulo es de \$6,28\$, lo que equivale a 76 centavos de dólar al cambio oficial de la República Argentina.



“externos” durante ese período. En la Tabla 1 (ver Apéndice I), mostramos la cantidad de becarios en cada categoría del Programa de Becas de la UNLu para los años comprendidos en este período.

Veamos ahora la tasa de abandono para cada una de estas tres categorías de beca, para el período en cuestión. Consideramos, a efectos del presente trabajo, que un estudiante abandonó los estudios, si no acredita el cursado de asignaturas con resultado distinto de ausente desde un momento determinado y hasta la finalización del período que abarcó este trabajo.

Tabla 2: Tasa de Abandono por categoría de beca UNLu (2008-2010)

| CATEGORÍA BECA | Abandono |
|-----------------------------|----------|
| Ayuda Económica (AE) | 52,2% |
| Situaciones Especiales (SE) | 34,6% |
| Dedicación Exclusiva (DE) | 30,8% |

La Tabla 2 ratifica lo que habíamos señalado, aunque para un período mayor, en nuestro trabajo anterior (Oloriz, Fernandez, Amado: 2013) respecto de la relación entre la tasa de abandono de quienes participan del programa de becas de la UNLu y el monto que perciben como estipendio. La tasa de abandono de la UNLu para el mismo periodo es algo superior al 70%.

Veamos ahora cuales son las “becas externas” a las que accedieron los estudiantes de la UNLu durante el mismo período:

* Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU): este programa está dirigido a quienes hayan finalizado los estudios secundarios y cursen o aspiren a cursar una carrera de grado de manera presencial, en una Universidad Nacional o Instituto Universitario Nacional. Está orientado a carreras de las ramas de Salud, Humanidades y Ciencias Sociales. Entre sus principales objetivos se señala *“promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior, a través de la implementación de un sistema de becas que facilite el acceso y/o la permanencia de alumnos de escasos recursos económicos y buen desempeño académico en los estudios de grado”*. Comenzó a implementarse en el año 1996 encontrándose, actualmente, a cargo de la Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.(Res. SPU 464/1996 y modificatorias)

* Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB): este programa está orientado a quienes egresan del nivel secundario que sean ingresantes en el año de la Convocatoria a una carrera de grado, tecnicatura, o profesorado en una Universidad Nacional, Instituto Universitario Nacional o institutos dependientes del INFD o del INET. También alcanza a quienes se encuentran cursando los dos últimos años de carreras de Ingeniería y adeuden entre 3 y 15 asignaturas para egresar. Se implementó a partir del año 2009 y el beneficio que obtiene el becario depende del tramo de la carrera en que se encuentre (cuanto más avanza mayor es la beca). Tiene como objetivo *“incrementar el ingreso, permanencia y egreso a carreras universitarias, profesorados o tecnicaturas que se consideran estratégicas para el desarrollo productivo del país. Está orientado a carreras de las ramas Ciencias Básicas, Ciencias Naturales, Ciencias Aplicadas y Ciencias Exactas”*. (Res.M.E. 742/2010 y Reglamentarias)

* Programa Nacional de Becas para Carreras TIC'S (PNBTICs): está orientado a promover e incrementar el ingreso de estudiantes a carreras de grado en las áreas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Inició en el año 2009 y otorga un beneficio anual que varía según el grado de avance en la carrera que acredite el estudiante. Tiene como objetivo *“implementar un sistema de becas que fortalezca los recursos humanos en el sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, promueva el incremento de matrícula de estudiantes de grado en estas carreras TICs y favorezca la retención y graduación de estos estudiantes en el sistema universitario”*

* Programa Ser Universitario, Fundación Provincia de Buenos Aires (BBAPRO): es un programa financiado por la Fundación del Banco de la Provincia de Buenos Aires que abarca a quienes se encuentren cursando estudios en los niveles primario, secundario y universitario, concurren a instituciones de gestión pública y pertenezcan a familias en situación de vulnerabilidad social.

Analizamos entonces cual fue la cantidad de estudiantes, ingresantes de las cohortes 2008 a 2010 que accedieron a alguno de estos programas que denominamos “externos”. Cabe señalar, que más allá que dos de los programas externos comenzaron en el año 2009 (PNBB y PNBTICs) al poder acceder a los mismos estudiantes que se encuentren en cualquiera de los tramos de la carrera pudimos incluir a estos sistemas de becas en nuestro estudio dado que ingresantes de la cohorte 2008 accedieron a estas becas en el año 2009 o 2010.

La Tabla 3 (ver Apéndice I) muestra que la cantidad de estudiantes de la UNLu que acceden a los sistemas de becas externas es muy inferior a quienes acceden a las becas de la UNLu. En promedio, para el período, equivale al 10% de las becas que otorga la UNLu.

Analizamos entonces cual es la tasa de abandono de aquellos estudiantes que accedieron a alguno de los sistemas de becas externas. La Tabla 4 muestra que la tasa de abandono de quienes acceden a los sistemas de becas externas a la UNLu sigue siendo inferior a la tasa de abandono de la institución, mayor al 70%, medida para el período 2000-2010. (Oloriz, Fernandez: 2013).

Tabla 4: Tasa de abandono de quienes acceden a los sistemas de becas externas (2008-2010)

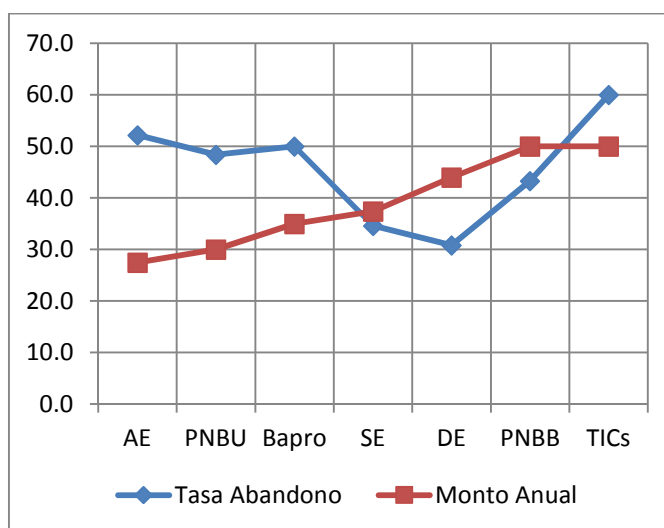
| SISTEMA DE BECA | Tasa Abandono |
|-----------------|---------------|
| PNBU | 48,4% |
| PNBB | 43,3% |
| PNBTICs | 60% |
| BBAPRO | 50% |

A los efectos del objetivo de nuestro trabajo, se puede observar en la Tabla 5 (ver Apéndice I) cual fue el valor de la ayuda económica anual para cada categoría de beca, tanto de las que otorga la UNLu como las externas. Dicha tabla muestra que las becas PNBB y PNBTICs son las que asignan un mayor estipendio al becario, más allá que el monto de estos dos sistemas varía según el año de la carrera que se encuentre cursando el estudiante, seguido por la Beca de Dedicación Exclusiva de la UNLu.

Si comparamos el monto de cada uno de los sistemas de becas, considerando para el Programa de Becas de la UNLu a cada categoría de manera independiente, con la tasa de abandono de los estudiantes que contaron con alguna beca durante el período en estudio, observamos que al considerar los sistemas de becas Externos deja de verificarse que la tasa de abandono disminuye a medida que se incrementa el valor del estipendio anual.

En el gráfico 1, para el cual hemos ordenado los distintos tipos de beca según el monto del estipendio para el año 2010, mostramos la relación entre el monto de la beca y la tasa de abandono para cada tipo de beca:

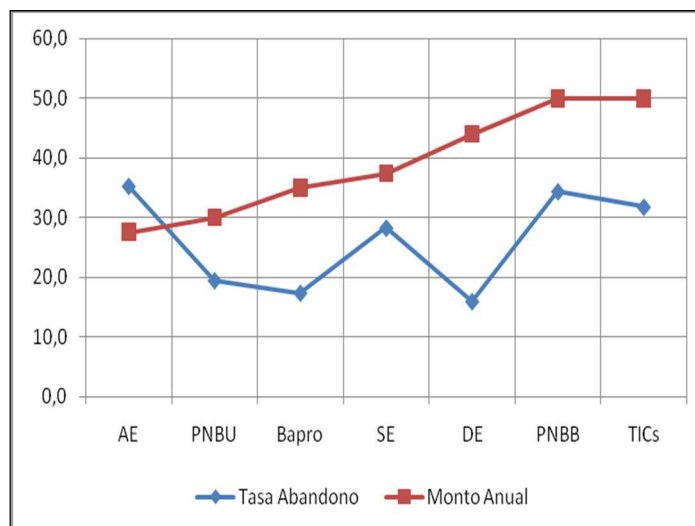
Gráfico 1: Comparación del Monto anual de la beca con la tasa de abandono (2008-2010)



Dado lo escaso del número de estudiantes de la UNLu, integrantes de las tres cohortes en estudio, que accedieron al beneficio de alguna beca externa, y que la mayoría de las categorías de becas permiten el acceso a las mismas de estudiantes que no comenzaron a cursar la carrera en el año en que solicitan la beca, llevamos a cabo el mismo estudio pero para quienes percibieron beca durante los años 2008 a 2010, independientemente del año de ingreso a la universidad.

Graficamos ahora la relación entre la tasa de abandono de estos becarios y el monto que percibieron de estipendio.

Gráfico 2- Relación entre el abandono y el monto de la beca para quienes percibieron beca durante los años 2008 a 2010.



La gráfica 2 muestra la relación de la tasa de abandono en función del aumento del estipendio, encontrando nuevamente diferencia respecto del comportamiento de las becas internas y las externas a la UNLu.

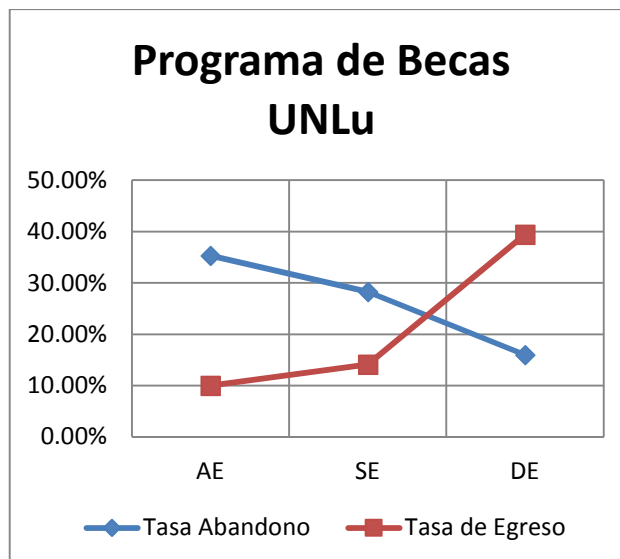
Aplicamos el coeficiente de correlación de Pearson para la relación entre la tasa de abandono y el monto del estipendio obteniendo que la correlación para las becas UNLu es $-0,972$ lo que representa una alta correlación de tipo negativo (a mayor monto de estipendio menor tasa de abandono); mientras que el mismo coeficiente para las becas externas arroja un valor de $0,217$ lo que significa una muy baja correlación lineal entre ambas variables.

La marcada diferencia entre el comportamiento entre el valor del estipendio y el abandono podría deberse a la diferencia respecto de los requisitos de acceso entre ambos sistemas y el tipo de seguimiento que se hace al becario. Resultan de mayor exigencia las condiciones socio económicas que se deben acreditar para acceder al programa de becas de la UNLu que las que se requieren para los sistemas de becas externos.

Por otra parte, el control del cumplimiento de los requisitos académicos para mantener el beneficio de la beca se realiza con mayor rigurosidad y frecuencia en el programa de becas de la UNLu que en los programas externos. Podría suponerse que el seguimiento más estricto así como requisitos de acceso más ajustados estarían impactando en la manera en que influye el monto del estipendio para la retención del becario.

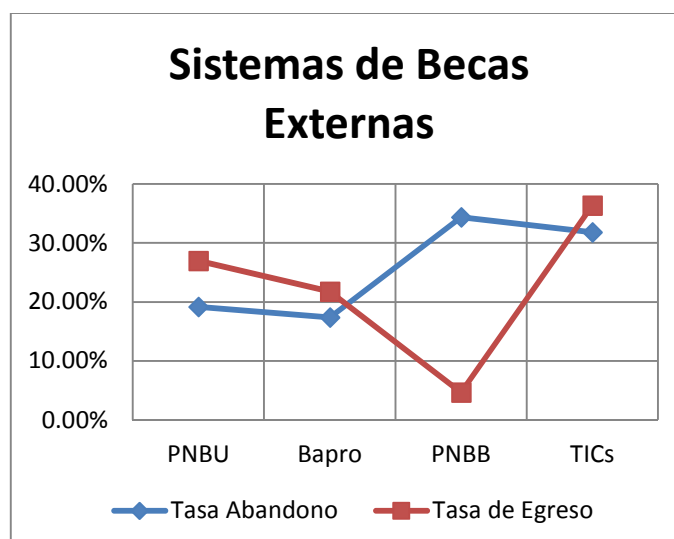
Dado el estudio que efectuamos de quienes accedieron a alguna beca durante los años 2008 a 2010, indagamos respecto de la relación entre el monto de la beca y la tasa de egreso. Graficamos entonces la tasa de abandono y de egreso según el monto del estipendio para las categorías de beca del Programa de la UNLu y para las becas Externas.

Gráfico 3- Tasa de abandono y egreso en función del monto de la beca UNLu años 2008 a 2010 sin cohorte



El gráfico 3 muestra, claramente, como para quienes participan del Programa de Becas de la UNLu la Tasa de Abandono disminuye a medida que aumenta el monto de la beca y la tasa de egreso aumenta también en función del estipendio. Recordemos que la relación monetaria entre la beca de Ayuda Económica (extremo inferior) y la de Dedicación Exclusiva (extremo superior) es 1,6 (percibe un 60% más de estipendio quien tiene una beca de Dedicación Exclusiva).

Gráfico 4- Tasa de abandono y egreso en función del monto Sistemas de Beca Externos años 2008 a 2010 sin cohorte



El gráfico 4 muestra el comportamiento de la tasa de abandono y de egreso para los sistemas de becas externas a la UNLu observándose que el comportamiento de ambas variables no tiene relación directa con el monto de la beca que percibe el estudiante.

3 Conclusiones



El estudio que realizamos respecto de la relación entre el valor de estipendio que percibe el becario y el abandono de los estudios superiores ha demostrado, para el caso de la Universidad Nacional de Luján considerando las cohortes 2008 a 2010, que no se verifica para los sistemas de becas externos que cuanto mayor es la compensación económica que recibe el estudiante menor es la tasa de abandono. Este fenómeno que habíamos detectado al estudiar el Programa de Becas de la UNLu no se da cuando se comparan distintos sistemas de ayuda al estudiante.

La diferencia que se obtuvo respecto de la correlación lineal entre el monto de la beca y la tasa de abandono para cada categoría de beca de los ambos sistemas permite plantear como hipótesis que las condiciones de acceso y permanencia a los sistemas de becas externos producen que el impacto respecto de la retención de los becarios sea mucho menor que lo observado en el programa de becas de la UNLu.

No obstante, los sistemas de becas externos también son efectivos para la disminución del abandono dado que la tasa no supera el 46% contra la tasa del 70% que se midió para el período 2000-2010 para quienes no tuvieron el beneficio de la beca. (Oloriz, Fernandez: 2013).

Comparativamente, los sistemas de becas externos son tan efectivos para la disminución del abandono como lo es el Programa de Becas de la UNLu, si bien no se da que a mayor estipendio menor tasa de abandono.

Al mismo tiempo, como puede verse en los gráficos 3 y 4, también analizamos la tasa de egreso para los sistemas de becas encontrando una mayor efectividad en el Programa de Becas de la UNLu así como una relación directa entre el monto del estipendio y la tasa de egreso. Esta relación “a mayor monto de la beca, mayor tasa de egreso” no se da en los sistemas de becas externos.

Referencias

Gonzalez Fiegehen, L. E. (2005). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Seminario sobre el Rezag y la Deserción Universitaria en América Latina y el Caribe, Talca, Chile. (CINDA, IESALC)

Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Becas Universitarias. Extraído el 9 de Julio de 2014 desde http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=374

Oloriz, M.; Fernandez, J.M.(2013) Relación entre las Características del Estudiante al Momento de Iniciar Estudios Superiores y el Abandono en la Universidad Nacional de Luján Durante el Período 2000-2010. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México.

Oloriz, M.; Fernandez, J.M.; Amado, V. (2013) Impacto del Programa de Becas de la Universidad Nacional de Luján en la Disminución del Abandono. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México.

Resolución Ministerio de Educación, N° 742, (2010). Creación del Programa Nacional de Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas y sus reglamentaciones. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Resolución Secretaría de Políticas Universitarias, N° 464, (1996). Creación del Programa Nacional de Becas Universitarias y sus modificatorias. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

UNLu, (2005). Régimen de Becas Internas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján aprobado por Res. Honorable Consejo Superior N° 103/2005.



UNLu, (2008-2010). Resoluciones de otorgamiento de becas en las distintas categorías a estudiantes de la UNLu.

Vielka de Escobar. (2005). Estudio sobre la Deserción y Repitencia en la Educación Superior en Panamá. Consejo de Rectores de Panamá. Panamá.

ANEXO I

Tabla 1: Cantidad de Becarios Programa de Becas UNLu por categoría (2008-2010)

| CATEGORÍA DE BECA | 2008 | 2009 | 2010 |
|-----------------------------|------------|------------|------------|
| Ayuda Económica (AE) | 236 | 362 | 310 |
| Dedicación Exclusiva (DE) | 24 | 19 | 9 |
| Situaciones Especiales (SE) | 7 | 11 | 8 |
| TOTAL DE BECAS | 267 | 392 | 327 |

Tabla 3: Cantidad de estudiantes de la UNLu en programas de becas externas (2008-2010)

| SISTEMA DE BECA | 2008 | 2009 | 2010 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| PNBU | 21 | 6 | 4 |
| PNBB | 6 | 42 | 12 |
| PNBTICs | 2 | 3 | 0 |
| BBAPRO | 1 | 1 | 0 |
| TOTAL | 30 | 52 | 16 |

Tabla 5: Monto anual del beneficio por cada tipo de beca UNLu y externas (2008-2010)

| SISTEMA DE BECA | 2008 | 2009 | 2010 |
|-----------------------------|-------------------|----------|---------|
| PNBU | \$2.500 | \$3.000 | \$3.000 |
| PNBB x año estudio | 1° y 2° | \$5.000 | |
| | 3° y 4° | \$8.000 | |
| | Último | \$12.000 | |
| PNBTICs | Igual PNBB | | |
| BBAPRO | \$2.500 | \$3.500 | \$3.500 |
| CATEGORÍA | BECAS UNLu | | |
| Ayuda Económica (AE) | \$1.375 | \$1.925 | \$2.750 |
| Situaciones Especiales (SE) | \$2.552 | \$2.860 | \$3.740 |
| Dedicación Exclusiva (DE) | \$3.190 | \$3.410 | \$4.400 |

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACION SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS



CAUSAS ASOCIADAS A LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL Y ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL

Línea Temática: 5. Políticas nacionales y de gestión institucional para la reducción del abandono
Tipo de comunicación: Revisión bibliográfica.

CELY ATUESTA, Diana Catherine
dianacely@usantotomas.edu.co

DURÁN GAMBA, Martha Gisela
marthaduran@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás, Bogotá D.C., Colombia

Resumen. El objetivo del presente artículo fue realizar una revisión de la literatura respecto a las causas asociadas a la deserción estudiantil en Colombia y las estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil en el marco de las entidades de educación superior, señalando algunas de las principales estrategias que favorecen la permanencia y la graduación oportuna de los estudiantes universitarios. En este contexto se identificó el concepto de abandono Ricoachury & Lara (citado por ICFES, 2000, p.20). De igual forma se identificaron los principales factores asociados con las causas de deserción en el medio universitario a saber individual, académico, socioeconómico e institucional (Tinto, 1989; Álvarez, 1997; Vásquez & Rodríguez, 2011; Carvajal & Rojas, 2013). Por otra parte se evidenció la importancia de las diferentes estrategias que coadyuvan al acompañamiento estudiantil, orientada hacia una perspectiva de corresponsabilidad de los diferentes participantes en el logro de los objetivos trazados.

Palabras clave: Deserción, Permanencia, Estudiantes, Estrategias de acompañamiento.

INTRODUCCIÓN

Actualmente una de las problemáticas más complejas que enfrenta la educación en Colombia son los altos índices de deserción estudiantil en particular, la que concierne a la educación superior. Pese a la amplia cobertura en este sector, el número de estudiantes que logra culminar sus estudios no es alto, de acuerdo con las “estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, de cada cien estudiantes que ingresan a una institución de educación superior cerca de la mitad no logra culminar su ciclo académico y obtener la graduación.” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 13). Teniendo como base diversas investigaciones alrededor de la deserción, esta se define como: “el abandono que los alumnos hacen de sus actividades escolares antes de concluir su ciclo de estudios o de obtener el grado, y se considera desertores a los alumnos que por factores intrínsecos o extrínsecos se ven forzados a retirarse de la institución antes de concluir sus estudios” Ricoachury & Lara (citado por ICFES, 2000, p.20). En este orden de ideas, cabe señalar que uno de los mecanismos de gran



importancia con el cual las instituciones de educación superior deben contar son los programas de acompañamiento, que aseguren la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Factores asociados con la deserción estudiantil en Colombia

De acuerdo con la literatura, diversos autores (Tinto, 1989; Álvarez, 1997; Vásquez & Rodríguez, 2011; Carvajal & Rojas, 2013) coinciden en cuatro factores macro por los cuales los estudiantes no permanecen en la Universidad estos son: individual, socioeconómico, institucional y académico.

Frente al *factor individual*, puede afirmarse que está conformado por aquellos aspectos asociados con la *personalidad del estudiante* como son sus habilidades, métodos de estudio, persistencia en el alcance de metas, entre otros; su *historia personal*, es de especial importancia la elección de carrera, y capital académico previo. Igualmente se consideran *las percepciones del estudiante*, es decir lo relacionado a la vida social, universitaria y proyecto de vida. Y para finalizar las *actividades cotidianas del estudiante*, las cuales están asociadas con la vida laboral, deportiva y artística (Carvajal & Rojas, 2013).

En cuanto al *factor socio-económico* de acuerdo con (Carvajal et., al 2013; Pineda, Pedraza, Ortiz, Baquero, Dussán, Ramírez 2010; Vásquez & Rodríguez, 2011) este tiende a asociarse con el ámbito individual, familiar e incluso institucional. Involucra la influencia, relación, apoyo y rasgos de su grupo familiar: padres, hermanos e incluso otros miembros familiares. Según los autores en referencia se amplían algunos de estos aspectos como los *rasgos familiares*: el número de miembros de la familia, niveles educativos de los padres y hermanos. Así mismo, *la capacidad económica*, generalmente está dentro del campo de acción de la familia, disponibilidad de recursos garantizando la permanencia y graduación del estudiante. El *apoyo familiar*, orientado a satisfacer las necesidades del estudiante (alimentación, transporte, recursos para sus trabajos académicos, etc). Los *valores del grupo familiar*, asociados al éxito, el estímulo para su proyecto de vida y grado de autonomía de la persona. Así también cuenta dentro de este grupo el *ambiente familiar*, el cual se refiere al tipo de conflictos, y relaciones afectivas entre los miembros.

Con respecto al *factor institucional*, este tiene que ver con el compromiso tanto de la institución como a nivel individual. El compromiso está asociado con el aporte de la universidad para el logro de las metas individuales, grupales e institucionales. De allí que el compromiso que la institución promueve, dota y contribuye a que el estudiante tenga todos los recursos institucionales disponibles para el logro de sus metas individuales y, por otro, el compromiso que parte de la dimensión individual, la cual se relaciona con las expectativas y los proyectos que el estudiante se haya trazado. En este sentido, debe existir una articulación entre el compromiso institucional e individual para facilitar el proceso de integración y el logro de objetivos (Vásquez & Rodríguez, 2007).

Puede suceder que la institución falle en su compromiso y función, generando condiciones que afectan y contribuyen a la deserción estudiantil, debido a que puede crear un clima de poco apoyo y desmotivación, influencia negativa o falta de interés de los docentes, directivas y otras personas de la institución, deficiencia administrativa, programas académicos obsoletos y rígidos y baja calidad educativa (Vásquez & Rodríguez, 2007).

Existen otros problemas internos de la universidad tales como, escasos recursos y defectos de organización.



“La inadecuada planificación y una desorganización general en la universidad, impiden una mayor retención de estudiantes en los sistemas educativos, especialmente cuando los estudiantes ingresan sin una orientación vocacional si no por azar no como consecuencia de una ayuda profesional y una acertada planificación educativa y programación académica” (Salcedo 2010, p. 52).

Por otra parte la superpoblación universitaria y las deficiencias docentes causan malestar entre los estudiantes y padres de familia, dando como resultado el retiro de la institución. Los currículos inadecuados, en tanto no existe una secuencialidad entre la educación media y la educación superior creando una brecha demasiado amplia. El estudiante se enfrenta así al cumplimiento de requisitos, prerrequisitos, promedios, créditos, exámenes frecuentes, entre otros trámites desconocidos completamente para él, motivos suficientes que hacen que la deserción sea más alta en los primeros tres semestres.

Con respecto a sistemas de admisiones inadecuados y calidad del personal limitada, el resultado es la ineficacia del proceso porque no se atiende a las diferencias individuales para propiciar cualificación y mayor rendimiento académico.

Todas estas características no permiten que los estudiantes permanezcan en la universidad, haciendo que aumenten los niveles de rezago en las instituciones y evitando de esta manera la graduación en los tiempos establecidos por la institución.

Ahora bien, *el factor académico* se refiere a la capacidad intelectual, al compromiso académico y a la identificación profesional que tenga y sienta el estudiante frente a la escogencia de su carrera. La capacidad intelectual, está asociada con el desarrollo de la inteligencia y con la capacidad de adaptación y solución de problemas que posea el sujeto frente a los retos académicos que se le presenten (Vásquez & Rodríguez, 2007). El compromiso académico del estudiante está relacionado directamente con sus objetivos, aptitudes, intereses y proyecto de vida. Todos estos aspectos se ven reflejados en el rendimiento alcanzado dentro de su proceso educativo.

Las dificultades académicas pueden ser consecuencia de una brecha entre las exigencias de la carrera profesional y la formación base adquirida en la educación media. Estas brechas incluyen debilidades en contenidos, escasos hábitos de estudios, metodologías de enseñanza y aprendizaje de la universidad diferentes y más exigentes comparada con las del colegio (Centro de Microdatos, 2008). Así mismo, aquellos estudiantes de colegios municipales, tienen riesgo de tener desempeño académico más bajo. A lo anterior se suma la ausencia de disciplina, falta de orientación profesional que se manifiesta en una elección inadecuada de carrera o institución y ausencia de aptitud académica.

Estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil

En este contexto y entendiendo la importancia del tema es de gran importancia señalar algunas de las estrategias que fomentan la permanencia estudiantil en el ámbito de la educación superior en Colombia, de acuerdo con la revisión de la literatura. Al considerar el acompañamiento al estudiante este se puede concebir desde las siguientes perspectivas de acuerdo con Alvis (2009): Social, psicopedagógico y educativo-cultural. Aspectos que permiten abordar las diferentes causas de deserción estudiantil de forma integral, las cuales han demostrado ser efectivas. Pueden identificarse cada una de ellas de forma particular:

Consejería, entendido como un proceso de acompañamiento llevado a cabo “durante la formación” en el nivel medio superior como en el profesional y en el posgrado. Sin embargo no se limita esta práctica



a la asesoría, sino que implica la interacción entre el consejero y los estudiantes respecto a temas vocacionales y proyecto de vida, decisiones sobre el campo de ejercicio profesional, líneas y proyectos de investigación, etc(González, 2005).

De igual manera la *orientación psicopedagógica*, es una de las estrategias que facilita al estudiante un apoyo en su proceso frente a las diversas posibilidades de elección antes, durante y después de los estudios universitarios, así como el retorno a la universidad como fuente de formación permanente. La misión de este servicio es asesorar y facilitar las decisiones de los estudiantes universitarios como en el ámbito profesional y personal (Vidal Díez, 1999; Vieira, 2002).

También puede destacarse el *acompañamiento psicológico* como una práctica valiosa en el proceso de retención estudiantil, considerado como un espacio de escucha confidencial y acompañamiento al estudiante, con el objetivo es promover preventivamente las problemáticas psicosociales. Así mismo en otros casos prestar los primeros auxilios orientados a una atención oportuna en situaciones de desequilibrio psicológico, antes de realizar una intervención terapéutica. Lo cual en última instancia procura el desarrollo integral del estudiante, así como su bienestar y buen desempeño en general.

Guzmán, Durán & Franco (2009) señalaron el impacto de estos servicios mediante los datos disponibles en SPADIES reportando que este tipo de estrategias de apoyo reducen el riesgo de deserción de un 52% a 35% en niveles de décimo semestre, lo cual evidencia que son parte del desarrollo del estudiante a lo largo de su carrera.

Así mismo, con respecto al factor *socio económico*, entendiéndose que el costo de la matrícula y el sostenimiento del estudiante son de los factores primordiales causantes de la deserción universitaria, el gobierno Colombiano a través del ICETEX ha fortalecido los planes de financiamiento mediante créditos educativos y subsidios para sostenimiento aumentando el número de beneficiarios de 55.583 en el año 2002 a 284.254 en 2009, alcanzando una cobertura de financiamiento del 18.4% de la matrícula en educación superior, lo cual reduce en un 25% menos las posibilidades de abandono de carrera (Guzmán, Durán & Franco, 2009).

En consonancia con ello, se plantea la importancia de que las entidades de educación superior potencialicen sus planes de financiamiento y crédito educativo (Carulla, 2010). Igualmente son fundamentales los programas de becas que incentiven el rendimiento en diferentes aspectos como son académico, tecnológico, deportivo, y artístico, favoreciendo el desarrollo de la carrera profesional de los estudiantes en términos económicos.

A manera de estrategias de acompañamiento estudiantil para disminuir el impacto de las causas de la deserción ya descritas anteriormente la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo, APICE e ICETEX (2010), proponen para el *factor académico* las *Tutorías*: Entendidas como un programa de orientación educativa, dirigido a los estudiantes con acompañamiento por parte de los docentes, durante su permanencia en la Universidad, cuya finalidad es promover la formación integral del estudiante. Son de carácter preventivo contribuye a disminuir los índices de rezago y deserción.

Así mismo su objetivo es favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de los diferentes programas, promover el desarrollo de habilidades personales, sociales y cognitivas favorables para su formación, elevar el sentido de pertenencia hacia la Universidad y mejoramiento continuo de su calidad de vida.



De igual forma, *las tutorías*, definidas como el refuerzo extraclase que el docente responsable de un espacio académico hace a sus estudiantes, a un grupo de ellos o aun estudiante en particular, como respuesta a las necesidades de refuerzo a académico de las personas involucradas en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En ese sentido, la tutoría se refiere a las estrategias pedagógicas que el docente ofrece de manera complementaria a la clase misma, con el fin de resolver inquietudes y fortalecer el proceso de aprendizaje en un contexto personalizado (Sastre, 2013).

Cabe también señalar *las nivelaciones académicas*, las cuales buscan identificar las deficiencias más significativas con las que llegan a la universidad los estudiantes de la Educación Básica y llevar a cabo diferentes actividades que permitan su nivelación académica respecto a otros admitidos que no presentan vulnerabilidad. Las áreas de mayor complejidad y atención para este proceso son las de ciencias básicas, humanidades e idiomas extranjeros.

Es de importancia anotar otra estrategia de gran impacto como es la monitoria, estrategia de acompañamiento académico que realiza un estudiante en la universidad durante un periodo académico determinado, con el objetivo de colaborarle al docente a cargo de una asignatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando la comunicación entre el profesor y los estudiantes, promoviendo el interés en la asignatura y facilitando la aprehensión de los contenidos propios de la disciplina o del espacio académico en el cual cumple sus funciones. (APICE, 2010).

Las monitorias son llevadas a cabo por estudiantes sobresalientes que merecen distinción académica por sus cualidades personales y su desempeño. Debido al rol que cumple en la institución, como colaborador del docente, los estudiantes monitores deben tener un proceso de capacitación complementaria de formación, definiéndolos así como el relevo generacional.

A manera de cierre, el Ministerio de Educación Nacional (2009, p. 116) propone, de acuerdo con la experiencia en la Universidad de la Salle:

Desarrollar talleres acerca de métodos y hábitos de estudio, en los cuales se involucra a los alumnos de primer semestre de todos los programas. El plan de tutorías ayuda a seleccionar en cada facultad a determinados estudiantes con un adecuado perfil académico, que se dedican a nivelar y formar grupos de estudio que permiten detectar las mayores deficiencias que tienen los estudiantes de los primeros semestres de carrera. Este plan de tutorías se soporta también en los profesores del área de Ciencias Básicas.

CONCLUSIONES

Puede afirmarse que el fenómeno de deserción estudiantil es complejo y multicausal, materia de investigación en el ámbito de la educación superior entorno a la cual trabajan los diferentes participantes a quienes atañe, es decir tanto a entes gubernamentales, directivos, docentes y diversos profesionales a nivel nacional como internacional en búsqueda de experiencias exitosas que garanticen la permanencia y oportuna graduación de los estudiantes.

Adicionalmente, es oportuno señalar que las estrategias de retención propuestas, más que ser *adoptadas* de manera generalizada por las instituciones deben ser *adaptadas* a las mismas, atendiendo a que el centro sea el estudiante. Por consiguiente es primordial conocer sus expectativas generando estrategias que den respuesta en materia de apoyo académico, personal y social durante su proceso



de formación, a fin de generar fuertes vínculos con la institución desde los primeros semestres haciéndole participe en los distintos ámbitos que la vida universitaria les ofrece.

En este sentido las estrategias de retención estudiantil se orientan a que el estudiante sea corresponsable de su proceso de formación y desarrollo, y por su parte las instituciones educativas promuevan el aprendizaje y la persistencia en estos últimos.

Por lo tanto, los programas de acompañamiento a los estudiantes deben trabajar como un sistema, de forma articulada con las instancias administrativas, así como de la estructura a nivel institucional que aportan al proceso de ingreso, permanencia y graduación oportuna, de manera que estos sean dinamizadores para el cumplimiento de dichos objetivos.

En este orden de ideas las prácticas que facilitan la permanencia estudiantil pueden entenderse como el resultado de una construcción en la cual participa toda la comunidad académica, con la finalidad de mejorar la calidad de la formación profesional, así como la calidad de vida en el contexto social y comunitario. Por lo tanto es de naturaleza flexible orientado a dar respuesta a las diversas circunstancias de los contextos de interacción individual, institucional y global (Alvis, 2009; Tinto, 2010).

Finalmente, es de importante señalar que este tipo de buenas prácticas son el resultado de políticas institucionales que consideran la graduación oportuna como un objetivo estratégico, para lo cual es necesario invertir recursos y acciones proactivas a fin de lograrlo.

Referencias

- Alvis, K. (2009). Acompañamiento estudiantil y tutoría académica. Reflexiones y aportes a la construcción de un sistema de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia. ISBN : 978-958-719-321-3.
- Álvarez, J. (1997). Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos. Universidad Autónoma de Colombia. Sistema Universitario de Investigaciones, Bogotá.
- Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (2010). Programa acompañamiento académico-tutorías.
- Carvajal, A. & Rojas, R. (2013). Factores que inciden en la deserción de los estudiantes en la USTA Colombia. Convenio No. 626 USTA-MEN no publicado.
- Carulla, J. (2010). Ministerio de Educación Nacional. Jaque a la deserción. Boletín Informativo 14.1-20.
- Centro de Microdatos (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Universidad de Chile. Recuperado el 22 de julio de 2014 en <http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>
- ICFES – UNAL (2000). Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Bogotá.
- González, L. (2005). Panorama de la consejería estudiantil en la escuela de bacteriología y laboratorio clínico. Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico Facultad de Salud Universidad del Valle.
- Tinto, V. (2010). Ministerio de Educación Nacional. Jaque a la deserción. Boletín Informativo 14.1-20.



Ministerio de Educación Nacional (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Recuperado el 21 de julio de 2014 en http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf.

Guzmán, C., Durán, D., Gallego., J. (2009). Ministerio de Educación Nacional. Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. ISBN: 978-958-691-366-9

Pineda, C., Pedraza A., Ortiz M., Baquero F., Dussán H., &Ramírez M. (2010). La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria. Universidad de la Sabana, Bogotá.

Salcedo, A. (2010). Deserción Universitaria en Colombia. Revista academia y virtualidad. Recuperado el 21 de julio de 2014 en http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319043663_03.pdf.

Sastre, A. (2013). Programa de Desarrollo Estudiantil. Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Universidad Santo Tomás.

Vásquez, C. y Rodríguez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia. Perspectiva teórica y factores de incidencia. Revista Latinoamericana de Estudios educativos. México. Recuperado el 21 de julio de 2013 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27011410005>. (Tomado 27 de julio del 2013).

Vidal, J. (1999). Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid: Consejo de Universidades. MEC.

Vidal J., Díez G. & M. Vieira J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. RIE, 20(2) pp.431-448. Revista de Investigación Educativa, Universidad de León.

1- variables de base: sexo, procedencia, institución donde cursó Educación Media, edad, situación laboral
2- variables académicas: rendimiento obtenido en la prueba diagnóstica al ingreso a FIng (HDI) y avance académico medido en créditos obtenidos en las carreras de Ingeniería (Agrimensura, Civil, Computación, Eléctrica, Mecánica, Naval, Producción, Química y Alimentos)
3- variables motivacionales: motivos para la elección de la carrera y actitudes hacia el estudio

RESULTADOS Y ANÁLISIS

| Ingresos (1997-2009) | Deserción (1997-2009) | % deserción |
|----------------------|-----------------------|-------------|
| 11.820 | 5.694 | 48,2 |

Definición de la población objeto del estudio colectivo de estudiantes que no ha registrado actividad académica alguna en los 2 últimos años en las carreras de Ingeniería del Plan de Estudios 97 de FIng (1997-2009). La unidad básica de cada individuo es la generación a la que pertenece, y su referente de avance se operativiza en los créditos obtenidos.

| 1- Variables de base | Población ingresante (%) | Población desertora (%) | 2- Variables académicas | Población ingresante (%) | Población desertora (%) | 3- Variables motivacionales |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---|
| Mujeres | 22,0 | 27,6 | Suficiencia en HDI | 16,5 | 9,0 | No se observaron diferencias significativas en los motivos de elección de la carrera entre ambas poblaciones. Tampoco se observan diferencias marcadas en las actitudes hacia el aprendizaje. |
| Varones | 78,0 | 73,4 | Insuficiencia en HDI | 83,5 | 91,0 | |
| Montevideo | 65,9 | 71,5 | | | | |
| Interior | 34,1 | 28,5 | | | | |
| Institución Pública | 63,4 | 70,0 | | | | |
| Institución Privada | 36,6 | 30,0 | | | | |
| (más de 22 años) | 7,2 | 11,6 | | | | |
| (hasta 21 años) | 92,8 | 88,4 | | | | |
| (más de 20 hs o trabaja) | 12,2 | 18,9 | | | | |
| (hasta 20 hs o no trabaja) | 88,8 | 81,1 | | | | |

De la población desertora:
94,3% abandona FIng sin superar los créditos correspondientes al primer año de la carrera (0 a 89 créditos).
57,7% abandona sin obtener créditos.

CONCLUSIONES

1. Para el total de las generaciones estudiadas la deserción representa el 48,2%.
2. El fenómeno se ve afectado por todas las categorías analizadas en este estudio.
3. La población desertora registró mayores niveles de insuficiencia en el diagnóstico al ingreso.
4. Entre los estudiantes que abandona la Facultad lo hace sin haber obtenido los créditos del primer año de la carrera a pesar de haberlo intentado durante 2 años consecutivos.
5. En la elección de carrera: no se registran diferencias entre la población ingresante y la desertora.
6. Los datos aporten al análisis institucional en temas relacionados con orientación para estudiantes al ingreso, y orientación para estudiantes trabajadores, actividades previas al ingreso a Facultad, entre otras.

Posters



Poster ganador de Mención

ESTUDIO, MEDICIÓN Y REPORTE DE LAS CAUSAS ASOCIADAS A LA DESERCIÓN, UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA PARA LA INSTITUCIÓN

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

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

SUAREZ RIVERA Doris Adriana (TS)

GÓMEZ BANDERA Carmen (PS)

PULIDO PULIDO Yimy Ramiro (Msc)

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES– COLOMBIA

adriasuri@gmail.com

dirdsalud@libertadores.edu.co

yimypulido@hotmail.com

Resumen. En el documento se muestra la identificación y análisis de las variables relacionadas con el fenómeno del abandono en estudiantes activos, que se encuentran en riesgo de deserción estudiantil, en la Fundación Universitaria Los Libertadores, sede Bogotá. Se toma como población, los estudiantes de pregrado de modalidad presencial, con una muestra de 1174 y 1142 estudiantes para los periodos 2013-2 y 2014-1 respectivamente. Los resultados obtenidos permiten identificar los factores: académicos (dificultad con el aprendizaje de la materia, hábitos de estudio, carga académica, dificultades en el aprendizaje, bajo rendimiento, inasistencia a clase, orientación vocacional, rutas académicas / insuficiente asesoría al escoger materias y horarios); los factores personales (problemas personales y familiares, desmotivación, dificultad con la norma, actitud dispersa, red de apoyo familiar, violencia intra-familiar, trastornos alimenticios, problemas de salud y el embarazo); socioeconómicos (dificultades económicas para el sustento y pago de matrícula). La información se recolectó a través de una encuesta semi-estructurada. Se hallaron las relaciones de dependencia e influencia de las variables y sus correlaciones con la ayuda de un grupo de apoyo multidisciplinar y el uso de análisis estructural a través el método MICMAC, adicionalmente se identificó de las variables fundamentales y triviales mediante un análisis de Pareto. Como resultados se identifican las variables determinantes en la disminución del fenómeno, y se presenta la estrategia de intervención liderada por Bienestar Universitario, igualmente contribuye en las respuestas a los hallazgos encontrados a través del estudio y la articulación con el Ministerio de Educación.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia, Deserción, Factores de riesgo, Mic-mac, Modelo de permanencia

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



INTRODUCCIÓN

El objeto de este documento parte desde la propuesta totalizadora e incluyente planteadas por: Cabrera (1993), Giovagnoli (2002) y Tinto, (2006). Quienes sustentan la deserción estudiantil en los siguientes 4 factores: académicos, personales, socio económicos e institucionales. Se pretende identificar con la ayuda de un grupo de apoyo, análisis estructural a través del método MICMAC y análisis de Pareto, las posibles causas de la deserción y abandono en estudiantes atendidos por la Sub - dirección de Salud, desde el proyecto de Permanencia y graduación oportuna (PYGO) de la Fundación Universitaria Los Libertadores en los periodos académicos 2013-2 y 2014-1. Se analizan las relaciones de causalidad y los factores incidentes y las estrategias de intervención.

El documento está estructurado en 7 apartados: 1. Descripción del problema, 2 Aproximación teórica del problema, 3 instrumentos usados para la recolección de datos, 4 diseño metodológico, 5. Análisis de resultados, 6 propuesta significativa para la reducir los índices de deserción en la entidad educativa PYGO - proyecto de permanencia y graduación oportuna.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema de educación superior colombiano concierne a los altos niveles de deserción académica a nivel de pregrado. El Departamento Nacional de Planeación en concertación con los Ministerios y Departamentos Administrativos, el 7 de agosto 2005 hacen el lanzamiento oficial del documento *Visión Colombia II Centenario: 2019*, Propuesta para discusión, el cual busca fortalecer el proyecto de país desde 2 principios. Un modelo político democrático basado en tres pilares, la libertad, la tolerancia y la fraternidad y un modelo socioeconómico incluyente igualitario, con igualdad de oportunidades donde el Estado es garante de la equidad social. Para el desarrollo de estos postulados se establecen 4 objetivos 1. Economía que garantice mayor nivel de bienestar, 2. Sociedad más igualitaria y solidara, 3. Sociedad de ciudadanos libres y responsables. 4. Estado al servicio de los ciudadanos.

Es aquí donde el papel de la educación toma mayor relevancia, pues da respuesta al segundo objetivo. Se pretende convocar a las IES para generar estrategias y nuevas alternativas, fortalecer acciones, anudar esfuerzos para disminuirla la deserción al 25% para el 2019 según se contempla en el documento.

En Colombia, según el Sistema para la prevención de la deserción en la educación superior (SPADIES) reporta que para la última cohorte, el cual se realiza con una medición anual con cierre a 2013-2 hay un índice del 45% de deserción. Este fenómeno afecta de forma significativa a las IES de carácter privado y Oficiales, presentándose con mayor incidencia en las de carácter privado. Se ha estimado que el costo monetario para el 2009 por este fenómeno fue de \$778 mil millones de pesos ("mineducacion," 2010), sin embargo es necesario realizar otras lecturas de las pérdidas e impactos que generan en la sociedad el fenómeno de la deserción "ya que afecta directamente la productividad laboral y por ello la acumulación individual de capital humano será menor (Guzmán Ruiz, Durán Muriel, & Franco Gallego, 2009), permitido la acentuación de una brecha de inequidad social, pobreza y marginalización de la persona que abandona sus estudios.

Para la fundación Universitaria los Libertadores el problema presenta dimensiones como las que se pueden apreciar en el anexo 1 Figura . 1. Deserción periodo 2008-1 a 2013-1. Donde se identifica el porcentaje de deserción en los 17 programas presenciales de pregrado, en el periodo comprendido entre el 2008-1 y 2013-1, en el que la deserción osciló el 6.7% y el 11.1%, tendiendo a la baja.

Pregunta orientadora

Actualmente la Función Universitaria los Libertadores trabaja articuladamente con todas las instancias para identificar ¿Cuáles son las variables de mayor incidencia asociadas al fenómeno de la deserción que afectan al estudiante para tomar la determinación de no concluir su proceso académico? Al dar respuesta a este cuestionamiento se desea crear estrategias y modelos de atención al estudiante que mitiguen el fenómeno, siendo respuesta oportuna a esta problemática constituyéndonos como una institución comprometida con el desarrollo integral del individuo, con la sociedad y sus diversos contextos. Aportando elementos a la comunidad académica para alcanzar la meta establecida en el documento *Visión Colombia II Centenario:2019* en el eje de educación, relacionado con el tema de calidad educativa y reducción de la deserción en la educación superior.



2. APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL PROBLEMA

El modelo totalizador e incluyente, Cabrera, (1993), Giovagnoli (2002) y Tinto (2006), entre otros, configuran el fenómeno de la deserción como una estructura que presenta diversos matices siendo multivariada. Recoge los componentes sociológicos, psicológicos, económicos e institucionales, para formularlos en un macro modelo donde se define que los 4 factores determinantes de la deserción son: académicos, personales, socioeconómicos e institucionales. Cada uno de ellos cuenta con variables que los sustentan (Cabrera, Bethencourt, Pérez, & Afonso, 2006; Fernández de Morgado, 2009; Giovagnoli, 2002).

Una vez analizados los referentes teóricos se determina que la problemática de la deserción debe ser estudiada bajo los parámetros planteados por el modelo totalizador, el cual básicamente agrupa 34 variables en cuatro grandes factores (ver tabla 1. Factores y variables de deserción).

Técnicas propuestas para el análisis de la incidencia de las variables sobre el fenómeno

El análisis de la problemática se lleva a cabo desde el método cualitativo, a través de la exploración del fenómeno en las entrevistas semi-estructuradas y la apreciación de los docentes consejeros y el equipo de apoyo multidisciplinar, quienes extraen los datos necesarios para acotar la problemática y dar soluciones a las causas particulares de cada estudiante, sin entrar al campo de generalización. Razón por la cual se hace necesario aplicar una lógica inductiva, entendiéndose esto como “partir de lo particular a lo general”. Como el enfoque cualitativo no es suficiente para dar solución a la problemática objeto de estudio y se cuenta con técnicas matemáticas que pueden explicar el fenómeno, se hace uso del enfoque cualitativo; y se procede a realizar análisis estructural mediante el método MICMAC y priorización de variables con análisis de Pareto. El análisis matemático, permite realizar generalizaciones y segmentación para enfocar las acciones y los recursos en las soluciones que generan mayor impacto sobre la problemática, así como la aplicación de lógica deductiva, partiendo de lo general a lo particular. Teniendo en cuenta lo anterior se concluye que el enfoque es mixto.

3 INSTRUMENTOS USADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de información se realizó por medio de estudio de casos articulados al plan de acompañamiento integral del estudiante. El instrumento utilizado fue una entrevista semi – estructurada, la cual está conformada por 4 apartados, el primero se relaciona con los datos de identificación del estudiante, el segundo a la forma de financiación de los estudios y condición académica, el tercero los motivos de atención, el cuarto las herramientas utilizadas por el docente consejero para atender al estudiante en riesgo. De los cuatro factores, se despliegan las 34 variables objetos de estudio (ver tabla 1. Factores y variables de deserción.). Para definir estas variables por cada factor, se realizó consulta bibliográfica, se tuvieron en cuenta los estudios realizados por la Institución y se trabajó con los docentes consejeros en la identificación de las causas de las consultas estudiantiles, durante los periodos 2012-2 y 2013-1.

Análisis Estructural con el método MICMAC. “*El análisis estructural es una herramienta diseñada para vincular ideas*”. Su objetivo es investigar y analizar los sistemas y su comportamiento a través de una matriz que recolecta los elementos contemplados en el fenómeno, permitiendo destacar las variables que son esenciales en la evolución del sistema. Ayuda en el entendimiento de la problemática, reduce la subjetividad, facilita la comprensión de relaciones complejas y poco intuitivas.

Para elaboración del análisis estructural se enumeraron las variables identificadas a través del estudio de casos; posterior a ello se construyó la matriz que fue evaluada por grupo de apoyo al interior de la Institución, quienes revisaron las variables y el grado de correlación respondiendo al siguiente cuestionamiento ¿existe una relación de influencia directa entre la variable A y la variable B?, Dándoles una ponderación de 0 a 3, donde 0 es influencia nula, 1 influencia baja, 2 influencia media, 3 influencia alta.

La siguiente etapa revisó las variables claves o esenciales dentro del sistema a través de la elevación a la elevación a la potencia entre el total activo y el total pasivo. Los resultados se evidencian en términos de influencia y de dependencia y se grafican en el plano cartesiano. El plano permite identificar y clasificar los problemas existentes, da luces sobre las problemáticas que se deben trabajar prioritariamente, ubicadas en la casilla de críticas, porque son problemáticas de alta influencia y alta dependencia y de no ser tratados el fenómeno se agudizará.



Las siguientes problemáticas se clasifican así: activos problemas de alta influencia y baja dependencia, reactivos problemas de baja influencia y alta dependencia por último indiferentes son de baja influencia y baja dependencia (Godet, i Buisán, & Posiello, 1995).

Análisis de Pareto: Afirma que en todo grupo de elementos o factores que contribuyen a un mismo efecto, unos pocos son responsables de la mayor parte de dicho efecto. Estima que los factores vitales corresponden aproximadamente al 20% de las variables, las cuales son responsables del 80% de los problemas; los factores triviales por ende corresponden al 80% de las variables y afectan a los sistemas en un 20% aproximadamente. Igualmente afirma que al intervenir sobre los factores vitales se disminuirán adicionalmente los factores triviales (Guerra & Ignacio, 2007; Rovira, 2007).

4 DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque: Mixto.

Población: Se toma como población, los estudiantes de pregrado en modalidad presencial de 17 programas de la Fundación Universitaria Los Libertadores, sede Bogotá.

Observaciones: Se realizaron a través de entrevistas a estudiantes identificados en riesgo de deserción. Para el periodo 2013-2 (1174 casos) y 2014-1, (1142 casos).

Procesamiento de datos

La recolección de datos se realizó a través del aplicativo Seven, ubicado en la página web de la institución. Los datos se exportaron a una hoja de Cálculo de Microsoft office. El tratamiento de los datos se realizó en Excel y SPSS.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El diagrama de Pareto muestra las variables fundamentales sobre las cuales intervenir para disminuir el fenómeno en el siguiente orden de importancia: A9 Bajo rendimiento, A1 Dificultad con el aprendizaje de la asignatura, A7 No está de acuerdo con la metodología utilizada Inasistencia a clase, A4 Calidad docentes, P9 Problemas personales, S1 Dificultades económicas para el sustento y pago de matrícula, S3 Jornadas laborales extendidas, P10 Problemas familiares, (ver figuras. 2a. Diagrama de Pareto 2013 -2 y 2b. Diagrama de Pareto 2014-1) Las variables fundamentales en los períodos 2013-2 y 2014-1, son básicamente las mismas, razón por la cual se pueden mantener las acciones emprendidas hasta que estas disminuyan e igualmente disminuyan las variables triviales.

Resultado del análisis Estructural La figura 3 de influencias y dependencias permite apreciar que la nube de puntos se ubica en su gran mayoría a lo largo de la bisectriz, por lo se considera el fenómeno de deserción como inestable, y de gran sensibilidad a los cambios; por lo que es necesario estar verificando y actuando sobre acciones emprendidas. Las variables ubicadas en el primer cuadrante llamado crítico, son las que guardan una fuerte influencia sobre el sistema y los cambios que se realicen en las mismas modifican el comportamiento general del sistema con gran facilidad. (ver figura 3 de influencias y dependencias).

6. PROPUESTA SIGNIFICATIVA PARA LA REDUCIR LOS ÍNDICES DE DESERCIÓN EN LA ENTIDAD EDUCATIVA PYGO - PROYECTO DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN OPORTUNA -

Desde el 2008 bajo resolución rectoral se inician las primeras orientaciones por docentes consejeros y tutores académicos para atender al estudiante desde el ámbito disciplinar. Sobre este ejercicio surgen una serie de reflexiones sobre el que hacer de Bienestar Universitario, como elemento facilitador para la creación de una política que atienda a los estudiantes en riesgo, pues cuenta con la infraestructura, el talento humano y la experiencia para posesionar este proyecto como un eje transversal que articule todas las instancias y dependencias del claustro. Durante el 2012 se genera una etapa descriptiva y acercamiento del fenómeno desde una concepción totalizadora (Tinto 2006) que permite ver a la problemática como un sistema interrelacionado. En el 2013 se inicia a la recolección de información, así mismo se generan los primeros instrumentos de medición de los factores y variables expuestos anteriormente, identificando factores y variables que debían ser atendidos para que el fenómeno decreciera.



En el 2014 nace la propuesta PYGO como resultado de articulación a la convocatoria del Ministerio De Educación Nacional. (ver Diagrama 1 líneas estrategias de trabajo convenio 264). Se busca implementar acciones preventivas de atención para mitigar los factores de riesgo que inciden en la permanencia estudiantil.

La propuesta cuenta con 5 componentes para la atención a los estudiantes.

- 1. Sistema de alertas tempranas –SAT:** Es un sistema de información que permite hacer la identificación de estudiantes en riesgo. Cuenta con seis módulos: el primero es el de caracterización de estudiantes a través de cuestionario en línea que contempla los 4 factores y las variables anteriormente planteadas, dicho instrumento se utiliza para la caracterización del estudiante y es aplicado en línea. El segundo módulo genera un sistema de alertas tempranas a partir de la caracterización se pretende evidenciar el nivel de riesgo se han definido 3 tipos de alertas alto, medio y bajo. El tercer módulo integra el seguimiento al estudiante, en él se puede consignar las intervenciones de cada área y las remisiones. El cuarto modulo genera una calificación del riesgo dando un valor de riesgo a los 4 factores, por ello si el la puntuación es alta así mismo lo sea el riesgo, identificando los estudiantes más críticos y en mayor riesgo. El quinto Modulo de seguimiento permite identificar a los estudiantes que realizaron la caracterización realizado la trazabilidad en relación a la atención y apoyos suministrados. El sexto modulo permite genera reportes estadísticos y gráficos. Este aplicativo se está implementado a través Bersof Soluciones.
- 2. Tutorías académicas:** El objetivo de esta estrategia es brindar un refuerzo de tipo académico a los estudiantes en temas transversales (ingles, ciencias básicas y humanidades) y en temas disciplinares en los espacios académicos donde el estudiante considere que tiene algún tipo de dificultad.
- 3. Docentes consejeros:** La IES 60 docentes consejeros, adscritos a cada facultad, el docente conejero cuenta con una alta capacidad de escucha, empatía con los estudiantes y que cuenta con la capacidad para realizar un análisis situacional que le permite vislumbrar alternativas de atención especializada para el estudiante en riesgo de deserción
- 4. UAIE – Unidad de Atención Integral al Estudiante:** Coordinada desde la Subdirección de Salud realiza un acompañamiento transversal su objetivo es mediar acompañar y fortalecer el desarrollo del integral al estudiante. Para ello cuanto equipo interdisciplinario conformado por Medicina, Odontología, Psicología, Psicopedagogía, Educación especial, Fonoaudiología y Trabajo Social que generan acciones conjuntas con las demás instancias de la academia para proporcionar estrategias de intervención tanto de promoción prevención y atención.(ver Tabla 2. variables con mayor incidencia en el fenómeno y las estrategias utilizadas en la Institución para disminuir el fenómeno) Así mismo se articulan a esta propuesta de atención los ejes de Cultura y Deportes, la atención espiritual ofrecida por el capellán de la Institución quienes hacen parte de la estructura macro de Bienestar.
- 5. Refuerzo académico** Actualmente se está trabajado en la construcción temas recursos 5 recursos digitales de aprendizaje: Avance Aprendizaje, Expresión Escrita Libertadores, Lectoescritura sin autor, Orientación Vocacional Libertadores y Redacción Básica Libertadores y cuatro OVAS en los temas Comprensión de Lectora de matemáticas multinivel, Competencias ciudadanas, preparación al mundo laboral, Proyecto de vida.

CONCLUSIONES

Después de utilizar los 2 métodos, se concluye que se deben enfocar los recursos a las variables determinadas en análisis de Pareto como fundamentales y críticas de análisis estructural.

En la tabla 2 se presentan las variables con mayor incidencia en el fenómeno y las estrategias utilizadas en la Institución para disminuir el fenómeno; es importante anotar que las cifras del 2013-2 en relación a decrecimiento del problemática se atribuyen a que estas estrategias ya se estaban implantando

Para garantizar el éxito en las acciones y los programas de permanecía y graduación oportuna en las IES para contrarrestar el fenómeno de la deserción es necesario una voluntad institucional que provenga desde las altas directivas y permee todas las instancias, pues el trabajo articulado, la definición de tareas y cumplimiento de las mismas por dependencia solidifica y fortalece un modelo que garantiza el aseguramiento de la calidad y la calidad en la educación. Es necesario hacer estudios e identificar las variables que afectan a la institución en el tema de la deserción, siendo esto un trabajo con proyección en el tiempo que debe contener componentes cualitativos, cuantitativos y descriptivos, al hacer la conjunción de estos se puede pensar en estrategias de atención sustentadas en las dimensiones del ser humano. Para finalizar el rol



que desempeña Bienestar Universitario debe ser orientado a una atención integral con una estructura sólida que este en capacidad generar políticas, planes, programas, proyectos alineados a la misión institucional.

AGRADECIMIENTOS

A las Altas directivas de la institución, los departamentos y oficinas vinculadas al proyecto, al equipo de trabajo PYGO. Por su contante apoyo y compromiso con la labor asignada.

Referencias

- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of experimental social psychology*, 22(5), 453-474.
- Astudillo Rodas, M. (2013). Factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Icesi.
- Barrios, A. (2013). Deserción universitaria en Chile: incidencia del financiamiento y otros factores asociados: *Revistacis*.
- Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. *College student retention: Formula for student success*, 3, 61-87.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Pérez, P. A., & Afonso, M. G. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios.
- Durkheim, E. (1897). *El suicidio* (Vol. 37): Ediciones akal.
- Fernández de Morgado, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 39-62.
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de trabajo, 37.
- Godet, M., i Buisán, E. P., & Posiello, J. G. (1995). *De la anticipación a la acción: Manual de prospectiva y estrategia*: Alfaomega México.
- Guerra, M., & Ignacio, J. (2007). Identificación y análisis de factores incidentes en el retiro voluntario de estudiantes de pregrado en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid en el período 02-2004 a 01-2006. Universidad Nacional de Colombia.
- Guzmán Ruiz, C., Durán Muriel, D., & Franco Gallego, J. (2009). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior: Teorías Sobre Deserción Estudiantil*
- Mineducacion. (2010), from <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-256223.html>
- Rodríguez, E., & Pieck, E. (2001). *Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo. Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*.
- Rovira, C. (2007). Diagrama de Pareto. www.elprisma.com/apuntes/ingenieria_industrial/diagramadepareto.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.

ANEXOS

Figura. 1. Deserción periodo 2008-1 a 2013-1.

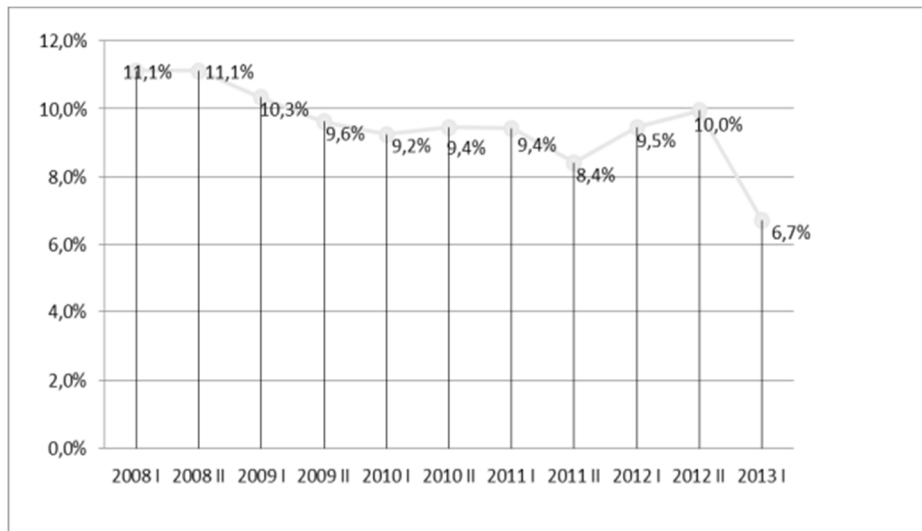


Tabla 1. Factores y variables de deserción.

| FACTORES DE DESERCIÓN | | | |
|--|--|------------------------------------|--|
| PERSONALES | ACADEMICOS | SOCIO ECONOMICOS | INSTITUCIONALES |
| P1 Actitud dispersa | A1 Dificultad con el aprendizaje de la | S1 Dificultades económicas para el | I1 Calidad docente |
| P2 Desmotivación | A2 Cruce horarios | S2 Relación grupal conflictiva | I2 El estudiante no esta en listas |
| P3 Dificultad con la norma | A3 Dificultades en el aprendizaje | S3 Jornadas laborales extendidas | I3 Infraestructura / Falta de zonas verdes |
| P4 Duelo | A4 Calidad docente Hábitos de estudio | S4 Movilidad y distancia | I4 No esta de acuerdo con la |
| P5 Embarazo | A5 El estudiante no esta en | S5 Falta de opciones laborales | |
| P6 Manejo del tiempo libre | A6 Infraestructura / Falta de zonas verdes Orientación rutas académicas | S6 Seguridad en el sector | |
| P7 No cuenta con red de apoyo familiar | A7 No esta de acuerdo con la | | |
| P8 Presuntos trastornos alimenticios | A8 Plagio | | |
| P9 Problemas personales | A9 Bajo rendimiento | | |
| P10 Problemas familiares | A10 Carga académica | | |
| P11 Problemas de salud física | | | |
| P12 Problemas de salud mental o trastornos del animo | | | |
| P13 Familiar con problemas de salud | | | |
| P14 Violencia intrafamiliar | | | |

Figura. 2a. Diagrama de pareto 2013 -2

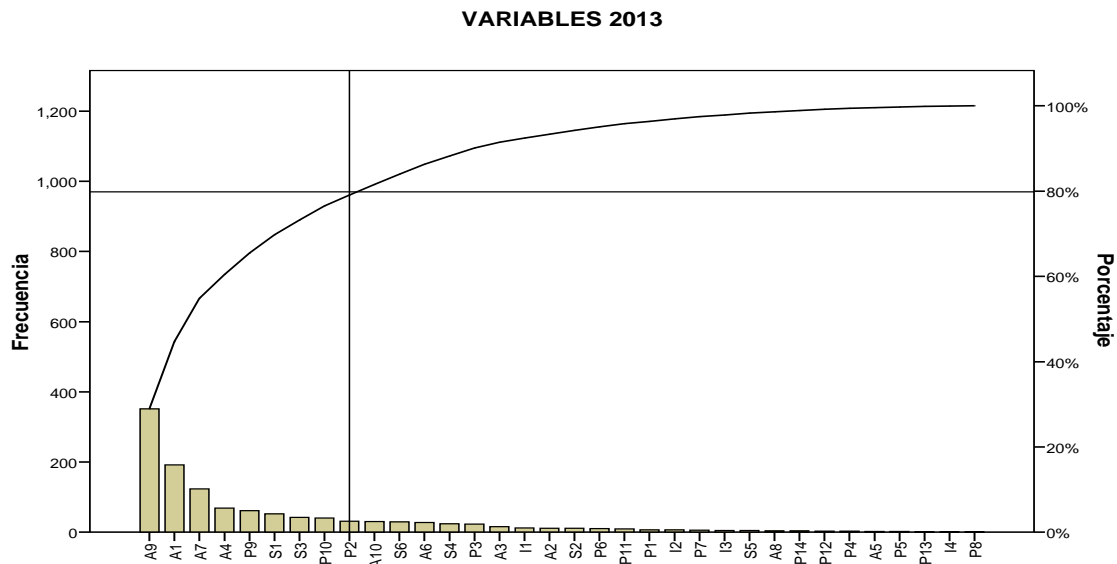


Figura. 2b. Diagrama de Pareto 2014-1

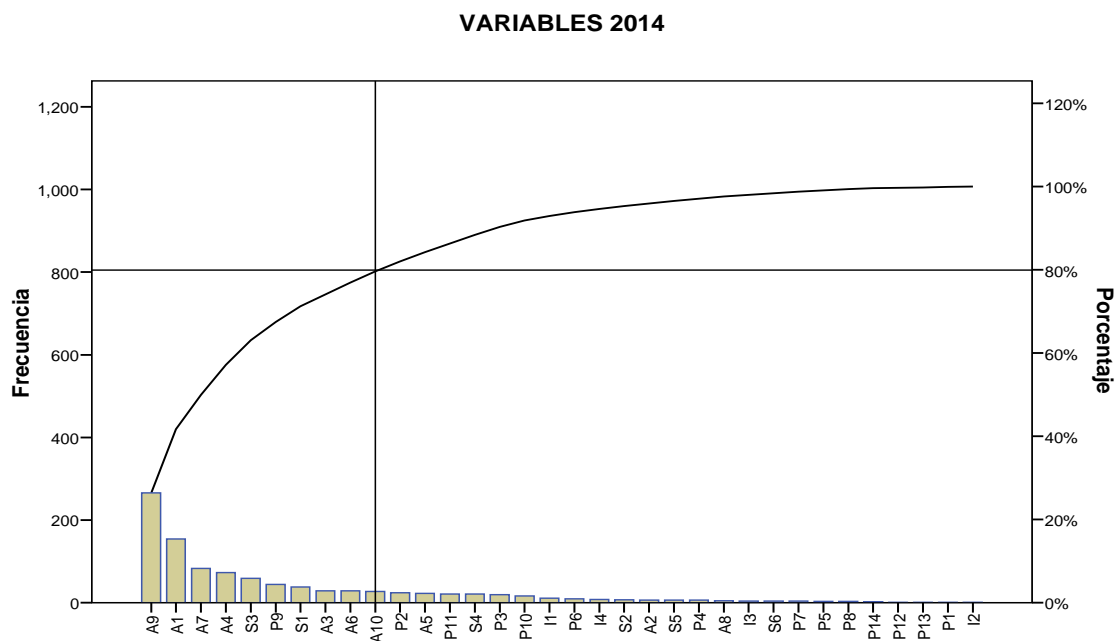


Figura 3. Figura de influencias y dependencias.

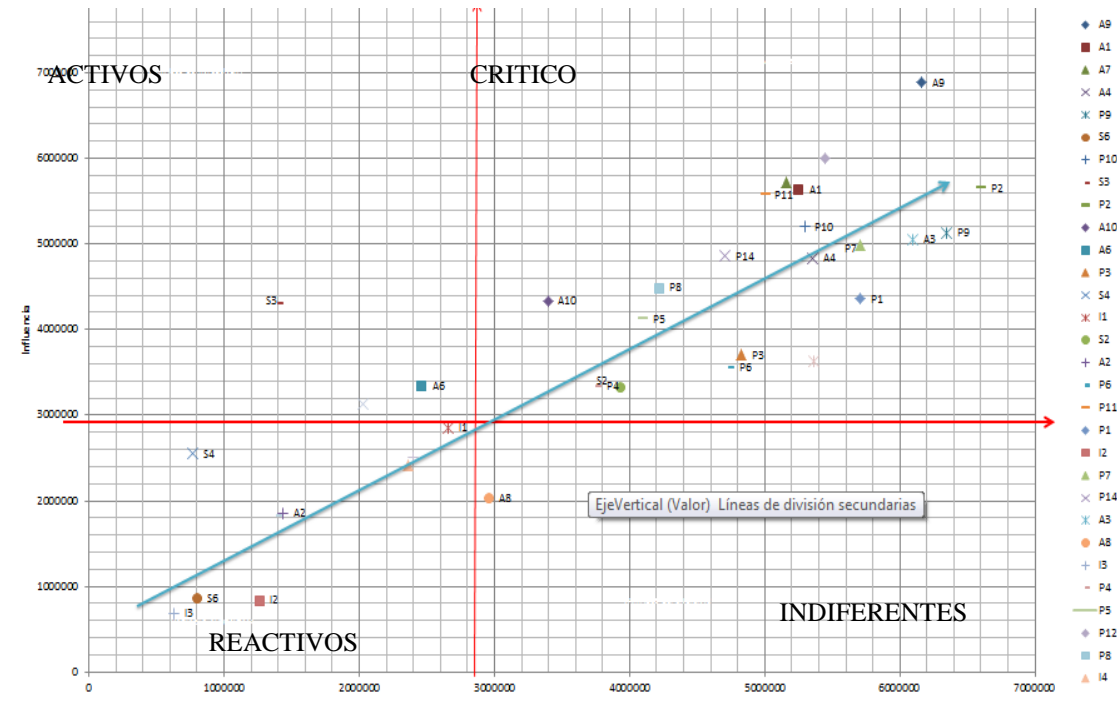


Diagrama 1 líneas estrategias de trabajo convenio 264



Tabla 2. variables con mayor incidencia en el fenómeno y las estrategias utilizadas en la Institución para disminuir el fenómeno

| FACTOR | VARIABLE | ESTRATEGIA |
|----------------|---|---|
| ACADEMICO | Dificultad con el aprendizaje de la materia | Tutorías disciplinares y trasversales |
| | Hábitos de Estudio | Acompañamiento Desde El Área Psicopedagógica |
| | Carga Académica | Orientación En Las Rutas Académicas |
| | Dificultades en el Aprendizaje | Acompañamiento Desde El Área Psicopedagógica, Educación Especial |
| | Bajo Rendimiento | Identificación del Riesgo |
| | Inasistencia A Clase | Jornadas de Sensibilización efectuadas por los Docente Consejeros |
| | Orientación Rutas Académicas /Insuficiente Accesorio a Al Escoger Materias Y Horarios | Aumento de Docentes Consejeros y Tutores para atender al Estudiante |
| PERSONAL | Problemas Personales | Atención Integral al Estudiante, a través de los planes y estrategias de Bienestar Universitario - Vida Saludable, Entrenamiento Deportivo, Competitivo y Acondicionamiento Físico. Salud Ocupacional: Prevención, Higiene y Seguridad Laboral. Servicios de Atención Integral en Salud -Atención Psicoafectivas, Orientación psicológica. Consejería profesional. Atención en Trabajo Social, Prevención en Consumo SPA, Promoción Cultural, Jornadas Culturales, Grupos Internos (Orquesta, Teatro, Etc.) Articulación Con Voluntariado y Proyectos de Impacto Social. Formación Política y Ciudadanía - Cátedra Permanente de Formación Política, Observatorios (Electoral, Justicia, Infancia Y Adolescencia) Articulados con Grupos, Líneas de Investigación y Actividades de Proyección Social, así mismo, se cuenta con el Apoyo del Consultorio Jurídico. Apoyo Socioeconómico, subsidios, descuentos, análisis socioeconómico, patrocinios, articulación de redes y alianzas, para dar respuesta a las dificultades del estudiante y núcleo. |
| | Problemas Familiares | |
| | Desmotivación | |
| | Dificultad con la Norma | |
| | Actitud Dispersa | |
| | No cuenta con Red de Apoyo Familiar | |
| | Violencia Intrafamiliar | |
| | Presuntos Trastornos Alimenticios | |
| | Problemas De Salud | |
| | Embarazo | |
| SOCIOECONOMICA | Dificultades Económicas Para El Sustento Y Pago De Matricula | |

Tabla 1. Tasa bruta escolaridad y tasa de abandono en 2006 y 2008 en la región

| TASA BRUTA ESCOLARIDAD Y DE ABANDONO EN LA REGIÓN (2006 Y 2008) | | |
|--|------------|----------------------|
| País | TBE (2008) | Tasa Abandono (2006) |
| Argentina | 60% | --- |
| Brasil | 35% | 74% |
| Chile | 55% | 53,7% |
| Uruguay | 60% | 72% |

Elaboración propia en base a datos de Brunner (2011) y Guzmán (2007)

Gráfico 1 Tendencias en ingresos y egresos en 6 licenciaturas entre 1996-2009



Tabla 2 Evolución del crecimiento de los Ingresos Área Social en relación con el año 2000-2010

| | CCEE | FCS | F Derecho | FHCE | LICCOM | EUBCA |
|------|--------|-------|--------------|-------|--------|--------|
| 2000 | | | | | | |
| 2001 | -7,69 | -3,13 | -27,90 | 16,91 | -11,98 | -18,10 |
| 2002 | -9,59 | 8,82 | -15,37 | 25,42 | 25,25 | 8,62 |
| 2003 | -13,55 | 21,69 | -14,72 | 53,48 | 18,33 | 55,17 |
| 2004 | -12,23 | 26,33 | -27,57 | 73,38 | 1,59 | 20,69 |
| 2005 | -2,41 | 76,45 | -22,74 | 58,75 | 24,10 | 31,03 |
| 2006 | -1,72 | 20,42 | -29,12 | 70,50 | 20,92 | 78,45 |
| 2007 | 6,43 | 14,85 | -29,05 | 52,16 | 0,58 | 57,76 |
| 2008 | -0,06 | 12,65 | -24,18 | 86,33 | -5,92 | 43,97 |

| | | | | | | |
|------|------|-------|--------|-------|--------|-------|
| 2009 | 3,21 | 13,23 | -10,07 | 19,66 | .11,69 | 41,38 |
| 2010 | 2,58 | 26,91 | -0,94 | 6,35 | -14,29 | 5,17 |

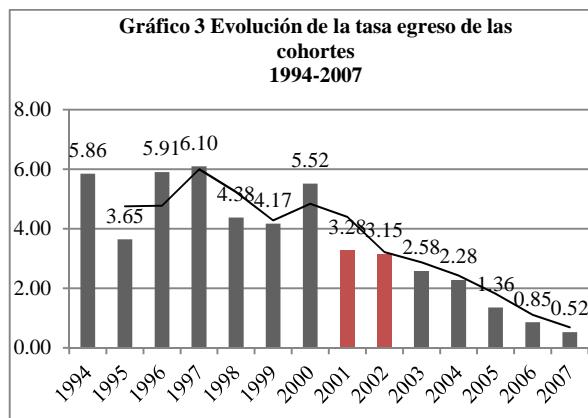
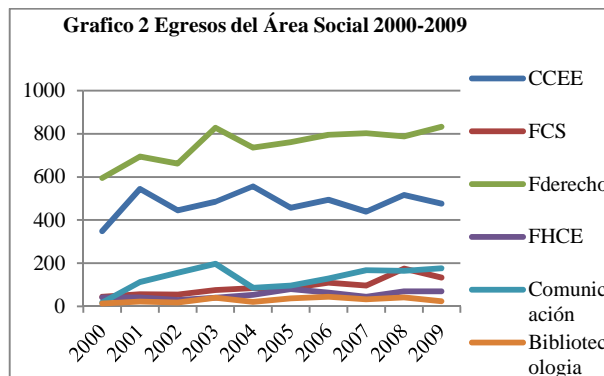


Tabla 3 Características de la población estudiantil con rezago tardío

| Resultados | | |
|---|---|----------|
| Población con 18 o+ UC aprobadas con rezago | Total 873 | |
| | 405 estudiantes con rezago menor a 3 años | |
| | 468 con rezago de +3 años | |
| Nivel mayor rezago por tramos | Historia | 7-13 uc |
| | Cs. Ed y Lingüística | 19-24 uc |
| | Filosofía, Antropología y Letras | 24+ |
| Niveles de aprobación | Muy alto= >88% | |
| Estructura edad y sexo | 26-30 años Femenino | |
| Tiempo Trayectoria para egresar | 10 años en promedio 11 años Historia y Lingüística | |

Gráfico 4 Tasa de aprobación por licenciatura

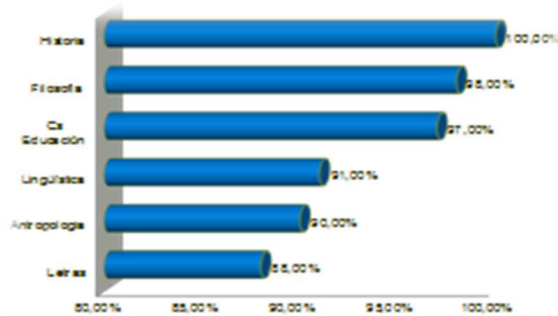


Gráfico 5

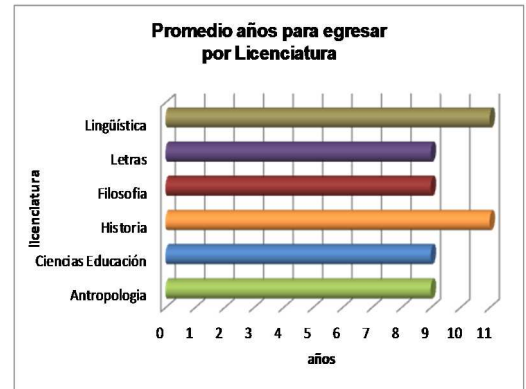


Tabla 4- - Monografía: Indicadores de dificultad declarados por los estudiantes (2012)

| Indicadores de dificultad | Voz estudiantes |
|--|---|
| Falta claridad normativa | Criterios dispares en calidad y extensión de los trabajos |
| | Inexistencia de plazos de entrega |
| Exigencias desmedidas | Cantidad de monografías no acorde con carrera grado |
| | Dificultad en focalizar temas /tensión necesidad de acotar vs expectativas docentes |
| | Accesibilidad a fuentes |
| | No acorde al tiempo disponible del estudiante |
| | El tiempo de realización es excesivo (mínimo un año por cada trabajo) |
| Conflictos relación docente-estudiante delimitación tema | Falta autonomía estudiante para delimitar el tema que redunde en pérdida de calidad del trabajo |
| Falta de orientación docente en el proceso | No existe retroalimentación docente durante el proceso |
| Trabajo en soledad | Preferencia trabajo en equipo para ganar en calidad y capacidad de relacionamiento |
| Retroalimentación docente | Muy tardía (un año) |



DESERCIÓN UNIVERSITARIA, ANALIZADA DESDE LA EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

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

Tipo de comunicación: experiencia

PÉREZ, Carmen

Universidad Don Bosco – El Salvador

e-mail: carmen.perez@udb.edu.sv

Resumen. El presente artículo analiza el problema de la deserción universitaria a partir de la experiencia de los jóvenes que asisten al Departamento de Atención Psicopedagógica (DAP)¹⁶² de la Universidad Don Bosco (UDB), en el campus de Soyapango, en el Departamento de San Salvador, El Salvador. Como UDB, en el área de psicología se trabaja bajo los lineamientos de la Junta de Vigilancia de la Profesión de Psicología (JVPP).¹⁶³ La experiencia que a continuación se describe ha sido recabada a través de las sesiones de entrevista, terapia, evaluaciones diagnósticas y perfiles psicopedagógicos y de personalidad elaborados, con el fin de analizar el problema de la deserción universitaria, desde la experiencia de los jóvenes que asisten al DAP y dilucidar las causas de la deserción universitaria, así como la elaboración de una versión inicial del perfil del estudiante que deserta y se retira de la universidad. También se plantean algunas estrategias de intervención que la UDB ha elaborado como propuestas para la disminución del índice de deserción, en el presente artículo se hará más énfasis en la experiencia del DAP. Dichas propuestas, contemplan al estudiante como foco principal de acción; además ha de mencionarse que con la salesianidad¹⁶⁴ que nos caracteriza, se trabaja de forma conjunta e interdisciplinaria, tanto, docentes, tutores, coach, directores de escuela y algunas otras dependencias como el Departamento de Pastoral Juvenil y el DAP, nos unimos para un mismo fin, trabajar en busca del bienestar del estudiante. Para lograr ese bienestar es necesario orientar al estudiante, ya que la mayoría de ellos no tienen claridad sobre la carrera que desean estudiar. Una orientación vocacional oportuna puede ayudar a disminuir los índices de deserción así como el trabajo conjunto para superar las deficiencias académicas que el estudiante tiene al ingresar a la Universidad y el acompañamiento continuo.

Descriptor o Palabras Clave: Deserción universitaria, Estudio de casos, Causas de deserción.

¹⁶² El DAP es un departamento que nace como respuesta a las necesidades e intereses de los jóvenes.

¹⁶³ De acuerdo a los lineamientos de la JVPP, por ética profesional no se pueden citar datos específicos por la confidencialidad del paciente; por lo tanto, se citará la información brindada de forma inespecífica

¹⁶⁴ La salesianidad se refiere a un modo de vida bajo los lineamientos de la pedagogía de Don Bosco que parte de las necesidades inmediatas del joven.



La Deserción Universitaria, analizada desde la experiencia del DAP.

La Universidad Don Bosco (UDB), cuenta con 2 campus, en el del Municipio de Soyapango, Departamento de San Salvador, se imparten las carreras de pregrado y el otro es el de Antiguo Cuscatlán, en el Departamento de la Libertad, que oferta las Carreras de Postgrado: maestrías y doctorados. En el campus de Soyapango, se cuenta con 6 Facultades: Ingeniería, Ciencias y Humanidades, Ciencias Económicas, Estudios Tecnológicos, Ciencias de la Rehabilitación y Aeronáutica. Estas facultades están organizadas por departamentos o Escuelas disciplinarias.

Dentro de la Facultad de Ciencias y Humanidades, se encuentra el Instituto de Investigación y Formación Pedagógica (IIFP), y dentro de este está el Departamento de Atención Psicopedagógica (DAP) cuyo objetivo es: brindar servicios de asistencia e intervención psicológica y psicopedagógica tanto a estudiantes como a los miembros de la comunidad educativa.

Además, es precisamente a este departamento, al que se remiten muchos de los casos que son la principal fuente de información del presente artículo, que aborda la deserción como una de las problemáticas académicas por las que los jóvenes asisten al DAP. Cabe mencionar que se atienden en 2 modalidades: agenda programada que es de carácter individual y una modalidad grupal que está enfocada al desarrollo de talleres

1.1. Definición de Deserción Universitaria.

Para comprender el problema de la deserción comenzaré por su definición.

Vásquez y otros (2013, cfr) conjugan la definición de Tinto (1982) y Giovagnoli (2002) para concretar el concepto de la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos.

Dentro de este concepto se aclara que es el alumno el que decide abandonar sus estudios; en este caso durante un año, por motivos diferentes a los académicos y de manera voluntaria. Además se pueden diferenciar dos tipos de abandonos en estudiantes universitarios: uno con respecto al tiempo y el otro referido al espacio. Con respecto al tiempo, puede hablarse entonces de: deserción precoz (individuo que habiendo sido aceptado por la universidad no se matricula), temprana (individuo que abandona los estudios en los cuatro primeros semestres) y tardía (individuo que abandona los estudios en los últimos seis semestres); y en cuanto al espacio se puede hablar de deserción institucional (cuando el estudiante abandona la universidad), interna o del programa académico (cuando el alumno decide cambiar su programa académico por otro que ofrece la misma institución universitaria) y la deserción del sistema educativo (Vásquez y otros, 2013, cfr).

En la UDB, según la clasificación anterior, se maneja la clasificación en cuanto al espacio.

1.2 Causas de la deserción en la UDB, según estudiantes que asisten al DAP

La cobertura del DAP en el año 2013, según el Informe: Memoria 11 de labores del DAP de Enero a Noviembre de 2013, se reporta solo en agenda programada, se brindaron 1435 consultas que beneficiaron a 1013 estudiantes, en otros proyectos como el Curso de Inducción a la vida universitaria (CIVU) evaluaron a 667 estudiantes de nuevo ingreso.

La mayoría de jóvenes beneficiarios del DAP llegan por iniciativa propia a buscar el apoyo del departamento, otros son referidos por docentes, tutores, coach o directores de escuela. También se le brinda servicios a estudiantes del Programa Persevera¹⁶⁵, en este programa se focaliza la atención en el estudiante, sobre todo en aquel o aquella que se encuentra en riesgo de repitencia, deserción y/o reprobación académica, aunque se también se le brinda dicho servicio al estudiante que lo solicita.

¹⁶⁵ Este programa está encaminado a mejorar los índices de eficiencia interna. Este programa tiene el coaching como componente del acompañamiento salesiano que se les brinda a los estudiantes. Es una una propuesta para la reducción de la repitencia y deserción



Dentro de las sesiones de trabajo del SAP con los jóvenes, se identifica el problema de la deserción universitaria como un problema multicausal. Primero se identifica la situación de pobreza que se vive en el país. Según el Departamento de Gestión Social Estudiantil de la UDB, son 7500 estudiantes los que ingresaron a la Universidad en el ciclo I - 2014 (comprendido entre enero y mayo del presente año), un 48.2% de estudiantes provienen de las zonas aledañas a la universidad (municipios de Soyapango, Apopa, Ciudad Delgado e Ilopango, que son algunas de las zonas más populares de San Salvador, de clase media baja); mientras que un 31.4% provienen de otros municipios que no son de la zona de influencia y el 20.4% restante proviene del interior del país. Cabe mencionar también que de los estudiantes de nuevo ingreso, en el ciclo I - 2014, el 62.25% proviene de instituciones educativas privadas, mientras que el 32.38% restante proviene de instituciones públicas; el 0.37% restante corresponde a estudiantes extranjeros.

Estos datos son importantes para comprender no sólo la caracterización de los estudiantes que ingresan a nuestra institución, sino para comprender cómo la pobreza afecta la deserción. Otro dato igualmente importante es el ingreso per cápita de los estudiantes nuevos, así por ejemplo, durante este primer ciclo del año, el 89.9% percibe un ingreso per cápita¹⁶⁶ menor a un salario mínimo (\$224.10 USD); un 6.8% corresponde a un ingreso per cápita entre \$224.10 USD y \$320 USD; mientras que el 3.4% restante percibe un ingreso mayor a los \$320.01 USD.

Como puede observarse en estos datos, la mayoría de los jóvenes provienen de familias donde el ingreso familiar es menor al salario mínimo del país, ello implica que no todos tienen la posibilidad de costearse un estudio universitario, por ello a veces se retiran un tiempo, mientras trabajan y ahorran para obtener ingresos suficientes para reingresar y continuar sus estudios; además, hay casos, que en los que si comienzan a trabajar, disminuyen la carga académica. En lugar de cursar 5 o 6 asignaturas de su pensum por ciclo, solo inscriben 2 o 3, ello implica que su plan de estudios de 5 años se alarga un poco más. En ocasiones esto los lleva a tomar decisiones como un cambio de carrera, por ejemplo a estudios tecnológicos universitarios o algún profesorado, que son carreras de menor duración.

Otro de los factores que incide en este problema son las deficiencias académicas que los estudiantes tienen; esto es evidente en las primeras asignaturas que cursan de las carreras. Un ejemplo de ello son los estudiantes del área de la Facultad de Ingeniería, que mencionan y de hecho se puede constatar en el área de Registro Académico en el expediente de cada estudiante, que las mayores deficiencias están relacionadas a las disciplinas de Redacción y Ortografía, Álgebra Lineal y Matemáticas.

De las consultas atendidas en el DAP, al menos 146 estudiantes se han acercado por problemas con sus hábitos de estudio o para que se les evalúe esa área, por lo que puede identificarse este como otro de los factores de deserción. Cuando el estudiante siente que para el tiempo que invierte en estudiar no está obteniendo los resultados esperados, se acerca para que se le evalúe en el área de hábitos de estudio, posterior a la evaluación se le entrega el respectivo informe, en el cual no sólo se identifican los malos hábitos puestos en práctica, sino, también se elabora una propuesta de intervención educativa para mejorarlos y establecer nuevos hábitos y se les da el seguimiento necesario para obtener mejores resultados. También un referente en esta área se obtiene del perfil psicopedagógico de ingreso que se les elabora a los estudiantes luego de ser evaluados en el (CIVU), dicho perfil es un insumo tanto para directores de escuela como para los docentes tutores, quienes brindan un acompañamiento a los estudiantes a lo largo de su formación académica, ya que dicho informe les permite identificar cuáles son las fortalezas del estudiante, así como aquellas áreas que se deben desarrollar o potencializar más.

Una minoría de estudiantes, se queja del docente y de las metodologías que emplean, sin asumir responsabilidad por los resultados académicos obtenidos. Ellos y ellas expresan que las evaluaciones son extensas, que muy poco tiempo se les otorga para realizar la evaluación y que las evaluaciones no están contextualizadas al contexto laboral con el que se enfrentarán al graduarse. Pero cuando se entrevista a otros estudiantes de las mismas carreras, afirman que se debe a los ritmos de trabajo y que tan organizados son para desarrollar la evaluación en el tiempo indicado. Por otra parte, cuando se aborda la misma problemática con estudiantes de niveles superiores, afirman que las evaluaciones si los preparan para el contexto laboral. Parece contradictorio, pero es cuestión de madurez profesional, al principio, las cosas no tienen sentido, luego, con el transcurso de su formación académica, se va comprendiendo el por qué el plan de estudios de la carrera ha sido diseñado.

¹⁶⁶ Ingreso per cápita se calcula a través de la suma de ingresos familiares menos el egreso, dividido entre el número de miembros que conforman el grupo familiar.



Otra de las causas de deserción identificada por los jóvenes del DAP es la motivación intrínseca y extrínseca. Manifiestan que en ocasiones dependiendo de la asignatura, las metodologías empleadas por el docente resultan ser poco motivantes, consideran que los contenidos abordados en el aula son monótonos y eso los desmotiva, sobre todo cuando ellos son bastante activos. A parte de ello se menciona la motivación intrínseca como otro de los factores porque en algunos casos los estudiantes optan por una carrera determinada por la presión económica o emocional en el hogar, en ocasiones el discurso: “si no estudias esta carrera, entonces no te pago la universidad”, es muy frecuente en estos casos. Además puede verse la inmadurez emocional de los jóvenes para seleccionar una carrera universitaria, muchos de ellos se dejan llevar por el nombre de la carrera o porque sus compañeros de Educación Media optaron por esa carrera, pero lo hacen sin investigar en qué consiste la carrera o sus campos de aplicación laboral; otros llegan al DAP con sus padres para recibir una orientación vocacional sobre la carrera por la que pueden optar; pero también, hay un grupo minoritario que selecciona la carrera de acuerdo a la profesión de sus padres o en beneficio de los negocios familiares.

El último de los aspectos que pueden encaminar a los jóvenes a la deserción universitaria es el modelo de aprendizaje de los jóvenes hoy en día, sobre todo cuando ellos están acostumbrados a la inmediatez tecnológica, todo lo quieren de forma inmediata y esperan que el docente les dé todas las herramientas para desempeñarse como profesionales, dejando de lado la construcción de su propio aprendizaje. A los jóvenes de hoy, podríamos catalogarlos según el Cuestionario de Honey – Alonso de cómo estudiantes con Estilo de aprendizaje más pragmáticos, que se caracterizan por ser experimentadores, prácticos, directos, buscan no sólo la inmediatez, sino que lo que van a aprender realmente les resulte útil, buscan aprender de forma rápida y poner en práctica lo aprendido. En este sentido, buscan aprender cosas que les resulten significativas para la vida diaria.

1.3 Perfil psicopedagógico del estudiante que deserta en la UDB.

En el 2013 se brindaron 635 consultas en promedio por psicólogo, beneficiando a 312 estudiantes. De acuerdo a los perfiles psicopedagógicos y de personalidad de estos jóvenes atendidos, se ha elaborado el siguiente perfil (versión inicial) de aquellos estudiantes que desertan de las carreras en la UDB.

Generalmente, estos jóvenes presenta baja autoestima, no sólo porque han crecido en un ambiente lleno de limitantes; sino, también, por la falta de educación de los padres y esto no sólo se refiere a que los padres no tengan un nivel académico de estudio, sino, también porque desconocen cómo el afecto, el tiempo de calidad y la estimulación temprana pueden favorecer el desarrollo de sus hijos; así como el maltrato, la violencia y los castigos pueden afectar en el desarrollo de la autoestima. Usualmente, son jóvenes inseguros que no creen en sí mismos, aún cuando en los resultados de sus evaluaciones se evidencia la capacidad intelectual que tienen tanto para el estudio como para la carrera seleccionada.

La inseguridad de estos jóvenes sumada a la carencia afectiva, los hace vulnerables a la opinión ajena de sus compañeros y docentes de aula, se vuelven fácilmente manipulables.

Además son jóvenes con bajo perfil académico en su mayoría, ya sea por malos hábitos de estudio o por deficiencias académicas en la formación de Educación Media. Estos jóvenes ingresan a las carreras y al primer obstáculo se frustran y dejan de ir a clases, hasta perder las asignaturas, luego de perder varias asignaturas, una vez y otra vez, caen en la desesperación y optan por cambiar de carrera o irse de la universidad. Otra minoría tiene la capacidad para estar en las carreras y aprobar las asignaturas, pero pierden el tiempo y no se organizan con las actividades, esta es otra de las características que presentan estos jóvenes, por ello sus trabajos reflejan poco de su capacidad intelectual, por su poca organización faltan a clases porque se quedan terminando tareas de otras asignaturas y eso les afecta al final del curso. Además se desaniman ante tareas difíciles y estudian según su humor.

Dentro del bajo perfil académico ha de mencionarse también el perfil aptitudinal de los estudiantes, en ocasiones no coincide, perfil con la carrera seleccionada, por lo que se sugiere que luego de los resultados del primer ciclo, si no son favorables o lo que el estudiante espera, es necesario considerar un cambio de carrera; pero la perseverancia o necesidad del estudiante pueden llevarle a insistir en alguna asignatura para la que no tiene las aptitudes y le cuesta admitirlo hasta que ya no es posible continuar en dicha carrera.

La inmadurez emocional para afrontar las frustraciones en la carrera seleccionada es otra de las características de estos jóvenes, por lo general son ansiosos y muestran nerviosismo en las evaluaciones, trabajando apresuradamente y cometen errores por descuidos a la hora de responder en los exámenes.



Otros jóvenes obtienen poco provecho en relación al tiempo de estudio, probablemente por los distractores con los que estudian (como música, redes sociales y televisión) o que memorizan sin comprender lo que estudian, también es evidente en que dudan en pedir explicaciones en el aula. Tienen una urgente necesidad por salir de la Universidad y comenzar a trabajar para lograr independencia económica y emocional de sus padres.

Cabe mencionar que otro aspecto importante es su falta de motivación, porque aunque la mayoría está en carreras seleccionadas por su persona, no le encuentran el gusto a la carrera, esperan que el docente les esté motivando en cada clase para mantener su atención e interés.

2. Propuestas de la UDB para erradicar la deserción universitaria.

La UDB desarrolla varios programas para disminuir los índices de deserción, repitencia y reprobación, estos programas son: Programa de Tutorías, de Instructorías, Persevera, Becas Universitarias, Intervención psicopedagógica del DAP, entre otros. Para fines de este artículo, prestaremos especial atención a este último.

2.1 Intervención psicopedagógica en el DAP

Dentro la intervención psicopedagógica que brinda el DAP, se trabaja bajo dos modalidades, una individual y otra colectiva; en cuanto a la atención individual, se trabajan tratamientos, asesorías psicológicas o evaluaciones, para abordar las múltiples causas que afectan el rendimiento académico de los estudiantes, también dentro del DAP se considera el trabajar con estudiantes tutores como se hace a través del programa de Becas de la universidad. Estos estudiantes tutores son jóvenes que se acercan al departamento con un buen rendimiento académico, pero con dificultades emocionales, al sobrellevarlas pueden ayudar a otros en las asignaturas que mejores calificaciones obtienen, convirtiéndose de esta forma en guía que acompaña a aquellos a los que se les dificulta una determinada materia.

Entre las causas por las que los jóvenes asisten podemos mencionar: que la carrera seleccionada no concuerda con su perfil vocacional, dificultades familiares, dificultades de integración y/o adaptación, trastornos psicológicos no identificados (esto nos lleva en ocasiones a referirlos fuera de la UDB al área de psiquiatría, pero se les apoya con orientación o psicoterapia). Otros casos son referidos por sus tutores cuando han agotado sus recursos, profesores, pero en su mayoría asisten por iniciativa personal.

También se prestan servicios de evaluación y elaboración de perfiles de personalidad y carácter, cuando ellos o ellas desean conocerse más a fondo y comprender por qué se comportan de una determinada manera.

En cuanto a la modalidad grupal, por una parte, se desarrollan talleres para estudiantes en temáticas de la psicología educativa previo diagnóstico con la unidad correspondiente; estas temáticas pueden ser: motivación, actitudes y aptitudes para el estudio a la vida universitaria, entre otras. Por otra parte, también se realizan evaluaciones de aspirantes para distintos programas educativos como: becas, Science Girl, Profesorados entre otros.

3. Conclusiones

El problema de la deserción universitaria es un problema multicausal, pero la crisis económica no es el factor más fuerte que impulsa a los estudiantes a abandonar sus estudios, puesto que hay otras opciones como las becas universitarias.

De acuerdo a los datos de los estudiantes atendidos, considero que la principal causa de deserción universitaria es la falta de claridad del estudiante sobre lo que desea estudiar, la presión de los padres por que estudien una carrera que les genere ingresos, que les permita hacerse cargo de los negocios familiares, que cumpla con las expectativas que los ellos tienen para con sus hijos, son buenas razones de peso, pero la falta de madurez emocional para proyectarse hacia el futuro y verse dentro de su proyecto de vida si son realmente importantes.

Hoy en día los jóvenes no saben lo que quieren hacer para su vida, viven el momento, muchos de ellos no piensan en el futuro y los que lo hacen lo hacen de una forma fantasiosa e ingresan a carreras, porque son nuevas y no son ofertadas en otras universidades del país, porque el nombre de la carrera les parece fantástico y luego viene el fracaso cuando se dan cuenta que la carrera no es lo que habían pensado que sería.



Por ello es necesario que los jóvenes tengan una orientación vocacional oportuna, a tiempo, antes de ingresar a la Universidad, en algunos de los colegios privados, se tiene la oportunidad de contar con un Departamento de Psicología, que les brinda este servicio; en otros casos, cuando las universidades visitan los centros educativos para hacer las ofertas educativas, se les brinda este servicio, pero no se les profundiza sobre cada una de las carreras, por lo que es indispensable que los jóvenes indaguen a profundidad, sobre las aptitudes que requiere la carrera que han seleccionado, el campo de trabajo, la malla curricular de la carrera, etc.

Además es necesario trabajar en nivelar las deficiencias académicas que los jóvenes traen de la Educación Media, puede ser a través del CIVU, un currículo paralelo que se implemente durante el primer semestre de estudio, porque de no hacerlo, el primer ciclo será un fracaso, probablemente no se obtengan los resultados esperados y no porque el estudiante no tenga la capacidad sino porque simple y sencillamente esas temáticas no fueron abordadas en su centro de estudios, esto los frustrará al ver que otros si responden y ellos no lo hacen, porque los jóvenes tienden a compararse con sus coetáneos, esto puede llevarles a desertar de la carrera que habían seleccionado.

Otro aspecto importante, es el trabajo de forma conjunta con tutores, se les brinda un acompañamiento continuo, el tutor y la escuela a la que pertenece el estudiante le acompañan en la parte académica y el DAP, se encarga de trabajar con ellos la parte emocional, porque es necesario que el joven tenga un equilibrio emocional para prestar la debida atención a sus estudios. Si ellos no están bien emocionalmente por problemas familiares, de pareja, de personalidad o autoestima, difícilmente podrán reflejar en las evaluaciones todo su potencial.

Referencias

Alonso, C., Gallego, D. y García, J. (2006-2009) Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. [en línea]. info@estilosdeaprendizaje.com [fecha de consulta: 28 de Julio de 2014]. Disponible en: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

Departamento de Atención Psicopedagógica (2013) Memoria Mensual de Labores del DAP, No 11: Enero – Noviembre de 2013.. Universidad Don Bosco: San Salvador, El Salvador.

Departamento de Atención Psicopedagógica (2013) Servicios ofrecidos por DAP/IIFP 2012 y tres trimestres 2013. Universidad Don Bosco: San Salvador, El Salvador.

Departamento de Gestión Estudiantil (2014). Informe de Caracterización Socioeconómica del Ciclo I-2014. Universidad Don Bosco: San Salvador, El Salvador.

Universidad Don Bosco. Ideario. San Salvador, El Salvador.

Valdez, E., Pérez, R., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. Revista electrónica de investigación educativa.[en línea]. 3 de Marzo de 2008, Vol. 10 No.1.[Fecha de consulta 24 de Julio de 2014. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000100007&script=sci_arttext&tlng=pt

Vásquez, J. y otros (2013). Informe final de investigación: Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia: Dirección de Bienestar Universitario. Vicerrectoría de Docencia. Centro de Investigaciones Económicas.



FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN EN ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA GENERACIÓN 2011 EN MÉXICO

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

Tipo de comunicación: Derivado de investigación

ALVARADO, Irma Rosa
RODRÍGUEZ, María Esther
YOSEFF, Juan José
DEL BOSQUE, Ana Elena
CEPEDA, María Luisa
VEGA, Zaira

Facultad de Estudios Superiores Iztacala- UNAM, México

ialvarado61@yahoo.com.mx

Resumen. El presente estudio forma parte del proyecto Análisis de las trayectorias escolares de la generación 2011 de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES) en México, en donde se parte de la idea de que los fenómenos del rezago y deserción en la educación superior son procesos complejos y multifactoriales. En dicha institución se ha encontrado que en diferentes generaciones, al finalizar el periodo establecido del plan de estudios, alrededor del 53% de los estudiantes concluyen en tiempo y forma y el 47% restante debe al menos o más asignaturas, en tanto que el índice de abandono fluctúa alrededor del 10% de la población por cohorte. El objetivo del trabajo fue iniciar la exploración de los factores asociados a la deserción de un grupo de alumnos de la generación 2011 de la carrera de psicología en una institución de educación superior pública. El método consistió en elaborar una base de datos a partir las fuentes oficiales de la Universidad Nacional Autónoma de México (www.dgae-siae.unam.mx) en relación a la trayectoria escolar de 691 alumnos inscritos y se eligió a la población que se ubica entre el 0% y 25% de créditos acumulados, lo que representa a los alumnos con el menor avance en sus estudios. La muestra incluye 49 mujeres y 20 varones y representan el 9.9% de la población, con un promedio de 22 años de edad al ingreso. De estos, 34 desertaron en el primero y segundo semestre y 35 continuaron activos hasta el cuarto semestre. Se incluyen resultados del cuestionario de seguimiento que se realizó por vía telefónica, en el que los alumnos localizados manifestaron que las principales razones del abandono fueron: cambio de carrera, por materias reprobadas, por embarazo, por actividad laboral y por cuidar a un familiar enfermo.

Descriptor o palabras clave: Abandono, Rezago, Factores asociados

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



1 Introducción

En la actualidad, la educación se ha convertido en eje fundamental del desarrollo social, cultural, económico y político de los países, además de considerarse herramienta imprescindible en la lucha contra la pobreza y la inequidad. (Pérez, 2006). En México la Secretaría de Educación Pública (SEP) reporta que se inscribieron 2 932 254 alumnos a la educación superior en el ciclo 2011-2012, lo que equivale al 29.4% de la población entre 19 y 24 años de edad; alcanzado un total 31.2 % sumando la población adscrita al sistema no escolarizado (SEP, 2012). No obstante, México ocupa el último lugar en la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE) en garantizar la permanencia de alumnos en las universidades, situación que se agudizó durante el sexenio de Vicente Fox, de manera que en el año 2000, tres de cada diez estudiantes estaban en riesgo de abandono escolar, mientras que en el 2011 se registró un poco más del 50% que lograron completar sus estudios (Gutiérrez, Granados & Landeros, 2011). Aunada a esta situación está la percepción del profesorado, de que cada generación demuestra deficiente preparación previa, menor dominio de lectura, expresión oral, escritura, estrategias deficientes de aprendizaje y baja motivación para el estudio (Mata & Macotela, 2007).

El rezago escolar implica un retraso en el tiempo con respecto a la conclusión de los estudios, se asocia a la repitencia, entendida como la acción de cursar reiteradamente una actividad académica (González & Daza de Ramos, 2010) así como con la interrupción de los estudios y en muchas ocasiones es antesala del abandono. Éste último, se puede entender como la situación en la que el alumno no logra concluir su proyecto educativo (Díaz, 2008) ya que deja de asistir a los cursos o carrera a la que se había inscrito y no cumple con las obligaciones previamente establecidas (Gutiérrez, Granados & Landeros, 2011). Puede ser inicial, temprano o tardío, aunque este escenario puede revertirse cuando el alumno lo decide.

Son múltiples los factores que propician el abandono, Romo & Hernández (2006) realizaron un diagnóstico en México a partir del cual señalan cuatro aspectos centrales: 1) el abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución; 2) cinco de cada 10 estudiantes desertan al inicio del 2º año; 3) cuatro de cada 10 estudiantes que comienzan su 4º año no obtienen el título de licenciatura correspondiente. Asimismo a través de la aplicación de encuestas a un grupo de estudiantes de diversas carreras, concluyeron que son cuatro principales factores implicados en el abandono: económicos, académicos, laborales y vocacionales. Resulta de gran importancia el estudio y análisis de tales aspectos dado que de ahí se pueden construir planes y programas para abatir el rezago y la deserción, en particular, es relevante conocer las características de la población estudiantil.

En el caso de la carrera de psicología de la FES Iztacala en México en el sistema escolarizado, se ha encontrado que al finalizar el periodo reglamentario del plan de estudios, alrededor del 50 % de los alumnos concluyen con el 100 % de créditos y una parte de la población se demora en promedio dos años para aprobar la totalidad de los créditos. De esta forma, los registros actuales de las generaciones del 2008 al 2011, confirman esta situación ya que se identifican los siguientes datos en relación al porcentaje de alumnos que concluyen en tiempo y forma con el 100% de créditos: 72.7%, 69.6%, 53.8% y 52.8% respectivamente (dgae.unam.mx). Sin embargo poco se ha investigado sobre las razones de esta realidad, por lo que el objetivo del trabajo fue iniciar la exploración de los factores asociados al rezago y deserción de una muestra de alumnos de la generación 2011 de la carrera de psicología en una institución de educación superior pública en México. Dicho grupo fue seleccionado porque representa el de mayor vulnerabilidad de la generación dado que se encuentra en alto riesgo de rezago y abandono.

2 Metodología

2.1 Población

69 alumnos de la licenciatura en Psicología de la generación 2011 que se encuentran en el rango del 0% al 25% de los créditos acumulados, de los cuales 49 son mujeres y 20 varones con un promedio de 22 años de edad (al momento de la inscripción). Nueve estudiantes respondieron a la entrevista telefónica.

2.2 Procedimiento

El procedimiento consistió en primera instancia, en solicitar autorización oficial para obtener información de la plataforma de datos de la Dirección General de Administración Escolar (DGAE) y del Sistema Integral de Administración Escolar (SIAE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (<http://www.dgae.unam.mx>), la cual contiene el seguimiento escolar por alumno y desglose por semestre, organizados en seis grupos, considerando el porcentaje del avance de créditos acumulados, a partir de lo que se elaboró una base de datos y finalmente se realizó el análisis estadístico.



En segunda instancia, se eligió a la totalidad del grupo de alumnos (69) que se ubican en el rango 0% al 25% de créditos acumulados y se les aplicó una breve entrevista telefónica incluyendo tres preguntas:

1. ¿Motivo por el cual abandonaste los estudios?, 2. ¿Planeas regresar a estudiar?, y 3. ¿Qué actividades has realizado desde que te alejaste de la facultad?

Se analizaron los datos a través del programa SPSS versión 18 contemplando las siguientes variables: género, edad, lugar de nacimiento, localidad de la vivienda, año de ingreso al bachillerato, promedio y procedencia de bachillerato, carrera trunca y carrera anterior concluida y promedio global de calificaciones en la licenciatura.

3 Resultados

A través de la base de datos de los 69 estudiantes que se encuentran ubicados en el rango de 0% al 25% de los créditos acumulados, se observó que el promedio de edad al ingreso es de 22 años, el 71% son del género femenino y el 29% del masculino. El 92% nació en la zona metropolitana del Distrito Federal (D.F.) y el 8% restante en algunos estados del país. El 40% de los jóvenes reside en el D.F. y 60% en diversos municipios en la zona metropolitana.

En lo que respecta al promedio de bachillerato, fluctúa entre 7.02 y 9.62 obteniendo una media de 7.03 (siendo la máxima 10). El 88% ingresó a la licenciatura por medio del pase automático que otorga la UNAM, ya sea del Colegio de Ciencias y Humanidades, (68%), o de la Escuela Nacional Preparatoria, (20%). El 4.3% restante ingresó por concurso y proviene de colegios particulares, del Instituto Politécnico Nacional o del Colegio de Bachilleres.

De este grupo de alumnos, el 4.34 % realizó cambio de plantel, en particular a la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria, y el 11.5% cambió de carrera, por ejemplo a Contaduría, Arquitectura, Pedagogía o Administración dentro de la UNAM.

El promedio de calificaciones en la licenciatura es de 6.36 de acuerdo a las asignaturas aprobadas.

En cuanto a los resultados de las entrevistas telefónicas, se les llamó a los 69 alumnos de los cuales únicamente se contactaron a nueve, lo que representa el 13.6 % de la población. La Figura 1, resume la información, en donde se incluyen ocho categorías de respuestas, siendo manifiesta la dificultad para localizar a la población de manera tal que el 86.3% de los estudiantes no fueron entrevistados por diversas razones tales como: no se encontraba en el momento de la llamada (1.51%), por cambio de domicilio (3.03%), teléfono fuera de servicio (3.03%), contestó un familiar y se dejó recado (4.54%), número equivocado (7.57%), y no existe el número que registró el alumno en la inscripción (9.9%) y no existe el número (31.81%).

Fig. 1. Razones para la no localización de alumnos

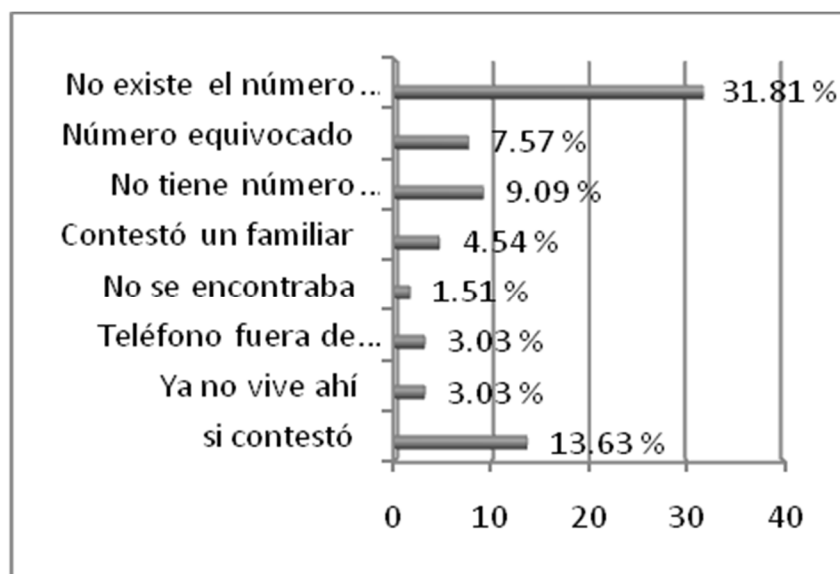


Figura 1. Los resultados de las llamadas telefónicas a los alumnos del rango de 0% al 25% de créditos acumulados.

Por otro lado, en relación a la población que respondió a la entrevista, se encontraron cuatro razones principales para abandonar los estudios: a) por embarazo no planeado, b) por materias no aprobadas, c) por decisión familiar para cuidar a un pariente enfermo, y d) por cuestiones económicas tienen actividad laboral. La Figura 2, presenta los datos mencionados, en donde 3 alumnas y un alumno manifestaron como razón principal el embarazo no planeado, siendo que para el caso del chico, se vio obligado a conseguir un trabajo para hacerse cargo de su nueva familia.

Otra de las causas identificadas se refiere al testimonio que dos alumnas mencionaron en el sentido de que por tener materias reprobadas, no podían inscribirse al siguiente ciclo escolar dado el sistema de seriación del plan de estudios de las asignaturas es semestral o anual, razón por la que decidieron no presentarse a clases y después se olvidaron de las fechas del periodo de inscripción para exámenes extraordinarios. En cuanto a la tercera razón, dos alumnas señalaron que se vieron obligadas a cuidar a un familiar enfermo dado que la familia así lo decidió. Finalmente otros dos alumnos reportaron que dejaron de asistir a la universidad, debido a que se vieron en la situación obligada de dedicarse a trabajar por carecer de recursos económicos y los horarios fueron incompatibles con las actividades académicas.

Fig. 2. Razones del rezago y abandono

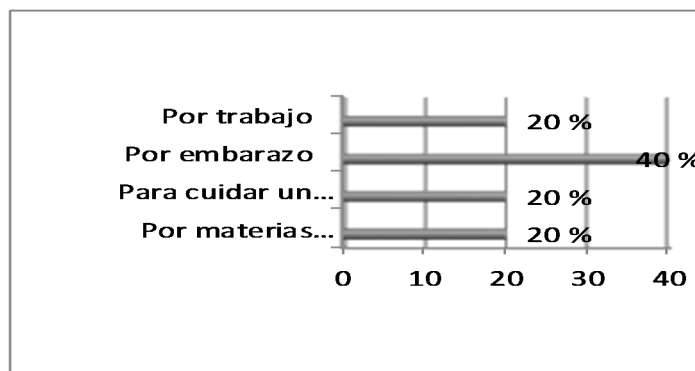


Fig. 2. La tabla representa las razones que expresaron los alumnos por su condición de deserción o rezago escolar

Con respecto a la pregunta acerca de la planeación para regresar y concluir los estudios se encontró que el 62% si proyecta retornar o regularizar su situación académica y el 37.5% no lo ha decidido. La Figura 3 resume estos datos. Asimismo todos los alumnos entrevistados mencionaron que siguen interesados por la licenciatura que eligieron y reconocen que los obstáculos que tienen no son por falta de capacidad académica e intelectual, sino que la situación que viven rebasa sus intereses escolares.

Cabe mencionar que a través del seguimiento posterior a este estudio, se pudo observar que en el ciclo del curso 2014-2 del presente año, tres alumnos se inscribieron a las asignaturas que el sistema les permite, continuaron asistiendo a clases y aumentaron el porcentaje de créditos acumulados de tal forma que fueron ubicados en otro nivel de avance, aunque no se han nivelado por completo.

Figura 3. Decisión para retomar estudios

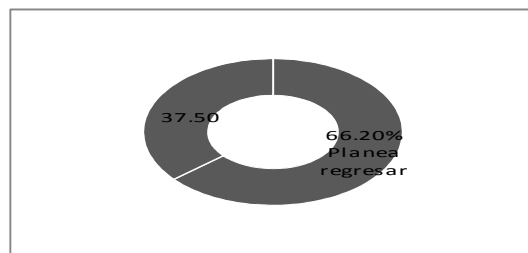


Fig. 3. La grafica representa el porcentaje de alumnos que planean retomar los estudios y terminar la carrera

4. Conclusiones

A través del presente estudio fue posible explorar los factores asociados al abandono de los alumnos de la licenciatura en Psicología de una universidad pública, que se encuentran en una situación de desventaja ya que han alcanzado un grado de avance entre el 0% y el 25% de créditos del plan de estudios. Las razones reportadas por la muestra se agrupan en cuatro: 1) embarazo no planeado, 2) actividad laboral obligada por carencias económicas, 3) por problemas familiares y 4) por cuestiones académicas. No obstante, los autores reconocen la necesidad de continuar realizando futuros estudios de manera que se localice a una muestra mayor de alumnos para recolectar las opiniones respecto del abandono. Para esta tarea, se requiere del apoyo institucional que ofrezca infraestructura para el funcionamiento de un sistema eficiente en el que se realice el seguimiento y actualización de la situación académica de los alumnos. Asimismo los resultados preliminares que en este trabajo se presentan, dejan ver que los fenómenos del rezago y deserción son consecuencia de múltiples dimensiones: individuales, familiares, sociales e institucionales (DeVries, León, Romero, & Hernández, 2001, Díaz, 2008; Rivero, 2005; Izar, Ynzunza & López, 2011), por lo que resulta un grave error atribuirlos exclusivamente a causas personales de los alumnos tales como falta de dedicación, calidad académica o compromiso hacia la escuela y suponer que desde esa dirección se pueden resolver. A su vez, las diversas implicaciones se manifiestan en cada uno de los niveles mencionados, que en muchos casos pueden ser negativas para los alumnos, la familia, la institución y el sistema educativo en su conjunto (Díaz, 2008). Por un lado el alumno y su familia experimentan una disonancia entre aspiraciones y logros, se ven plenamente frustradas al perder contacto definitivo o temporal con la escolaridad como supuesta vía de movilidad social. Aunado a esto, la posibilidad que en el futuro los jóvenes se enfrenten a dificultades económicas mayores, ya que se ha encontrado que quienes no concluyen sus estudios pasan por una condición de empleo desfavorable respecto de quien si termina; así como de una diferencia hasta del 45% en el salario a favor de quienes cuentan con estudios universitarios concluidos (Díaz, 2008).

A partir de los reportes de los alumnos entrevistados se pueden desprender algunas propuestas para incidir en la disminución de la problemática en la FES Iztacala

- a) que la institución ofrezca mecanismos sencillos de detección, seguimiento y apoyo a los estudiantes que están en riesgo de rezago y deserción a través de los indicadores socioeconómicos y promedio de bachillerato,



- b) que la institución cuente con un sistema de seguimiento y actualización de la información referente a las trayectorias escolares de los alumnos que sea capaz de detectar y actuar ante las inasistencias y bajo aprovechamiento de los alumnos antes de que concluyan los ciclos escolares,
- c) mejorar la difusión de programas de apoyos académicos para favorecer el rendimiento académico, las estrategias de estudio, comprensión lectora y administración del tiempo,
- d) mejorar e incrementar programas de educación sexual y reproductiva;
- e) la posibilidad de flexibilizar la elección de los horarios de manera que sean compatibles con los alumnos que se ven obligados a trabajar; a través de la apertura de grupos reducidos;
- f) mejorar los sistemas de orientación a los alumnos, para que puedan acceder a los programas de becas;
- g) ofrecer mayor apoyo para realizar investigación sobre las características de los alumnos y en particular sobre el rezago y deserción de en las IES.

Agradecimientos

Este trabajo fue elaborado gracias al apoyo de PAPIME con el Proyecto PE 304212.

Referencias

- DeVries, W., León, A.P., Romero, M.J.F. & Hernández, S.I. (2001). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de educación superior*. XL (4) 160 oct-dic 29-49
- Díaz, P.C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*. XXXIV, No 2, 65-86
- González. O. & Daza de Ramos, D. (2010). Repitencia en estudiantes de Medicina. Caracterización y causas. *Zona próxima* (13)12-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oq?id=85317326002>
- Gutiérrez, G.A.G., Granados, R.D.E. & Landeros, V. M.G. (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de la Universidad veracruzana. *Revista Electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*. 11 (3) 1-30 recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.09?id44722178009>
- Izar, L.J., Ynzunza, C.C.B. & López, G.H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Río Verde, San Luis Potosí, México. *Revista de Investigación educativa*. 12 ene -jun. Recuperado de: Mata, M.A. & Macotela, F.S. (2007). Efectividad de un programa de apoyo educativo sobre la trayectoria académica de alumnos de licenciatura. *Revista Mexicana de Psicología*. 24 (2) 243-257.
- Pérez. G.J.A. (2006). La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. 4 (001) pp 130-148.
- Rojas, B.M. (2008). La deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué: la perspectiva de los “desertores”. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 25 sep-dic. Recuperada: <http://redalyc.org/articulo.oa?id194215513006>.
- Romo, L.A. y & Hernández, S.P. (2006). Deserción y repitencia en la educación superior en México (219-221) En; UNESCO, TALCA. *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: Colección Gestión universitaria.
- SEP. (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo escolar 2011.2012*. México:SEP. Recuperdo de: http://principales_cifras_2011_2012.pdf



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN EN LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

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

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

BELTRAN, Carmen Rosalba
REBOLLEDO, Isabel Cristina
Universidad del Cauca - Colombia
e-mail: carmela2365@gmail.com

Resumen. El estudio de la deserción es un problema que enfrentan las instituciones de Educación Superior en procura de fortalecer los indicadores de calidad y cobertura, aunque la determinación de sus causas tiene serios inconvenientes debido a la complejidad de los factores involucrados en su determinación, lo que hace difícil la implementación de políticas contundentes que disminuyan los índices de deserción. De acuerdo a Tinto (1993) para comprender los factores del abandono hay que enfocarse en las condiciones estructurales de las universidades, las características sociales e intelectuales y los mecanismos de integración. La Universidad del Cauca en el año 2011 implementó el Programa de Intervención Psicosocial para la Prevención de la Deserción en la Comunidad Estudiantil con el fin de identificar los factores y/o causas que conllevan a la población estudiantil a cancelar voluntariamente el semestre académico, ofrecer alternativas que permitan disuadir al estudiante de cancelar semestre y diseñar e implementar programas de prevención acorde con los factores identificados previamente. Para el estudio realizado se tomaron 762 encuestas aplicadas a los estudiantes que cumplieron con la formalidad establecida para la cancelación del semestre académico durante los años 2011, 2012 y 2013 y 507 intervenciones psicosociales realizadas por las profesionales de la División de Salud Integral adscrita a la Vicerrectoría de Cultura y Bienestar en los años 2012 y 2013 dentro del mismo proceso de cancelación de semestre.

Palabras claves: Deserción, Abandono, Intervención Psicosocial.

1 INTRODUCCION

El estudio de la deserción es un problema que enfrentan las instituciones de Educación Superior en procura de fortalecer los indicadores de calidad y cobertura, aunque la determinación de sus causas tiene serios inconvenientes debido a la complejidad de los factores involucrados en su determinación, lo que hace difícil la implementación de políticas contundentes que disminuyan los índices de deserción.

Investigaciones en el país se han concentrado en cuantificar el efecto de algunos de los determinantes de la deserción bajo escenarios particulares y estáticos. desconociendo principalmente, la definición de la deserción en la que deben involucrarse una serie de factores individuales, socioeconómicos, institucionales y académicos que interactúan con las decisiones del individuo y que cambian a través del tiempo (Lopera Oquendo, 2008). De esta manera, las preguntas relevantes en el estudio de la deserción, no están sólo relacionadas con la magnitud del efecto de cierta variable explicativa sobre la decisión del individuo, sino también, con el riesgo de desertar a través del tiempo de permanencia del alumno en la universidad y los factores que inciden sobre la magnitud de dicho riesgo. De esta manera, el conocimiento sobre los determinantes del riesgo puede ayudar a constituir la base para elaborar políticas universitarias eficaces con el fin de aumentar la retención estudiantil.

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



Es importante reconocer la complejidad del problema de la deserción, la incidencia de uno y varios factores que empujan a los estudiantes a tomar esta decisión y la necesidad de construir estrategias que se encaminen a disminuir esta situación y en la consecuente desestimulación de los factores que la hacen incidir.

Los principales conceptos utilizados en esta propuesta responden a que la deserción y el fracaso universitario son diferentes. La primera, se entiende como el abandono académico voluntario del estudiante de cualquier programa académico de la Universidad. La segunda por su parte, hace referencia al retiro forzoso del estudiante de la Universidad por razones de orden académico¹⁶⁷.

Para el equipo de trabajo de esta investigación, concibió la deserción *como la cancelación del semestre académico de manera formal y voluntaria por parte de los estudiantes*, con el objetivo de proponer acciones encaminadas a minimizar los efectos de los factores y/o causas que conllevan a la población estudiantil a cancelar voluntariamente el semestre académico; identificando los factores y/o causas que conllevan a la población estudiantil a cancelar voluntariamente el semestre; ofreciendo alternativas que permitan disuadir al estudiante la cancelación y diseñando e implementando programas de prevención acorde con los factores identificados previamente.

2 PROPUESTA METODOLOGICA

Para dar cumplimiento a los objetivos alrededor de la problemática abordada, se presentó una propuesta basada en parte en los argumentos teóricos existentes, y experiencias de otras instituciones y en la experiencia que desde la División de Salud Integral se tiene en la atención a la población estudiantil, servicios y programas a los que ellos tienen acceso.

Es así como se diseñaron tres (3) fases para el desarrollo del Programa de Intervención psicosocial en la prevención de la deserción en la comunidad estudiantil de la Universidad del Cauca: Diagnóstico, Intervención Psicosocial y Acciones – Programas.

Para la ejecución de las dos primeras fases fue necesaria la implementación de una política institucional a través de un acto administrativo (Acuerdo 029 de 2011), que definiera el plazo máximo para la cancelación del semestre académico por parte de los Estudiantes en las nueve facultades de la Universidad del Cauca.

2.1 Primera Fase: Diagnóstico

Para la recolección de la información se elaboró un primer instrumento “Diagnostico Deserción Estudiantil - Cancelación Semestre” con las variables identificadas por las profesionales del Área Psicosocial (Trabajadora Social y Psicóloga), a través de la atención a la población estudiantil en los diferentes programas que ofrece la División de Salud Integral (Consulta a estudiantes y padres de familia, Residencias universitarias, monitorias administrativas, entre otros), el cual fue aplicado a los estudiantes que decidieron cancelar formal y voluntariamente el semestre académico, durante los años 2011 y 2012.

Teniendo en cuenta que como todo proceso dinámico, la encuesta fue sometida a evaluación por el equipo psicosocial teniendo en cuenta las recomendaciones efectuadas por los estudiantes a quienes se les aplicó, el grado de comprensión de la misma y las dificultades observadas en el momento de diligenciarlo y es así como se elaboró y aplicó un segundo instrumento mejorado durante los dos periodos académicos del año 2013.

2.2 Segunda Fase: Intervención Psicosocial.

La intervención Psicosocial considerada como un proceso de acompañamiento profesional a nivel personal, familiar y comunitario, para restablecer la integridad emocional de las personas y de sus redes de apoyo, fue una herramienta de carácter preventivo que complementó el proceso del diagnóstico, la cual inició en el primer semestre académico del 2012 (5 de marzo), aprobada por el Consejo Superior según acuerdo 029 del 4 de octubre 2011.

¹⁶⁷ Universidad Surcolombiana. Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. Abril de 2009. Disponible en: <http://www.paideiasurcolombiana.com/articulos/12.-factores-de-desercion.pdf>. Pág. 56



Esta propuesta consistió en abrir un espacio reflexivo con el estudiante que tomó la decisión de no continuar con sus estudios de pregrado, cuestionando las verdaderas causas o motivos de su retiro, expuestas en la encuesta previamente diligenciada por él, con el fin de poder persuadirlo de la decisión que inicialmente había tomado y poder formular nuevas perspectivas o estrategias preventivas, como alternativas de solución temporal o definitiva a la problemática expuesta.

2.3 Tercera Fase: Acción - programas

La División de Salud Integral preocupada por el problema de la deserción estudiantil, diseñó e implementó dos programas de carácter preventivo que han acogidos por la comunidad universitaria: Programa de salud Mental y el Programa de Orientación Profesional, los cuales han sido de interés y se vienen desarrollando desde el año 2010 en cada una de las facultades como en la División mencionada.

3 ANALISIS DE RESULTADOS - DIAGNOSTICO

Para el análisis de la información, se tomaron como muestra un total de 762 encuestas de estudiantes que realizaron la cancelación de su semestre de manera formal y voluntaria. Estas encuestas han sido realizadas desde 2011 hasta 2013. Durante los años 2011, 2012 y 2013 desertaron 762 estudiantes, un 33.5% (255) en 2011, 26.6% (203) en 2012 y un 39.9% (304) en 2013.

3.1 Análisis socio demográfico

De las 762 deserciones 57.2% son hombres y 42.8% mujeres. Siendo los adultos jóvenes, entre 18 y 24 años quienes más desertaron con un 65.0%, les siguen los adultos entre 24 y más años con 29.0% y finalmente los adolescentes con un 6.0%; Es importante destacar que la edad mínima es de 14 años y la máxima de 50 años, con un promedio de edad de 22.7 años y una Desviación Estándar (DS) de 4.8 años. En cuanto al estado civil, 88.7% son solteros, seguido por el 6.8% en unión libre, 4.1% son casados y divorciados un 0.4%.

3.2 Causas de deserción estudiantil Universidad del Cauca, 2011 - 2013.

Para este estudio, los indicadores se encuentran fragmentados ya que se implementaron dos instrumentos. Para los resultados expresados, se mencionará Instrumento N° 1 e Instrumento N° 2. Así, el primero se referirá a los datos desde el primer periodo de 2011 hasta parte del segundo periodo de 2013 y el segundo, que finalizó dicho periodo académico.

Es de anotar, que algunos indicadores que estaban en el primer instrumento no están en el segundo, por tal razón los datos que éstos arrojaron son diferentes en algunos aspectos.

De acuerdo al primer instrumento hay nueve factores: económico, académico, vocacional, laboral, psicológico, familiar, salud, social, cultural. El último factor es cualitativo y hace referencia a aspectos que no se encuentran en el formato, pero que el estudiante quiere dar a conocer. El segundo instrumento incluye siete factores: vocacional, académico, laboral, institucional, económico, personal y salud,

El segundo instrumento incluye siete factores: vocacional, académico, laboral, institucional, económico, personal y salud, estos también cuentan con dimensiones específicas. Solo cinco variables son iguales en ambos instrumentos para el periodo 2011 – 2013 de la muestra total de deserciones.

De acuerdo a la causa económica, 46.3% (353) de los estudiantes desertó por esta causa, 34.6% (264) por razones académicas, 26.0% (198) por razones vocacionales, 23.5% (179) tuvo razones laborales y el 16.1% (123) dejó sus estudios por razones de salud.



Desde 2011 hasta parte del segundo periodo de 2013 y con una muestra de 618 deserciones, 15.6% (90) desertó por razones psicológicas, 3.3% (206) tuvo razones familiares, 1.6% (10) razones sociales y el 3.1% (19) tuvo razones culturales para dejar sus estudios universitarios. El 25.7% (37) desertó por factores institucionales y el 48.6% (70) por razones familiares.

3.3 Deserción por Facultades

La facultad que más presentó casos de deserción durante los últimos tres años, fue la facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones con un 15.4%, seguida por la facultad de Ingeniería Civil con 15.2% y las que menos presentaron casos de deserción fueron la facultad de Ciencias Humanas y Sociales con un 6.0% y Artes con 5.4%.

El mayor número de deserciones en 2011 lo tuvo la Facultad de Ingeniería Civil (48), en 2012 la Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación (34) y en 2013 la Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones (49). La Facultad de Artes, presentó el menor número de deserciones en 2011 (9) y durante 2012 y 2013 (23) y la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales tuvo en el 2011 (9), 2012 (8) y 2013 (19) casos de deserción respectivamente.

3.4 Deserción por programas académicos

Los programas de Ingeniería de Sistemas y Medicina, Derecho con 5.9%, Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones con 5.8%, el programa ingeniería ambiental con 5.5%, Ingeniería Agropecuaria con 5.4%, Contaduría con 4.3%, Ciencia Política con 3.4% y el programa de Ingeniería en Automática Industrial con 3.1%. Éstos 10 programas alcanzan 54.8% de total de deserciones entre 2011 y 2013.

Para el año 2011, la tasa de deserción más alta la obtuvo la facultad de Ingeniería Civil con 38.2 y la más baja para la facultad de Artes con una tasa de deserción de 13.4. En 2012 de nuevo la facultad de Ingeniería Civil tiene la tasa de deserción más alta con 25.1 y la facultad de Ciencias Humanas y Sociales la más baja con 5.5 y en 2013, es la facultad de Artes con mayor tasa de deserción 33.7 y la facultad de Ciencias Humanas y Sociales continua con una tasa de deserción baja 12.7.

4 RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

Durante los 4 periodos académicos de los años 2012 y 2013 se reportó un total de 507 intervenciones psicosociales para estudiantes de pregrado. Se logró detectar, a partir de estas intervenciones que la información verbal suministrada por los estudiantes no correspondía con lo informado en la encuesta “Diagnostico Deserción Estudiantil - Cancelación Semestre”, dando lugar a un buen número de causas por las cuales se retiran los estudiantes, cuyas causas se clasificaron como internas (institucionales) y externas (fuera de la institución).

-**Internas:** motivos académicos: inconveniente con profesores, pérdida repetida de asignaturas, bajo rendimiento, desconocimiento de temáticas y términos referidos por los profesores, exceso de asignaturas a cursar, baja comprensión de lectura, dificultades para la adaptación a nuevas metodologías de aprendizaje y al medio universitario, inadecuado manejo del tiempo libre, poca persistencia y disciplina para enfrentarse a los nuevos retos de la vida universitaria, poca empatía en la relación docente alumno, perdida de la humanización del docente frente a los temores o problemáticas personales, emocionales, familiares y académicas que presentan los estudiantes, entre otros.

-**Externas:** - Orientación vocacional: desconocimiento de las propias habilidades e intereses profesionales, descontento con la carrera elegida, inmadurez y poco compromiso al comenzar el nuevo rol como estudiante universitario, presión familiar y social para cursar determinada carrera.

- familia: dificultad al desapego familiar y social, manejo inadecuado del dinero, bajo acompañamiento por parte de los padres

- Clínica y social: pocas habilidades sociales (timidez, dificultad para hablar en público, etc.), vulnerabilidad a escogencia equivoca de amistades y pares, embarazos precoces y no deseados, consumo de PSA, dificultad de adaptación a la nueva cultura,

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



También fue posible identificar que el primer año y medio de la carrera es el tiempo en el que se presentan la mayoría de los factores relacionados con las cancelaciones de semestre. Uno de los factores que llamo la atención es el de motivos académicos en relación con la repetición (por tercera y cuarta vez) de asignaturas como calculo I, II y III y otras relacionadas con la parte numérica, que al provocar en los estudiantes una alta desmotivación les impide continuar con sus estudios de pregrado, sin haber tenido la oportunidad de asistir las asignaturas del ciclo profesional del programa matriculado.

Por otra parte, la Intervención Psicosocial, permitió observar que el estudiante atendido cambio su actitud frente a la situación al salir de la Dependencia, ya que mostró satisfacción por sentirse acompañado por la institución, porque fue acogido y escuchada su problemática, ayudado con sus debilidades y valoradas sus fortalezas como estudiante y persona; además, porque logró expresar su sentir frente a las políticas institucionales y recibió herramientas que le permitieron reflexionar sobre el manejo adecuado de sus emociones, situaciones y prioridades.

5 RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta que las causas económicas, académicas y vocacionales fueron las más relevantes en la investigación, el equipo de trabajo recomienda a la Universidad del Cauca se tenga en cuenta las siguientes recomendaciones:

Es necesario la implementación del Programa de Deserción Institucional, como herramienta de carácter central y coordinado, para el estudio de la deserción que complemente y articule otros programas encaminados en esta dirección para mitigar el fenómeno, como son: Residencias Universitarias Estudiantiles, Monitorias Académicas, Administrativas, de Gestión Social, Subsidios del Departamento para la Prosperidad Social, estímulos para estudiantes deportistas de alto rendimiento, oreja de Van Gogh, Orientación Profesional, Salud Mental, los programas de prevención en salud, Restaurante Estudiantil Universitario, entre otros.

Fortalecer el “Programa de Intervención Psicosocial en la Prevención de la Deserción, como herramienta en la detección de las causas dentro del programa de deserción.

Realizar investigaciones para profundizar en el conocimiento de las relaciones pedagógicas y psicológicas entre estudiantes y docentes que aparecen como elementos que afectan el fenómeno de la deserción.

Buscar condiciones que favorezcan los casos excepcionales que algunos estudiantes presentan como causas de deserción y que pueden ser mitigadas por una acción administrativa.

Crear espacios alternativos como el Programa de Tutorías Académicas entre pares, dirigido a estudiantes con mayor riesgo de desertar.

Efectuar seguimiento a los casos de los estudiantes que se retiran de la universidad sin haber realizado el retiro de manera formal.

Referencias

Bello, M. & Gallego, J. (2007) Intervención Psicosocial, una Aproximación desde el Trabajo Social [tesis pregrado]. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas;

Montes, Isabel, Almonacid, H. Paula. Gómez, C. Sebastián Zuluaga, Francisco Iván, Zea, Esteban Tamayo Universidad EAFIT. Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la Universidad EAFIT. Medellín,. Documento PDF.

Cardona,P. Angélica & Patiño, D. P. Luceli. Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. Acta Universitaria. Dirección de apoyo a la investigación y al posgrado. Universidad de Guanajuato. Vol. 23 No. 4 Julio – Agosto 2013. Documento PDF.

Lopera, O. C. (Febrero de 2008). <http://www.alfaguia.org/>. Recuperado el 4 de Agosto de 2014



Ministerio de Educación Nacional. Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. (2009) Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá – Colombia. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf.

Pineda, B. Clelia et al. Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función docente.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción una cuestión de perspectiva. Revista de la Educación Superior, 18 (71), 33-51 Universidad de la Sabana. Vol. 14 No. 1. Enero – Abril de 2011. Documento PDF.

EL NO EGRESO Y LAS MONOGRAFÍAS FINALES DE GRADO: EL ESTUDIO DE CASO DE SEIS LICENCIATURAS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – Udelar - Uruguay

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

Tipo de comunicación: derivada de investigación

Mag Lic ESTEVA, Gabriela

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Universidad de la República- Uruguay

gabriela.esteva@gmail.com

Resumen. El rezago es un fenómeno de alto impacto para las licenciaturas en Antropología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras y Lingüística, en tanto afecta la trayectoria académica de una población de 873 estudiantes, cuando el total de egresados desde la fundación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (1947) es de 1500 egresados. El presente trabajo tiene como finalidad presentar algunos de los resultados de la primera aproximación diagnóstica a las determinantes del rezago en el egreso de estudiantes avanzados. A nivel del diseño metodológico optamos por la triangulación del método de coyuntura con el sociodemográfico de sección cruzada y el método de estudio de casos. El estudio se contextualiza en el marco de las políticas institucionales llevadas a cabo por el decanato de la FHCE en funciones en 2012 para la mejora de la calidad de la formación de los estudiantes y del número de egresados. El mismo contó con la financiación de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) Los resultados mostraron que entre 1996-2009 a nivel de las seis licenciaturas de la FHCE la reproducción de las tendencias de inclusión-excluyente observadas en el continente entre 2000-2008 (Ezcurra, 2011) y a nivel del país (Brunner, 2011) A nivel micro-individual las y los estudiantes consensuan que “las monografías finales” son el factor de mayor influencia en el rezago en el egreso. Entre los indicadores de dificultad asociados al proceso de elaboración de los mismos señalan a nivel de la normativa de las carreras la inexistencia de normas claras y comunes sobre lo que es un buen trabajo monográfico. A nivel de la calidad de lo que los docentes esperan declaran que son “desmedidas” para el nivel de formación de grado. Asimismo declaran de “excesiva” la cantidad de monografías de final de grado, variable entre 3 y 7 según la licenciatura A nivel de las estrategias docentes perciben la falta de orientación docente durante el proceso de elaboración, la falta de autonomía del estudiante en la delimitación del tema a investigar, o la imposibilidad de realizar el trabajo en equipo, como algunas de las fallas institucionales que obstaculizan realizar bien el trabajo monográfico y finalizar la carrera.

Palabras claves: Estudios de grado; Humanidades y Cs de la Educación; Monografías finales; Rezago en el egreso

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



1) El problema

El problema del rezago de los estudiantes universitarios avanzados en las carreras asociados a los trabajos finales de carrera como la monografía, es escasamente investigado. Probablemente debido a que la mayor preocupación de los investigadores es conocer las causas del rezago o abandono en el primer año de la carrera debido a la magnitud del fenómeno, estimado en el 50% de los ingresantes.

Sin embargo, en nuestro estudio de seis licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR), hemos avanzado en la hipótesis del rezago de estudiantes avanzados en las carreras pertenecientes al plan 1991 asociado a la elaboración de las monografías de final de grado. En este sentido, las monografías es el factor institucional declarado por los estudiantes de mayor peso en la explicación del retraso en la carrera que otros factores como el trabajar. El rezago es un fenómeno de alto impacto para las licenciaturas en Antropología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras y Lingüística, en tanto afecta la trayectoria académica de una población de 873 estudiantes, cuando el total de egresados desde la fundación de esa Facultad (1947) es de 1500 egresados.

Por su magnitud relativa, el no egreso asociado a los trabajos monográficos es uno de los problemas de la agenda del decanato de la FHCE del periodo sobre los cuales se ha querido intervenir.

2) El enfoque de estudio

2.1) La afiliación del estudiante

Según Coulon el tránsito exitoso de los ingresantes a la universidad es un “oficio”, el cual supone un aprendizaje arduo de un conjunto de reglas implícitas, que es necesario que descubran a lo largo del proceso de inserción institucional, hasta convertirse en miembros afiliados. La afiliación es para este autor “aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico”. (En Casco, p. 236-237). Esto implica el dominio de abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y prácticas propias de las esferas de la educación universitaria.

La evolución exitosa supone que el estudiante descubra y manipule “(...) las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas” (en Casco, 2009:236) En efecto, la afiliación del estudiante se produciría cuando logra identificarse con los valores institucionales y emprende una transformación en su identidad personal.

De acuerdo con los estudios de Castaño (2008), Cabrera et alter (2007), Coulon (2009), Himmel (2002) y Tinto (1989) se han identificado en la trayectoria de los estudiantes universitarios al menos dos momentos críticos. Uno ubicado al principio de la carrera, entre el primer y el segundo año, y otro próximo al egreso. Ambos se constituirían en momentos de inflexión en tanto los estudiantes toman decisiones sobre la continuación o el abandono de la materia, de la carrera o de los estudios en la universidad. De acuerdo con Borrel et alter (2010) el desgranamiento mayor se produce en los tramos inicial y final pero con implicaciones diferentes. Existe mayor probabilidad que el retraso en el avance en la carrera en el primer tramo marque un abandono, mientras que al final el rezago incide en el avance académico.

2.2) El rezago tardío

Desde el punto de vista de los estudiantes, los tiempos para el logro de la afiliación no son iguales para todos. De acuerdo con diversos estudios el rezago o la prolongación de los estudios sobre lo establecido formalmente en el currículo prescripto y el abandono, son dos factores estructurales de las universidades y estrechamente relacionados entre sí, que dan cuenta de las dificultades institucionales en dar respuesta a los problemas de aprendizaje de los estudiantes

Por rezago tardío entendemos:

El hecho de estar cursando un semestre inferior [...] al que debería estarse cursando, este [...] puede ser parcial (una materia) o total (un semestre). (Vásquez et. alter., 2011, p. 66)

[Este se ubica] en los últimos semestres, es decir, una vez cursados al menos la mitad de los semestres establecidos en el programa académico. (Castaño e. a., 2008, p. 260).



El rezago o el abandono son categorías relacionales, entre el estudiante y la institución educativa ya que “[...] comprende una comunidad de intereses entre el sujeto que ingresa en la universidad y los observadores externos que se proponen aumentar la retención en la educación superior.” (Tinto, 1989, p 7)

Desde el punto de vista del estudiante, sostiene el autor, la categoría deserción ignora la importancia que muchas veces tiene el proceso de maduración intelectual y el efecto deseado que se supone que tiene la Universidad en el desarrollo individual. Por otra parte, lo que la institución rotula de abandono es muchas veces desde el punto de vista del estudiante un cambio de servicio o suspensión de estudios para renovarlos tiempo después.

3) El modelo explicativo

Desde nuestra perspectiva comprender el problema pedagógico del rezago del estudiante implica identificar un tipo de condiciones y de procesos interrelacionados externos e internos de la institución, que influyen positivamente en el retraso en la trayectoria académica, y que pueden influir, si persisten en el tiempo, en la decisión por parte del estudiante de abandonar los estudios.

Desde el punto de vista externo, incluye el estudio de las tendencias estructurales consolidadas a nivel regional y nacional De acuerdo con Puiggrós supone ubicar a la institución y a la enseñanza universitaria en el conjunto de “(...) las determinaciones comunes y detectar al mismo tiempo la sincronía y especificidad que unen y diferencian a la historia de la educación (...) de los diferentes países y regiones” (Puiggrós, 1995, p. 13). De acuerdo con la hipótesis de Ezcurra a nivel mundial como regional observa la consolidación del tendencias de sentido opuesto, un aumento sostenido en los ingresos y una disminución en el egreso, fenómeno denominado de inclusión-excluyente (Ezcurra, 2011)

Desde el punto de vista interno, algunos autores ponderan los factores y procesos consolidados de naturaleza organizacional. Entre ellos identifican la percepción por parte del estudiante de la existencia de reglas opresivas debido a la aplicación de la ley y las normas de manera rígida o de manera arbitraria; la percepción de estar en una institución donde impera la desorganización, la improvisación; o la existencia del acoso y abusos por parte de la autoridad, (Bean, 1982; De Valle y Vega, 2009).

Otros autores, en cambio, señalan al estilo de la política pedagógica y la estrategia curricular.

Entre las cualidades que reviste el proceso educativo incluyen la expropiación del estudiante del poder de decidir sobre sus actos; la falta de afectividad en general, las exigencias en las rutinas y en los sistemas de evaluación que están por encima de las posibilidades de los estudiantes, la falta de apoyo docente (Fernández, 1998, p58), o climas institucionales donde el trato interpersonal y las relaciones en general son ríspidas y agresivas, donde existen barreras en las relaciones entre pares que provocan autoexclusión, donde existen agresiones físicas directas, o agresiones verbales, entre otras. (De Valle y Vega 2009)

A nivel del estilo del currículo identifican una percepción de la cultura del currículo de escaso aporte al autodesarrollo y autorrealización personal, la falta de certeza que podrán trabajar en la especialización elegida (Bean, J, 1982, p. 291-295; Fernández, 1998, p. 58)

Asimismo estos autores identifican un conjunto de factores individuales a nivel de los estudiantes que dificultan la continuación en los estudios. Entre ellas la relación con el saber pautada por un trabajo intelectual de acercamiento superficial y memorístico al objeto cognitivo (Casco, M; 2009, pp239); un autoconcepto académico negativo; un bajo nivel de aspiración, baja tolerancia a la frustración y a la ambigüedad, una percepción falta dominio en el trabajo intelectual; bajo compromiso con el trabajo intelectual; escasa vocación; vicisitudes personales como la maternidad, la asunción de responsabilidades en la familia, escaso o nulo apoyo familiar; la automatización del hogar paterno, la emigración, entre otras. (Tinto, 1989, p. 7; Bean, 1982, p. 291-295; Fernández, 1998, p. 58; De Valle y Vega, 2009).

2) Diseño de investigación

Con el profesor Antonio Romano nos planteamos dos objetivos generales. En primer lugar efectuar una evaluación diagnóstica de los factores que influyen negativamente en el egreso, y en segundo lugar diseñar líneas de intervención posibles para el caso de los estudiantes con cursos o seminarios con trabajo final monográfico ganados pero no aprobados. Para este trabajo nos focalizamos en el desarrollo del primer objetivo general.



Entre los objetivos específicos nos planteamos entre otros, analizar la tendencia en la evolución de los ingresos y egreso a nivel regional, y del área social de la Udelar

En segundo lugar el análisis del tipo de evolución de los ingresos y egresos en las licenciaturas de Antropología, Análisis de la Ciencias de la Educación, Historia, Filosofía, Letras y Lingüística entre 1996-200

En tercer lugar el análisis del tiempo de la trayectoria para egresar por licenciatura En cuarto el análisis de la tasa de aprobación por licenciatura. Y en quinto lugar el análisis evaluativo de los problemas declarados por los estudiantes de las seis licenciaturas en la elaboración monográfica de acuerdo con el marco teórico referencial.

Para la evaluación diagnóstica entendimos que era necesario obtener una visión comprensiva macro- meso -micro. En un marco temporal pautado de cinco meses para presentar resultados, optamos por un diseño triangulado, combinando el método de coyuntura (Vilar, P., 1980) con el método sociodemográfico de sección cruzada en el año 2012 con las técnicas cualitativas integradas del Grupo de Discusión con entrevista en grupo.

3) Resultados

Los resultados mostraron que entre 1996-2009 a nivel de las seis licenciaturas de la FHCE se consolidaron las tendencias de inclusión-excluyente observadas en el continente entre 2000-2008 (Ezcurra, 2011) y a nivel de Uruguay (Brunner, 2011). (Tabla I, Anexo, p 8) A nivel de los ingresos a las licenciaturas estudiadas de la FHCE observamos entre 1996-2009 tres picos de crecimiento importante en la matrícula respecto del año 1996 (728): en 2003 aumentó 76%, en 2004 un 99% (1446) y en 2006 un 92% (1404) Hacia 2009 observamos la tendencia al decrecimiento en la matrícula aproximándose a los niveles del año 1996. (Gráfico 1, Anexo, p8)

En términos comparativos con el Área Social vemos que cada facultad se comporta de acuerdo a las tendencias al crecimiento del continente, observándose picos de crecimiento elevados: en el caso de LICOM fue en el año 2000 que registró un aumento del 25,25% de la matrícula, en el año 2005 la FCS con un aumento del 76,45%, en 2007 la EUBCA con un aumento del 57% y en el año 2008 la FHCE registra un crecimiento elevado ya que ingresaron en ese año un 86% más de estudiantes respecto del 2000. A excepción de FHCE las restantes tuvieron picos de decrecimiento. En el caso de FCS en el año 2001 su matrícula descendió respecto del 2000 un 3,13%, un porcentaje bajo, en el caso de EUBCA en el año 2001 tuvo un decrecimiento del 18% y en el caso de LICCOM el decrecimiento ocurrió en 2001 del 11, 98%, 2008 del 5,92, 2009 del 11,69 y el mayor decrecimiento lo registró en 2010 del 14,29%. Asimismo observamos en FHCE, Bibliotecología y LICCOM una tendencia a la disminución en los matriculados entre 2008-2010. (Tabla 2, Anexo, p8)

La tasa de egreso en FHCE es estructuralmente muy baja, oscilando entre un máximo del 6,10% (cohorte 1997) y un mínimo del 3.15% (cohorte 2002). (Gráfico 2, Anexo, p8) No se observan grandes saltos sino más bien una tendencia regular estable de egresos de 40 egresados por año con un pico de 62 egresados en 2005 y 2008. (Gráfico 1, Anexo, p8) En términos comparativos con Ciencias Sociales y Comunicaciones vemos que es más bajo en términos relativos como absolutos (Gráfico 2, Anexo, p8)

A nivel de la cantidad de estudiantes rezagados en 2012, 405 estudiantes no registran actividad académica entre 1-3 años y 468 no registran actividad académica desde hace más de 3 años. (Tabla4, Anexos, p9) Observamos asimismo que la reprobación no es un problema entre los estudiantes avanzados ya que la tasa de aprobación oscila entre el 88% y el 98% . (Gráfico3, Anexo, p9) En promedio los estudiantes tardan 10 años en egresar de lo prescripto en 4 años (Gráfico 4, Anexo, p9)

A nivel de los resultados de la percepción de las causas del rezago, las y los estudiantes consensuan que el número elevado de monografías 2 (Arqueología-Antropología-Filosofía- Letras), 3 (Cs. De la Educación) y 4 (Lingüística) es el factor de mayor ponderación en la explicación de su rezago y por tanto del no egreso. En segundo lugar perciben como desmedidas lo que se espera del trabajo, “por encima de las posibilidades que da la formación de grado”. Esto ha que generado en la estudiante de Arqueología la percepción de ineficacia personal y ante la reprobación de una de las monografías la autoridad docente quedó revestida de temor y peligrosidad.

Asimismo partir de las percepciones de los estudiantes pudimos construir una serie de indicadores pedagógicos que nos permiten hipotetizar que conducen a la exclusión del estudiante. En primer lugar la directividad docente en la delimitación del tema a investigar. De acuerdo con las estudiantes de Arqueología, Lingüística y Ciencias de la Educación la



imposición docente de los temas hace sentir las despojadas del poder de decidir, lo que según ellas, redundará en una pérdida de motivación y de calidad del trabajo.

Un segundo indicador construido es la soledad del estudiante durante el proceso de investigación. Por un lado por la falta de un clima de apoyo docente durante el proceso. En este sentido la mayoría de los estudiantes acuerdan que la autonomía durante el proceso sin retroalimentación docente obstaculiza la meta de finalización de los trabajos. Por otro, por una cultura institucional que prohíbe realizar la monografía en equipo. En este sentido, las estudiantes juzgan positivamente el trabajo en equipo como fuente de motivación en la consecución de un trabajo que reviste complejidad y por ser la modalidad de trabajo de los investigadores.

Un tercer indicador de retroalimentación muy tardía en la corrección del trabajo por parte de un docente. Esto solo fue señalado por el estudiante de Ciencias Históricas quien percibe este factor como el de mayor peso en el rezago en su egreso.

Por último observamos a nivel de todas las carreras un tratamiento inequitativo entre los estudiantes de distintas carreras. Este se explicaría por la disparidad de criterios de lo que se espera del trabajo monográfico, que oscila entre un resumen de un seminario o una investigación. (Tabla 4, Anexo, p9)

4) Conclusiones

Los datos estudiados son un aporte a la comprensión de las tendencias educativas universitarias de inclusión-excluyente desiguales a nivel regional, nacional y de la facultad en particular.

En este sentido mostramos que el flujo de ingresos y egresos desde una perspectiva temporal corta indican un crecimiento sostenido en el ingreso y el bajo egreso como dos tendencias estructurales que atraviesan a las Universidades de la región y del país. En particular el aumento sostenido con escasos recursos docente y el bajo egreso afecta con mucha fuerza a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (4.5% entre 1994-2002).

En segundo lugar favorece la comprensión de existen factores tanto académicos como pedagógicos que deben ser mejorados en tanto obstaculizan completar la tarea de elaborar las monografías por parte de estudiantes con una trayectoria avanzada en la carrera, constituyéndose en un segundo momento crítico en la transición hacia el egreso. Desde el punto de vista de la institución elucida a este factor como hipótesis en la explicación de las dificultades de mejorar los niveles de egreso.

En este sentido el estudio exploratorio de las escolaridades de los estudiantes rezagados con actividad entre 2009-2011, arrojan luz que el problema de la reprobación no es un fenómeno generalizado en las seis licenciaturas de la FHCE ya que la tasa de aprobación supera el 88%. Asimismo el abordaje cualitativo elucida la presencia de indicadores a nivel académico como pedagógico que influyen positivamente en el rezago de los estudiantes avanzados como el número elevado de monografías, la falta de apoyo docente durante el proceso así como las exigencias desmedidas, las cuales se constituyen en las fallas de los “continentes” sociales –grupo, organización, instituciones que regulan la vida social institucional- porque no proveen los soportes y el apoyo emocional y técnico adecuado para que el sujeto y el grupo de estudiantes pueda realizar bien la tarea. Por último a través de este estudio brindamos información para los tomadores de decisiones en la organización.

Referencias

BEAN, J. (1982) Student attrition, intentions and confidence.: interaction effecting a Path Model; *Review Research in Higher education*; Vol 17, Nº 4; págs 291-319.

----- Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED174873.pdf> ; consultado 11/12

BRUNNER, J; (comp) (2011), Educación Superior. Informe 2011. Cindia. Chile



CASTAÑO, E; GALLÓN S; GÓMEZ, K; VÁSQUEZ, J (2008) Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp. 255-280. En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_11.pdf, consultado 12-11

CASCO, M (2009), Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad *Revista de Educación CO-herencia* vol. 6, núm. 11, julio-diciembre, 2009, pp. 233-260, (accedido en 12/12 <http://www.redalyc.org/pdf/774/77413098013.pdf>)

Co-herencia, Vol. 6, Núm. 11, julio-diciembre, 2009, pp. 233-260, Universidad EAFIT, Colombia, En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/774/77413098013.pdf>

DE VALLE DE RENDO, A.; VEGA, V. (2009) Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad; versión electrónica colgada en www.terras.edu.ar. Consultado 12/2010.

DONOSO, S; SCHIEFELBEIN, E, (2007) Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social; *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII, núm. 1, 2007, pp. 7-27 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile; en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514133001>

EZCURRA, Ana Maria (2011) Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Universidad General Sarmiento, Argentina

FERNANDEZ, L. (1993) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas*. Buenos Aires: Paidós..

GONZÁLEZ, L, (2007), Repitencia y deserción Universitaria en América Latina. En: *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, cap 11; pp. 156-168 consulta 10/11 http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf

HIMMEL, ERIKA (2002) Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, págs. 91-108, en http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&cp=48&gs_id=3v&xhr=t&q=Erika+Himmel+retencion+y+deseccion+universitaria&gs_sm=&gs_up consulta realizada en 12-2011

ORTEGA, Facundo (1997) Desertores del futuro. V Congreso de Antropología Social. Disponible en <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/laplata/LP2/16.htm>

TINTO, V (1989), Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Anúies*; México, págs. 1-9, en <http://publicaciones.anuiem.mx/revista/71>, consulta 8-12

UDELAR (2012) Estadísticas Básicas de la Universidad de la República; en http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/452#heading_1282, (Documento accedido en 10/12)

VÁSQUEZ, S; GALVEZ LOPEZ, JHON A; ANGEL GIRALDO, LINA M (2011) Factores determinantes en la mortalidad académica para la facultad de ingenieras en la Universidad tecnológica de Pereira entre los años 2005-2009 *Scientia et Technica* Año XVI, No 48, Agosto Universidad Tecnológica de Pereira. ISSN 0122-1701 consulta 10/11



EL “OFICIO” DE ESTUDIANTE: RELACIÓN CON EL SABER Y DESERCIÓN UNIVERSITARIA¹⁶⁸

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

Tipo de comunicación: Revisión bibliográfica

GÓMEZ MENDOZA Miguel Angel

ALZATE PIEDRAHITA María Victoria

Profesores Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia

Correos electrónicos: mgomez@utp.edu.co, mvictoria@utp.edu.co

Resumen. Las investigaciones y las estadísticas sobre el logro, abandono y deserción en los estudiantes universitarios podrían generar una imagen social de la universidad como “fábrica” de deserción y fracaso. No se puede negar que la universidad también produce fracaso, que la entrada a la universidad se ha convertido en un espacio de selección social y que las prácticas pedagógicas no necesariamente corresponden con las dinámicas de los estudiantes contemporáneos que llegan a ella. Estas inquietudes merecerían suscitar el interés del investigador de las ciencias de la educación y la pedagogía. En general la universidad colombiana, pese a la introducción reciente de unidades, cursos, módulos de formación denominadas “metodología general” o “metodología de estudio” en los primeros semestres, no aborda el asunto del “oficio” de estudiante más allá de una perspectiva de remediación o de complementación. En este contexto, la emergencia en la tradición pedagógica y educativa francesa, en los años 80, de la noción de trabajo personal del alumno en el colegio y en el liceo, dieron lugar al reconocimiento de la especificidad del “oficio de alumno” y del lado de la universidad, del “oficio” de estudiante, cuyos conceptos apenas emergen en nuestro contexto, es también objeto de debates y de polémicas científicas. Se explicitaran, entonces, en el contexto de la definición de “oficio” de “alumno”, “oficio” de estudiante y del concepto de “relación con el saber”, algunas propuestas para romper el ciclo silencioso de la selección pasiva, la deserción, y el abandono de los estudiantes universitarios.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Deserción, Estudiante, Oficio, Enseñanza

¹⁶⁸ Las consideraciones teóricas expuestas en esta ponencia corresponden a uno de los aspectos que estructuran el marco teórico y la revisión documental especializada del proyecto “La relación con el saber de los estudiantes universitarios colombianos. Un estudio exploratorio cualitativo y cuantitativo confirmativo en la Universidad Tecnológica de Pereira”. Proyecto presentado y aprobado en el marco de la convocatoria interna para la conformación del banco de proyectos 2014-2016. Universidad Tecnológica de Pereira. (Código: 4-14-4). En este contexto, la ponencia tiene el carácter de es de carácter de revisión bibliográfica documental.



Introducción

No se puede negar que la universidad también produce fracaso, que la entrada a la universidad se ha convertido en un espacio de selección social y que las prácticas pedagógicas no necesariamente corresponden con las dinámicas de los estudiantes contemporáneos que llegan a ella. Estas inquietudes merecerían suscitar el interés del investigador y del pedagogo. En efecto, es paradójica la diferencia entre la constatación de este fracaso masivo y la incipiente política voluntarista de las universidades en el campo de la ayuda al logro y éxito. El observador se impresiona por las contradicciones entre la valorización por los investigadores de las especificidades del “oficio” de estudiante y lo poco que sabemos sobre el asunto; entre la insistencia en las políticas educativas sobre la necesidad de dominar las competencias informacionales y el desinterés o escepticismo para adoptar una coherente y decisiva implementación de una formación desde el primer semestre en la teoría y uso de lo documental en la universidad.

El “oficio” de estudiante y la deserción

En el contexto de la universidad, el “oficio” de estudiante, cuyo concepto apenas emerge en nuestro contexto, es también objeto de debates y de polémicas científicas. Aprender el “oficio de estudiante” es hoy un desafío que la universidad debe saber valorar. Las investigaciones realizadas por Alain Coulon sobre los estudiantes universitarios franceses, apuntan a precisar la especificidad de las prácticas estudiantiles con respecto a las prácticas de los bachilleres (“alumnos”) de la educación media, esto es, el “oficio” de alumno.¹⁶⁹

Continuidades y diferencias entre estos dos universos merecen ser estudiados en el campo de lo metodológico, en las conductas de estudio y en los procesos psicosociológicos en juego. La universidad, consciente de las paradojas que la habitan con respecto al logro, el fracaso y la deserción de los estudiantes; además de su inserción institucional en el primer año, puede también decidir dejar actuar, o dejar vivir a cada estudiante a su manera, esta prueba de iniciación o entrada a la universidad. Sin embargo, también podría explicitar, en el contexto de la definición del “oficio” de “alumno y de estudiante, algunas propuestas para romper el ciclo silencioso de la selección pasiva de los estudiantes universitarios.

Según Coulon (1995, 1999, 2005) la primera tarea que un estudiante debe cumplir cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante. Paradójicamente, se objetará que ser estudiante es al contrario un estatuto social provisional que a diferencia de un oficio no dura sino algunos años. Pero uno de los problemas que encuentran los estudiantes no es, precisamente, “durar” varios años en la universidad, sino el fracaso y la deserción en el primer año académico. Coulon se pregunta: ¿donde se sitúa el fracaso y la deserción? Hoy en día el problema, por lo menos en otros países, no es entrar a la universidad, sino permanecer en ella. La creciente demanda social de educación universitaria, el crecimiento de las posibilidades de recepción y acogida en las universidades, las diversas reformas que se han podido emprender en el curso de los últimos diez años, no han hecho variar sensiblemente las tasas de fracaso y abandono que se observan. Para comprender este fenómeno, se debe abrir la “caja negra” de la selección en la universidad e intentar ver cómo se fracasa, cuáles son los mecanismos y las conexiones internas de este proceso de selección y de clasificación social, que distingue a aquellos que permanecerán como estudiantes de aquellos que serán excluidos.

Aprender su oficio de estudiante significa que se debe aprender a serlo, sin el cual se es eliminado o es auto eliminado, porque los estudiantes debutantes quedarían extranjeros en este nuevo mundo. La entrada en la vida universitaria es como un paso: se debe pasar del estatuto de alumno al de estudiante. Como todo paso, él necesita una iniciación. La perspectiva que adopta Alain Coulon, se fundamenta en la hipótesis según la cual los estudiantes que no logran *afiliarse* fracasan. El autor entiende por afiliación la actividad por la cual cualquiera adquiere un estatuto social nuevo. El estudiante debe mostrar su saber-hacer, porque este es una condición del logro. Lograr significa que el estudiante es reconocido socialmente competente, que se aprecia el reconocimiento del saber adquirido por él. Si los fracasos y los abandonos son numerosos a lo largo de los primeros semestres, es precisamente porque la adecuación entre las exigencias universitarias,

¹⁶⁹ El lector podrá encontrar un desarrollo detallado del concepto de “oficio” de estudiante en los capítulos 2 y 3 del libro: Alzate, María Victoria; Gómez Mendoza, Miguel Ángel. *Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante*. Bogotá: Ecoe Ediciones. 2009. (El “oficio” de estudiante universitario: por una pedagogía de la “afiliación” y Los discursos universitarios y la formación documental en el “oficio” de estudiante).



en términos de contenidos intelectuales, métodos de exposición del saber y conocimientos, y los *habitus*¹⁷⁰ de los estudiantes que son todavía alumnos, no se ha realizado. El alumno que entra a la universidad para ser estudiante debe adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar sus instituciones, asimilar sus rutinas. ¿Cómo se adquiere esta competencia sino por un aprendizaje que inicia al debutante o inexperto en las reglas de su nuevo universo?

La entrada a la universidad puede ser analizada como un paso, en el sentido etnológico del término, que Alain Coulon propone considerar según tres tiempos:

(a) el *tiempo del extrañamiento*, en el curso del cual el estudiante entra en un universo desconocido, en el que las instituciones rompen con el mundo familiar que el estudiante acaba de abandonar; (b) el *tiempo del aprendizaje*, donde él se adapta progresivamente y se produce una conformación; (c) el *tiempo de la afiliación*, que es aquel del dominio relativo, que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretación, esto es de trasgresión, frente a las reglas por el estudiante.

La obra de Coulon, muestra que el logro universitario pasa por el aprendizaje del *oficio de estudiante* y que la entrada a la universidad no sirve de nada si ella no está acompañada de un proceso de afiliación, a la vez institucional e intelectual. Muestra que el logro universitario depende en una amplia medida de la capacidad de inserción activa de los estudiantes en su nuevo medio. Se trata de extraer o determinar las propiedades de estos procesos de adquisición que, si bien dentro de un marco de contenido académico propiamente dicho, para el autor parece esencial en cualquier “carrera” de estudiante exitoso.

Aquí la *transición de la educación secundaria a la educación superior es un objeto sociológico*. Se sabe que la transición entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior es delicada. Como se ha mostrado en Alzate & Gómez (2009, 2010, 2013), las tasas de fracaso y de abandono en el curso del primer y segundo semestre en la universidad tienen que ver con las dificultades de este paso.

En Colombia y en muchos otros países, la cuestión global del fracaso universitario no es nueva. Varios trabajos se han consagrado al tema y han aportado contribuciones importantes. Pero cualquiera que sea la orientación de estos trabajos - teoría marxista, de la reproducción, de las desigualdades y de la movilidad social, de la economía neoclásica- todavía se asume de manera tímida como objeto de investigación e intervención la entrada en la educación superior. Pero, es este precisamente un momento decisivo, que se debe estudiar con mucha atención si se quiere explorar los fenómenos de abandono y fracaso, que se producen principalmente en el desarrollo de este período de la educación universitaria.

De otra parte, estos estudios no tienen en cuenta tres factores que caracterizan la educación superior:

(a) se trata de una enseñanza que se dirigía en principio a los adultos, si bien, los públicos que están llegando a la universidad son cada día más jóvenes, los problemas particulares que esta situación plantea deberían ser estudiados específicamente, en particular la conquista de la autonomía por el estudiante. El lugar del saber no es el mismo: no se refiere ya más a los discursos de los padres, la autonomía se gana contra ellos para acceder a un saber que se exhibe en una comunidad de construcción de los conocimientos, donde los pares tienen una parte importante;

(b) es una enseñanza terminal: la enseñanza primaria prepara para el colegio, que prepara a su vez para los dos últimos años del bachillerato. Si la enseñanza superior toma algunas veces la forma de preparación para un nuevo ciclo, como es el ejemplo, de las “Clases Preparatorias” para las Grandes Escuelas, la universidad, en cambio, prepara en principio para la vida activa;

(c) la entrada a la enseñanza superior sigue siendo voluntaria, incluso si ella es cada vez más una escogencia forzada, en razón, de una parte, del mercado del empleo o trabajo y, de otra parte, porque el ser bachiller ha dejado de ser suficiente para asegurar una salida profesional.

¹⁷⁰El “*habitus*” es un conjunto de disposiciones psíquicas transportables y durables: principios de clasificación, de visión, de división, gustos, etc. Esto es, principios de percepción y de ordenamiento del mundo. El *habitus* es: “el espacio de las posiciones sociales se vuelve a traducir en una especie de posicionamiento por intermedio del espacio y las disposiciones (o de los *habitus*)” (Bourdieu, 1994, 1997). Dicho de otra manera, las posiciones sociales engendran las disposiciones (el *habitus*), así como ellas mismas producen las representaciones y las prácticas.



“Afilación” universitaria y deserción: el paso de la secundaria a la universidad

Se presentan en este proceso de “afilación” *rupturas simultáneas*, por ello un cierto número de factores pertinentes parece que debe ser puesto en evidencia para analizar el fenómeno de los fracasos y abandonos universitarios. Veamos una breve descripción de las rupturas.

(a) Para muchos estudiantes, el paso a la enseñanza superior está marcado por rupturas simultáneas: en las condiciones de existencia, generadoras a veces de fenómenos de ansiedad y de conductas de fracasos; en la vida afectiva; con el paso la mayor parte del tiempo de una vida familiar a una vida más autónoma; psicopedagógicas sobre todo: la relación pedagógica con los profesores de la educación superior es en general extremadamente reducida, incluso cuando se trata de trabajos dirigidos en grupos pequeños. Si el tiempo de la secundaria es el del cuidado, el de la educación superior es a menudo el del anonimato, incluyendo aquí las relaciones con los otros estudiantes. Esto implica comportamientos muy diferentes de parte de los nuevos estudiantes, en el que todas las identidades habituales se mueven al mismo tiempo. Una nueva identidad está por construirse, una nueva relación con el saber está por elaborarse.

(b) Además, es importante insistir sobre el papel que juega la organización institucional en el logro o fracaso universitarios. Varios problemas muestran el efecto repetido de los dispositivos institucionales sobre el desarrollo de la escolaridad de los estudiantes. Por lo demás, el paso a la universidad está acompañado de modificaciones importantes en las relaciones que mantiene el individuo con tres modalidades fuertemente presentes en todo aprendizaje: de una parte con el tiempo, de otra parte con el espacio, y finalmente con relación a las reglas y a los saberes. La *relación con el tiempo*, como lo anotan los estudiantes, se encuentra profundamente modificada: los cursos no tienen la misma duración; el volumen horario, semanal está mucho menos cargado que en el liceo; el año, en cuanto tal no es continuo; está cortado en dos semestres y no en tres trimestres; el ritmo de trabajo es muy diferente, los exámenes no se presentan en los mismos momentos del año, los esfuerzos que se deben hacer no se reparten de la misma manera. En lo que tiene que ver con la *relación con el espacio*, aquí los estudiantes consideran que es inmenso, infinitamente más grande que un liceo, hasta el punto de tener dificultades, en el comienzo del año universitario, de encontrar su sala de curso o salón de clase o el sitio de la secretaria del programa. El cambio más espectacular se halla en la *relación con las reglas y los saberes*. Se debe distinguir estos dos aspectos, incluso si la relación con los saberes se sobreentiende por la relación con las reglas que están en juego, quizás simultáneamente. Las reglas son desde luego mucho más complejas y están articuladas las unas a las otras, si bien el desconocimiento de una u otra implica a veces la ignorancia de todo un grupo de reglas que están asociadas.

Este conjunto de rupturas llevan a pensar que si el primer año universitario es tan catastrófico para muchos y tan difícil para todos, es porque los estudiantes tienen, más allá de sus capacidades y aptitudes, serios problemas de adaptación en la enseñanza superior. Los estudiantes que provienen directamente del liceo o bachillerato se sorprenden de tener tantas dificultades para adaptarse a este nuevo marco de estudios que es la universidad. Los alumnos de secundaria no están preparados para el deber de afiliarse en la enseñanza superior, porque ellos viven en la enseñanza secundaria una orientación muy vinculante, que les hace creer que están en el lugar que merecen. Estos procesos de orientación en la secundaria que asignan un lugar a cada cual, esconden los fenómenos de afiliación que, sin embargo, existen en la enseñanza secundaria pero pasan desapercibidos.

Conclusión

“Sean estudiantes profesionales”, les dice Alain Coulon a los nuevos estudiantes que acaban de llegar a la universidad hace algunos días. No en el sentido peyorativo que se le puede dar a veces a esta expresión. Aprender a convertirse “estudiantes profesionales” no es una irónica broma para invitarlos a ser estudiantes permanentes. Este consejo, agrega el autor, debe ser entendido como: “consideren su nuevo estatus de estudiante como una nueva profesión que ustedes van a ejercer”. Esto significa no solamente que van a consagrar un tiempo importante de su vida inmediata, sino que se debe hacer, ante todo otra cosa, comenzar a aprender, a dominar las herramientas, a distinguir y aprender las reglas. Decir que se es profesional, como se puede decir en las actividades deportivas, significa que se ha terminado de ser un aficionado, que no se ejerce más esta actividad por gusto sino que se ha decidido ganar nuestra vida con la nueva actividad. En el caso de un estudiante, este consejo puede evidentemente ser considerado como un artificio pedagógico, ya que, por definición, el estatuto de estudiante es transitorio. Por lo tanto, sin considerar su estatus de estudiante como un verdadero oficio, muchos estudiantes no lo conservan sino por el tiempo necesario.



Referencias

Alzate, María Victoria; Gómez Mendoza, Miguel Ángel (2013). La relación con el saber en los estudiantes universitarios. Bogotá: Ecoe Ediciones. 2013

Alzate, María Victoria; Gómez Mendoza, Miguel Ángel (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. Pedagogía y Saberes. No. 33. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2010, pp. 85 – 97.

Alzate, María Victoria; Gómez Mendoza, Miguel Ángel (2009). Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante. Bogotá: Ecoe Ediciones. 2009.

Bourdieu, Pierre. (1997). Méditations pascaliennes. Paris: Seuil.

Bourdieu, Pierre. (1994). Raisons pratiques. Paris: Seuil.

Coulon, Alain. (2005). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: Economica-Antropos. Deuxième Édition.

Coulon, Alain. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle. L'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. Le cas de l'Université Paris VIII. Paris: Laboratoire de recherche et méthodologie.

Coulon, Alain. (1995). Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós educador.



IDENTIFICACIÓN DE ALERTAS TEMPRANAS ASOCIADAS A LA DESERCIÓN EN LA COMUNIDAD CIDEISTA

Línea Temática 1: Factores Asociados al Abandono. Tipos y Perfiles de Abandono

Tipo de comunicación: Derivada de Investigación

LEÓN, Patricia

FRANCISCO, Juan

ESPITIA, Pilar

Corporación Internacional Para el Desarrollo Educativo CIDE - Colombia

e-mail: psicólogo_bienestar@cide.edu.co

Resumen. El presente estudio tiene como objetivo identificar las alertas tempranas asociadas a la deserción que presentan los estudiantes de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE), con el fin de proponer estrategias de intervención efectivas acordes a esta población. Este interés surge teniendo en cuenta que gran parte las políticas de desarrollo económico, científico, social y cultural de diferentes países se concentran en temas relacionados con la educación, donde se promueven estrategias que permitan el acceso de la educación a personas de distintos sectores de la sociedad en el sistema educativo, además, que disminuyan la deserción estudiantil, lo cual genera un impacto negativo en la economía y el desarrollo social de un país (Barrero, Garzón y Gómez, 2013). Sumado a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional estableció que en el 2014 la meta era llegar a 9% de deserción estudiantil (Campo, 2012). La muestra se seleccionó por conveniencia, se contactaron a los estudiantes que habían perdido una o más asignaturas, de los diferentes programas y semestre de la institución. Las variables que se tuvieron en cuenta en este estudio fueron: académicas, administrativas, psicosociales y socioeconómicas. Se identificó que en la variable psicosocial que el 39,66% de la muestra que reportaron que presentaban dificultades asociadas a esta variable. En segundo lugar, está la variable académica con 37,76% de los estudiantes reportaron tener dificultades con trabajos y parciales. En tercer lugar, se encuentra la variable administrativa con 324 estudiantes que reportaron tener dificultades con la nota, trasladarse entre las sedes, problemas en la relación entre docentes, cambios de horarios y metodología de los docentes. Por último, está la variable socio económica con 56 estudiantes que reportaron problemas con el pago de la matrícula y pérdida del trabajo.

Descriptor o Palabras Clave: Deserción, Alertas tempranas

Introducción

En gran parte las políticas de desarrollo económico, científico, social y cultural de diferentes países se concentran en temas relacionados con la educación, las cuales se derivan de las políticas internacionales del Banco Mundial y Naciones Unidas, donde se promueven estrategias que permitan el acceso de la educación a personas de distintos sectores de la sociedad en el sistema educativo, además, que disminuyan la deserción estudiantil, lo cual genera un impacto negativo en la economía y el desarrollo social (Barrero, Garzón y Gómez, 2013).

En los últimos años en Colombia se ha incrementado el interés en vincular al mayor número de población colombiana a la educación superior, meta que se ha ido logrando (la cobertura en el 2011 fue de 40,3% de jóvenes que están estudiando en la Instituciones de Educación Superior (IES), en comparación del 2010, se incrementó en un 3,2%), permitiendo que personas o sectores de la sociedad que tradicionalmente no tenían la oportunidad de acceso a un aula hoy en día lo tengan. A pesar que el índice de deserción anual bajo del 12,9% al 11,8%; la meta es llegar a el 9% en el 2014 (Campo, 2012).

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



El Ministerio de Educación Superior (MEN, 2009) establece que un estudiante deserta de la educación superior cuando: el estudiante deserta de un programa académico durante dos períodos consecutivos y no se registra matricula en otro programa de una IES, el estudiante se considera desertor de la Institución de Educación Superior es cuando abandona la institución durante dos períodos consecutivos o se registra matricula en otra IES sin que siga vinculado a la primera. O un estudiante se considera desertor del sistema de Educación Superior si abandona la institución y no registra matricula en otra IES.

El MEN (2009) afirma que la deserción también se clasifica en tres tipos que son: la *deserción precoz*, la cual se entiende como el individuo que habiendo sido admitido por la institución de educación superior no se matricula, la *deserción temprana* hace referencia al individuo que abandona sus estudios en los primeros semestres del programa y la *deserción tardía* esta se relaciona con el estudiante que abandona los estudios en los últimos semestres.

Otro de los aspectos que el MEN (2009) tiene en cuenta, es en relación al espacio es: la deserción institucional, es el caso en cual el estudiante abandona la institución y la deserción interna o del programa académico, la cual hace énfasis en el estudiante que decide hacer un cambio a otro programa que ofrece la misma institución de educación.

En estudios nacionales se han determinado varios factores relacionados con la deserción estudiantil, entre estos está, un estudio realizado por la Universidad de la Sabana, la cual hace una distinción entre estudiantes desertores definitivos (factores externos e internos) y estudiantes desertores transitorios (pausa en el estudio temporalmente), en los primeros se relacionó en porcentaje los siguientes factores que son: económico, incompatibilidad para cursar el programa, distancia y transporte a la universidad, seguridad y otros “traslado otras ciudades, embarazo, lactancia, etc.”, y los segundos estudiantes los relaciona, a que sus pausas son por problemas económicos o particulares a su condición y comportamiento social.

En otro estudio, realizado por Castaño (2004) en la Universidad de Antioquia, llegó a la conclusión que la decisión por la cual los estudiantes desertan no está solamente ligada a la ausencia de interés o la capacidad ante la exigencia del trabajo académico, otras causas de la deserción es: no tener una buena orientación vocacional antes de ingresar a las instituciones de educación superior, el haber desertado anteriormente de otra universidad y no contar con una amplia experiencia académica; lo anterior inciden de manera positiva sobre el riesgo de desertar.

Para el interés de este estudio es importante tener claridad que existen diferentes enfoques de análisis para hablar de deserción, según Braxton, Johnson, Shaw-Sullivan (1997) citado por Himmel (2000) hay cinco categorías, las cuales dependen de las variables explicativas en las que se hace énfasis; donde se reconoce el enfoque psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacción.

En los enfoques psicológicos se centra en los rasgos de personalidad que diferencian a los estudiantes que completan sus estudios y de los que no, estos enfoques incorporan variables netamente individuales como características y atributos de los estudiantes (Himmel, 2000).

En los modelos sociológicos tienen en cuenta los factores externos que influyen en la retención y permanencia de los estudiantes en la educación superior. Teniendo en cuenta los factores externos Spady (1970) basado en la teoría de suicidio de Durkheim (1951), plantea que el suicidio es una ruptura del individuo con el sistema social; donde una baja conciencia moral y afiliación social insuficiente posibilita el suicidio, Spady plantea que la deserción se da por la falta de integración del estudiante en el ambiente de educación superior. Sumado a lo anterior, el medio familiar es una de las variables que expone al estudiante a influencias, expectativas y demandas que pueden afectar la integración del estudiante al ambiente universitario. Para una integración del ambiente universitario y el estudiante requiere respuestas afectivas de diversos demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación superior (Himmen, 2000).

En el enfoque económico, toma una postura de costo – beneficio; donde plantea que los beneficios sociales y económicos asociados al estudio se perciben como mayores a otras actividades, lleva a que el estudiante opte por permanecer en la universidad. Otro componente a tener en cuenta es la percepción que tiene el estudiante de poder costar sus estudios (Himman 2000).

Mientras que los modelos organizacionales tiene en cuenta las características de la institución, servicios que ofrece, calidad de los docentes, actividades complementarias, servicios de salud, recursos de laboratorio y bibliográficos y alumnos por docente (Baxton, Milem, Sullivan, 2000).



Tinto (1975) introduce la teoría de intercambio de Nye (1979), plantea que si el estudiante percibe que permanecer en la institución le trae mayores beneficios que los costos personales, esto conlleva a que el estudiante culmine sus estudios en una IES.

Por último, el modelo Nora (1990) establece como factores determinantes de la deserción son: las habilidades académicas de los estudiantes al ingresar a la educación superior, necesidades de apoyo económico, los beneficios que brinda institución y el desempeño académico de los estudiantes en la IES (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Metodología

El estudio es cuantitativo y diseño descriptivo.

La muestra para este estudio se seleccionó por conveniencia, se hizo contacto con los estudiantes de la jornada diurna y nocturna que presentaron un bajo desempeño académico en los diferentes programas que ofrece CIDE. Participaron en total 853 estudiantes, 171 estudiantes de la licenciatura en preescolar, 140 estudiantes tecnología en diseño gráfico, 87 estudiantes técnico en fotografía y camarografía, 10 estudiantes de la tecnología en ecoturismo, 20 estudiantes de la tecnología en alimentos, 131 estudiantes de la tecnología en gestión empresarial, 70 estudiantes de la tecnología de sistemas e informática, 166 estudiantes de la tecnología en mecatrónica y 58 estudiantes de la tecnología de electrónica; en total se hicieron 1648 reportes.

En la primera fase del estudio se realizó cuando se finalizó el primer corte del periodo académico y; el director de Bienestar por medio de la plataforma Sistema Académico Integrado (SAI), filtró los estudiantes de todos los programas académicos de la institución, de las dos jornadas y de todos los semestres que habían presentado un bajo desempeño académico. A cada uno de los orientadores estudiantiles se le asignó los estudiantes que debían contactar y establecer las razones por las cuales presentaba un bajo desempeño académico o inasistencia a las clases. Al finalizar el segundo corte se llevó a cabo el mismo procedimiento. Para recompilar la información cada orientador estudiantil empujaba una entrevista no estructurada, donde se le pregunta a los estudiantes que dificultades se le presentaron para no poder cumplir con los trabajos, no asistir a clase o las razones por las que perdió la asignatura.

En la tercera fase un orientador estudiantil clasificó la información recopilada teniendo en cuenta las siguientes variables: Académicas (bajo rendimiento académico, bases académicas deficientes, problemas en las practicas, inasistencias, problemas con el parcial, problemas con el trabajo), Administrativas (problema en asignación de notas, inscripción tardía de la materia, metodología del docente, relación docente estudiante, ausentismo, cambio de horarios, problemas con las TIC`S), Psicosocial (ausentismo, horarios laborales, desmotivación manejo inadecuado del tiempo, orientación vocacional, salud mental, salud física, proceso libreta militar, manejo del tiempo y problemas familiares) y Socioeconómicas (pérdida del empleo, dificultades para el pago de la matrícula, no tener dinero para los transportes o materiales).

Resultados

Los datos recopilados se analizaron por medio de un análisis de tendencias de frecuencias.

En relación con la variables académica en total 636 reportaron dificultades asociadas a esta variable, donde se identificó que el 27,46% (173) de los estudiantes presentaban dificultades con la entrega de trabajo, el 25,39% equivalente a 160 de los estudiantes reportaron problemas con la evaluación parcial, el 22,38% (141) de estudiantes reportaron problemas con el promedio acumulado, el 12,53% (79) de estudiantes se identificó bajo rendimiento académico, el 4,4% (28) de estudiantes problemas con parciales y trabajos, el 2,6% (17) de estudiantes reportaron cruce de horarios, y en el 1,74% equivalente a 11 estudiantes se identificó bajo desempeño académico.

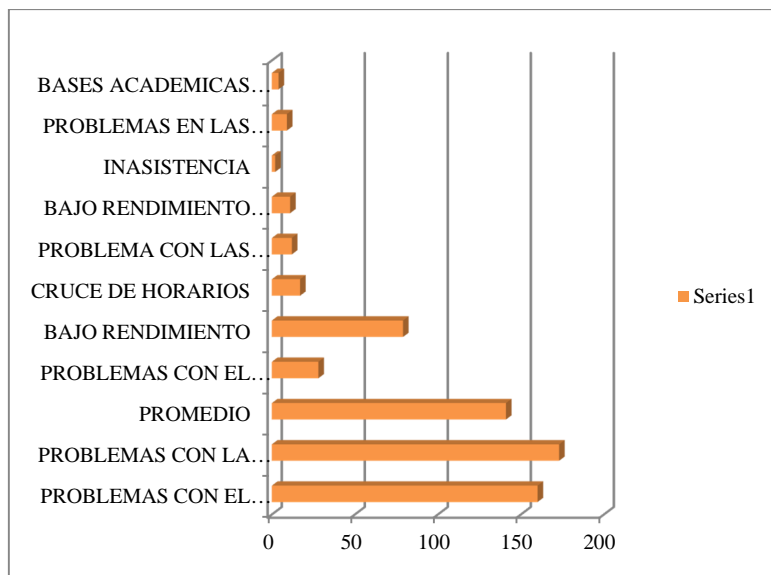


Figura 1: Frecuencia De Estudantes Que Reportaron Dificultades Asociadas A La Variable Académica

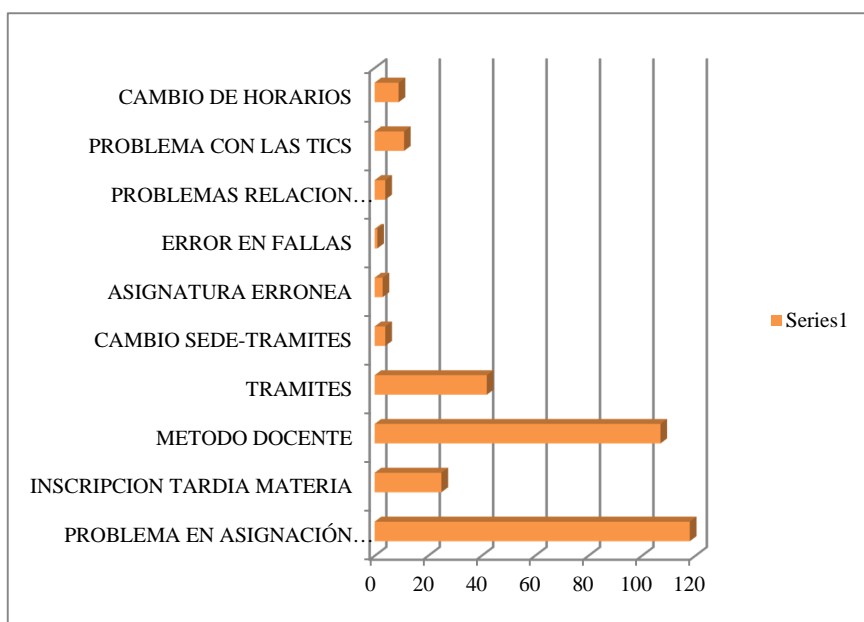


Figura 2: Frecuencia De Estudantes Que Reportaron Dificultades Asociadas A La Variable Administrativa.

Respecto a la variable administrativa en total 324 estudiantes reportaron dificultades asociadas a esta variable. Donde el 36,42% que equivale a 118 de los estudiantes reportaron dificultades en la asignación de la nota, el 33,02% (107) de los estudiantes reportaron dificultades en la metodología del docente, el 12,96% (42) de los estudiantes reportaron dificultades en tramites administrativos en la institución, el 7,716% (25) de los estudiantes realizaron inscripción tardía de materias, el 3,3% (11) estudiantes reportaron dificultades con los TIC'S, y el 2,77% (9) estudiantes reportaron dificultades por cambio de horario.

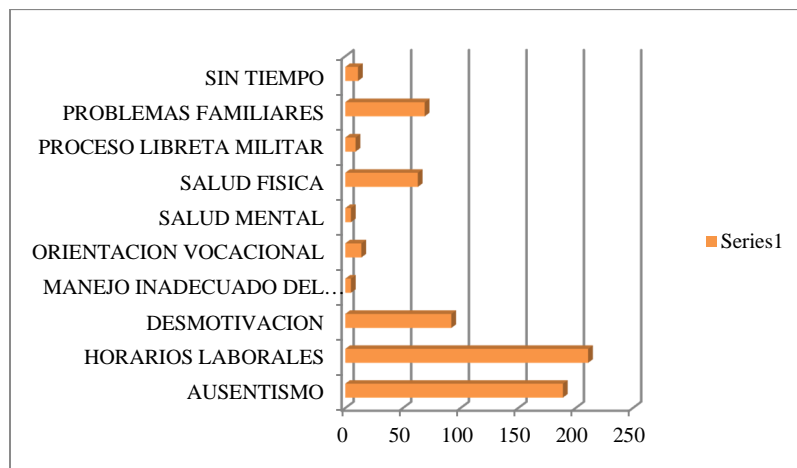


Figura 3: Frecuencia de Estudiantes que Reportaron Dificultades Asociadas a la Variable psicosocial.

En la figura 3 se expone el número de estudiantes que reportaron dificultades que están asociadas a la variable psicosocial, el 31,58% (211) de los estudiantes reportaron dificultades por cruce de horarios laborales, 189 presentan ausentismo, el 28,29% de los estudiantes presentaron ausentismo, el 13,77% (92) de los estudiantes reportan desmotivación por las asignaturas, el 10,32% (69) estudiantes reportaron tener dificultades familiares, el 9,43% (63) presentan dificultades de salud física, y el 2,09% (14) de los estudiantes reportaron un inadecuado proceso de orientación vocacional. En total 668 estudiantes reportaron dificultades psicosociales.

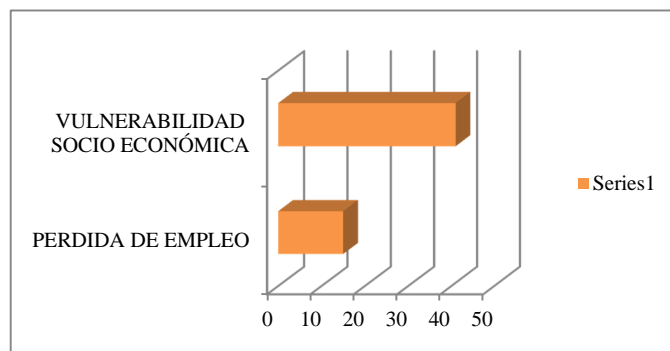


Figura 4: Frecuencia de Estudiantes que Reportaron Dificultades Asociadas a la Variable Socio-Económica.

Relacionado con la variable socioeconómica en la figura 4 se muestra el número de estudiantes que reportaron dificultades asociadas a esta variable, el 73,2% (41) estudiantes reportaron tener dificultades para cumplir con las cuotas del valor del semestre, no tener dinero para el transporte hacia la universidad y/o materiales de la carrera y el 26,8% (15) de los estudiantes reportaron que no volvieron asistir porque perdieron el empleo.

Discusión

En el estudio se logró identificar las variables que pueden llevar a que los estudiantes de CIDE presenten deserción del programa o de la institución. Las variables donde se evidenciaron mayor número de reportes fueron: en primer lugar la variable psicosocial con 668 estudiantes que corresponde al 39,66% de la muestra que reportaron que presentaban dificultades psicosociales como problemas en el manejo del tiempo, dificultades familiares, dificultades relacionadas con la libreta militar, siendo esta la variable que presentaba mayor frecuencia. En segundo lugar, está la variable académica con 636 reportes de estudiantes que corresponde al 37,76% de la muestra, que informaron tener dificultades en la entrega



de trabajos, en los parciales o no tener hábitos de estudio. En tercer lugar, se encuentra la variable administrativa con 324 estudiantes que reportaron tener dificultades con la nota, trasladarse entre las sedes, problemas en la relación entre docentes, cambios de horarios y metodología de los docentes. Por último, está la variable socio económica con 56 estudiantes que reportaron problemas con el pago de la matrícula y pérdida del trabajo.

En las entrevistas no estructuradas que se realizaron a los estudiantes se identificó que el bajo rendimiento académico es porque los estudiantes presentan deficiencias académicas antes de ingresar a la institución, no resolver las dudas que se presenta durante las clases o no tomar nivelatorios, no cumplir con trabajos asignados en la clase, no seguir las pautas para presentar los trabajos o no cumplir con las fechas establecidas, teniendo en cuenta el modelo de planteado por Nora (1990), se identifica que un bajo rendimiento académico o dificultades académicas se asocia con la deserción.

En las variables administrativas se presentó dificultades con la metodología del docente, con trámites administrativos, dificultades con las TIC'S, y trámites administrativos, que según el enfoque organizacional se establece una baja calidad en los docentes, dificultades en los recursos que ofrece la institución y no espacios de cultura y deporte pueden generar deserción.

En la variable psicosocial se identificó que presento poca motivación, problemas familiares, horarios laborales, manejo inadecuado del tiempo, orientación vocacional.

El enfoque psicológico en la relación de la deserción determina que rasgos de la personalidad y características individuales como proceso inadecuados de no tener estrategias del manejo del tiempo, hábitos de estudio, procesos inadecuados de orientación vocacional. En este estudio también se identificó dificultades familiares puede generar deserción como lo plantea el modelo sociológico.

Referencias

- Arbeláez, D. & Barrera, J. (2012) Deserción y rezago en el programa de contaduría pública de la universidad de la amazonia. España: Eumed.net.
- Barrero, J., Garzón, G., Gómez, O. (2013). Variables asociadas con el fenómeno de la Deserción de los estudiantes en la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. *Pensando Psicología*, 19(16), 55-68
- Castaño, E.; Gallón, S.; Gómez, K. & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lectura de Economía*. 60.
- 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.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). Lineamientos para la acreditación de programas. Sistema Nacional de Acreditación, Bogotá.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos xxxiv*. (2) 65-86.
- Himmel, E. (2000). Modelos de análisis de la deserción estudiantil
- ICFES. (2002). "Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia". Documento convenio UN-ICFES.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Análisis de Determinantes de la Deserción en la Educación Superior Colombiana con Base en el SPADIES. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Bogotá: Autor.



Ministerio de Educación Nacional. (2012, Mayo) Estadísticas de educación superior. Ministerio de Educación Nacional [en línea]. Recuperado el 17 de septiembre de 2012, de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_resumen.xls

Páramo, G. & Correa, C. (1999). Deserción Estudiantil Universitaria. Conceptualización. Revista Universidad EAFIT. Medellín.

Salcedo, A. (2010) Deserción universitaria en Colombia. Revista Academia y Virtualidad.3 (1) 50-60.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. Interchange. Vol. 19, Nº 1: 109-121.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción una cuestión de perspectiva. Revista Educación Superior. 71.

UNAL-ICFES, Colombia. (2002) .Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Documento sobre Estado del Arte. P. 93. Universidad Nacional.



ESTUDIO SOBRE LA DESERCIÓN EN FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

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

Tipo de comunicación: Derivado de investigación

MÍGUEZ, Marina

LOUREIRO, Silvia

BLASINA, Lucía

Unidad de Enseñanza de Facultad de Ingeniería

Universidad de la República – URUGUAY

mmiguez@fing.edu.uy

Resumen. La relevancia que ha adquirido el tema sobre la desvinculación o deserción de los estudiantes podría estar asociada a diversas circunstancias.

En Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República no se contaba con registros sistemáticos sobre este fenómeno, lo que motivó la realización de este estudio, en el cual se analiza la deserción en relación con el ingreso en función de variables de base (sexo, procedencia geográfica, tipo de Institución de Educación Media, edad y situación labora), en función de variables académicas (avance en la carrera y resultados obtenidos en los diagnósticos aplicados por la institución) y en función de variables motivacionales.

Se toma como población de estudio al colectivo de estudiantes que no ha registrado actividad académica alguna en los 2 últimos años en las carreras de Ingeniería correspondientes al Plan de Estudios 97 de la Facultad de Ingeniería.

Para el total de las generaciones estudiadas (1997-2009) la deserción representa el 48,2%.

El fenómeno de la deserción se ve afectado por todas las categorías analizadas en este estudio. Se espera que estos datos aporten al análisis institucional en temas relacionados con actividades al ingreso a la Facultad de Ingeniería

Descriptor o Palabras Clave: Deserción, Diagnóstico al Ingreso, Ingeniería.

1- Introducción

El fenómeno de la deserción en la Educación Superior es una preocupación en muchos países, así lo revelan las numerosas investigaciones e informes al respecto. (Hurtado et al 2010; Cardoso et al, 2007; Garrido et al, 2012; Casaravilla et al, 2012)

La relevancia que ha adquirido el tema sobre la desvinculación o deserción de los estudiantes podría estar asociada a diversas circunstancias. Una de ellas sin dudas es el crecimiento sostenido de la matrícula y el consiguiente acceso a grupos más amplios y heterógenos de estudiantes que ingresan a la institución universitaria, ingreso que no garantiza su permanencia o egreso.

Por tratarse de una situación compleja que responde a múltiples factores ha sido abordada desde diversas perspectivas. En un informe de SITEAL (Sistemas de Información de tendencias educativas en América Latina), citado en Cardoso (2007), García de Fanelli, al investigar sobre el perfil socio-económico de los ingresantes y egresados en el nivel superior en Argentina, señala que una de las primeras causas de abandono está ligada a las responsabilidades del estado civil y la necesidad de ingresar al mercado laboral. Esta última causa puede vincularse a variables socio-económicas. Al respecto,

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

señala en el informe que “...el sistema de admisión con bajo nivel de selectividad y la enseñanza gratuita en las universidades públicas de la Argentina no son condiciones suficientes para garantizar la permanencia de los sectores de menor ingreso en la educación superior”.

En Boado (2011), se relaciona la deserción con factores asociados al perfil del propio estudiante, con factores endógenos de la institución y con factores exógenos. Según el autor, “en relación con la deserción hay aspectos que hacen al perfil de los estudiantes (inteligencia, motivación, vocación, esfuerzo a largo plazo), hay aspectos que hacen a los factores “endógenos” a la institución (salones, bibliotecas, becas, profesores, horas de clase, horas de consulta, horas de estudio necesario, duración de los planes de estudio), y hay aspectos que hacen a los factores “exógenos” (características de origen social, tendencias del mercado de trabajo)”.

La Facultad de Ingeniería forma parte de la Universidad de la República, única universidad pública en Uruguay. En ella se imparten actualmente en su sede en Montevideo 9 carreras de Ingeniería: Agrimensura, Civil, Eléctrica, Computación, Mecánica, Naval, Producción, Química y Alimento; 3 Tecnicaturas: Mecánico, Informático y Cartografía y 2 Licenciaturas: en Ciencias de la Atmósfera (junto con otras Facultades) y en Informática.

En la Institución no se contaba con registros sistemáticos sobre la deserción, lo que motivó la realización de este estudio, en el cual se analiza este fenómeno en relación con el ingreso en función de variables de base (sexo, procedencia geográfica, tipo de Institución de Educación Media, edad y situación laboral), en función de variables académicas (avance en la carrera y resultados obtenidos en los diagnósticos aplicados por la institución) y en función de variables motivacionales.

2- Identificación de la población desertora

Se toma como población de estudio al colectivo de estudiantes que no ha registrado actividad académica¹⁷¹ alguna en los 2 últimos años en las carreras de Ingeniería correspondientes al Plan de Estudios 97 de la FIng. Se realizaron consultas a las bases de datos disponibles en FIng siendo la unidad básica de cada individuo la generación a la que pertenece, y su referente de avance el plan de estudios, operativizado en los créditos obtenidos en el momento en que se realiza la consulta.

Se obtuvieron los datos de ingreso y deserción para 10 generaciones (1997 a 2006) luego de 5 años desde su ingreso, tiempo establecido por el Plan de Estudios para finalizar la carrera, tomando siempre la condición de que no hayan presentado actividad en los dos últimos años lectivos. Para las generaciones 2007 a 2009 el estudio se realizó a partir de la base de datos de Bedelía actualizada en diciembre de 2011, no habiendo transcurrido 5 años desde el ingreso, por lo que no resultan comparable con las generaciones anteriores. En la Tabla 1 se presenta el porcentaje de deserción total para todas las generaciones estudiadas.

Tabla 1- Porcentaje de deserción total para 13 generaciones estudiadas. (1997-2009)

| Ingresos | Deserción | % deserción |
|----------|-----------|-------------|
| 11.820 | 5.694 | 48,2 |

3- Caracterización de la población desertora

En este estudio se caracterizó la población desertora según las variables de base: sexo, procedencia geográfica, institución donde cursó Educación Media, edad y situación laboral al momento del ingreso a la Facultad. Para este estudio no se analiza la distribución de la población desertora en función de la carrera ya que la mayoría de los estudiantes se encontraban inscriptos en varias carreras en las cuales tenían la misma cantidad de créditos por lo que no es posible definir una única carrera.

3.1 Sexo

¹⁷¹ Se define actividad académica cuando el estudiante registra una inscripción ya sea a cursos y/o a exámenes



La figura 1 muestra que globalmente para las generaciones estudiadas, las mujeres desertan de FIng en mayor proporción que los varones con relación al ingreso.

3.2 Procedencia geográfica

Se entiende por procedencia geográfica la zona del país en la cual residió el estudiante antes de su ingreso a la FIng. Para esta variable se tomaron dos categorías: Montevideo (capital del país donde se encuentra emplazado el edificio de la Facultad); Interior que incluye los otros 18 Departamentos del país. En este estudio no se tomaron en cuenta los ingresos provenientes del exterior porque la cifra no resulta significativa. Los datos presentados en la figura 2 indican que, en términos relativos, los estudiantes de Montevideo son quienes más abandonan, contrariamente a algunas percepciones existentes en nuestro ámbito académico.

3.3 Institución donde realizó Educación Media

Para esta variable se tomaron tres categorías: Pública (engloba Instituciones estatales), Privadas (engloba instituciones privadas laicas o religiosas) y UTU (engloba a las Instituciones de enseñanza técnica públicas). En este estudio no se tomaron en cuenta instituciones extranjeras o ingresos desde otras carreras terciarias.

Si se comparan los índices de deserción neta (Deserción/Ingreso) por tipo de institución resulta que para la UTU es 0,52, para Institución Pública es 0,53 y para Institución Privada es 0.38. (Fig. 3)

3.4 Edad

Los datos presentados sobre la edad se extrajeron de las bases de datos obtenidas de la aplicación de la Herramienta Diagnóstica al Ingreso (HDI) es por ello que sólo se presentan para las generaciones a partir de 2005. En algunas de las variables no se dispone de información completa. Cabe recordar, además, que no todos los estudiantes al ingreso rindieron esta prueba.

Como se puede observar en la Fig. 4 dentro de la población desertora hay mayor número de estudiantes que al ingreso tenían 23 años o más, en relación con la población ingresante. Esto está indicando que los estudiantes de más edad al ingreso son los que mayoritariamente desertan.

3.5 Situación laboral al ingreso

Al igual que para la variable edad los datos sobre la situación laboral se recogieron a partir del año 2005 tomando como fuente la HDI.

Al ingreso (N=4590) 83% de los estudiantes no trabaja y 12% lo hace más de 20 horas por semana (Fig. 5). Dentro de la población desertora (N=2008) el 74% no trabajaba al momento del ingreso y el 19% lo hacía más de 20 horas semanales. (Fig. 6)

4. Población desertora según resultado obtenido en la HDI

Desde el año 2005 la FIng. aplica la HDI, con carácter obligatorio para la totalidad de los estudiantes ingresantes La HDI está integrada por componentes que valoran competencias básicas, buscando mejorar la comprensión del complejo fenómeno de la transición Educación Media-Universidad. Conforman la HDI preguntas que abarcan competencias y desempeños en Física, Matemática, Química, Comprensión Lectora, Expresión Escrita, Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Estilos Cognitivos. Análisis sistemáticos y rigurosos de los resultados del diagnóstico han permitido obtener un instrumento confiable para predecir el rendimiento estudiantil en el primer año de las carreras, validando a su vez la herramienta. (Míguez et al, 2007).

Tabla 2- distribución de la población ingresante y desertora según resultado en HDI para los años 2005 a 2009

| | | |
|--|---|--|
| | <i>Ingreso</i> <i>(N = 4740)</i> | <i>Deserción</i> <i>(N= 2191)</i> |
|--|---|--|

| Gen | Suficiente | | <i>Insuficiente</i> | | Suficiente | | Insuficiente | |
|---------|------------|------|---------------------|------|------------|------|--------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 05 | 191 | 17,8 | 881 | 82,2 | 62 | 11,3 | 488 | 88,7 |
| 06 | 135 | 15,0 | 765 | 85,0 | 32 | 6,6 | 455 | 93,4 |
| 07 | 110 | 12,3 | 786 | 87,7 | 26 | 6,1 | 399 | 93,9 |
| 08 | 189 | 19,6 | 773 | 80,4 | 46 | 11,8 | 344 | 88,2 |
| 09 | 156 | 17,1 | 754 | 82,9 | 31 | 9,1 | 308 | 90,9 |
| Totales | 781 | | 3959 | | 197 | | 1994 | |

Para las generaciones '05 a '09 se estudió el resultado en HDI para ingresantes y desertores. (Tabla 2) Del total de la población desertora el 9,0% obtuvo la suficiencia en HDI, porcentaje menor que para la población ingresante (16,5%).

5- Deserción y avance en las carreras

En la Fig.7 se presenta la distribución de la población desertora (generación 1997 a 2009) según la franja de créditos obtenidos. El criterio de selección de las franjas de créditos corresponde a lo establecido para cada semestre (aproximadamente 45 créditos)

A partir de los datos de la Fig. 7 se observa que el 57,7% de los estudiantes sin actividad en los dos últimos años no registra créditos.

Del total de la población desertora, el 87,2% de los estudiantes abandona habiendo obtenido menos de 45 créditos (primer semestre), observándose un comportamiento similar para todas estas generaciones.

6- Estudio en profundidad para una generación

Complementando los resultados anteriores se realizaron estudios en profundidad para la generación 2006 luego de transcurridos 5 años desde su ingreso, tiempo estipulado por el Plan de Estudios para la culminación de la carrera. Se comparan los datos de la población activa y desertora para cada generación tomando el criterio de la realización o no de actividades en los 2 últimos años respectivamente. Del total de los estudiantes de la generación 2006, a marzo 2011, el 50,1% permanece activo, el 47,8% ha desertado y el 2,1% ha egresado.

6.1 Resultado en HDI para la generación 2006 según categoría de análisis (activo, desertor, egresado)

De los 135 estudiantes que obtuvieron suficiencia en HDI la gran mayoría de esa población (77,2%) permanece activa luego de 5 años en Facultad. En la Fig. 8 se presenta la distribución del puntaje HDI entre estudiantes activos, desertores y egresados la línea punteada señala el puntaje de suficiencia para la prueba aplicada en 2006.



De la Fig. 8 resulta evidente la relación existente entre las categorías estudiadas y el resultado obtenido en la HDI. Este hallazgo es consistente con el de la generación 2005 (UEFI, 2011). Este resultado reafirma la posibilidad de tomar en consideración el resultado obtenido en la HDI para que se realicen acciones diferenciales al ingreso. Se analizó la distribución de estudiantes activos y desertores según el número de componentes suficientes en la HDI 2006. (Fig. 9)

La Fig. 9 muestra que a mayor cantidad de componentes suficientes existiría menor probabilidad de desertar.

6.2.- Respuesta comparada entre activos y desertores

Se compararon respuestas para algunas preguntas del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje incluido en HDI (Míguez, 2008), con el objetivo de indagar si existía algún patrón diferencial en las respuestas para estudiantes que abandonan la FIng. Se presentan algunos de los resultados obtenidos. (Tabla 3, Fig.10 y Fig.11)

Pueden apreciarse escasas diferencias en las tendencias de las respuestas de los estudiantes que permanecen activos de aquellos que han abandonado la misma. Aquellas preguntas en las que se aprecian leves diferencias son la 22, 24 y 28, que son algo mayores en activos.

Si comparamos los motivos por los cuales se inscribieron en la FIng, encontramos lo que se muestra en la tabla 4, Fig. 12 y Fig.13.

7- Análisis de los datos

En la Tabla 5 se resumen las variables analizadas para la población desertora con relación a la población ingresante a FIng.

Analizando los datos se encontró que la relación varones/mujeres al ingreso es de 3,5 (9219/2601) resultando mayor que la misma relación dentro de la población desertora que es 2,6 (4124/1570) Esto indicaría que las mujeres abandonan en mayor proporción que los varones. De todos modos al analizar la deserción neta para las mujeres en el transcurso de 12 años se observa una tendencia a la baja entre el año 1997 (47,2%) y el año 2009 (40,7%).

Como se desprende de la Fig. 2, la relación en la procedencia geográfica Montevideo/Interior para la población al ingreso es 1,9 (7379/3825) resultando menor que la relación de la población desertora que es 2,5 (3944/1571).

La relación Inst. Pública/Inst. Privada en el ingreso es 1,9, siendo para la población desertora de 2,7. Se observa además que los estudiantes de Montevideo y los estudiantes provenientes de Instituciones Públicas tienden en mayor medida a desertar que los del Interior y los de Instituciones Privadas respectivamente.

En lo referido a la edad, la población que al ingreso tenía 20 años o más, es la que mayoritariamente deserta. (gen '05 - '09) Para estas 5 generaciones, el porcentaje de deserción es de 62,6% para estudiantes entre 20 y 22 años; 77,3% para la franja etaria entre 23 y 25 años y resulta en 72,3% para mayores de 25 años.

Al analizar la situación laboral al ingreso (gen. '05 a '09) se observa que el 82,4% no trabajaba y el 12,2% lo hacía con más de 20 horas por semana. Si se analiza la población desertora (gen '05 - '09) de los 2008 estudiantes 74,3% no trabajaba al ingreso y 18,9% lo hacía más de 20 horas. En términos relativos al ingreso los estudiantes que trabajan más de 20 horas al ingreso a Facultad tienen más probabilidad de abandonar la carrera que los que no trabajan.

En cuanto a su situación académica este estudio revela que los estudiantes que no alcanzaron la suficiencia en HDI tienen un nivel de deserción algo superior al del conjunto de la población (50.6%, contra el valor total de 48.2%).

Del total de la población desertora para todas las generaciones (5694), la mayoría (94,3%), abandona la FIng sin haber superado los créditos correspondientes al primer año de la carrera (0 a 89 créditos).

Se agrega además que: el 87,2% de ellos no superó los créditos correspondientes al primer semestre (45 créditos) y el 57,7 % de los estudiantes que desertan no obtuvo ningún crédito (habiéndose inscripto a cursos y/o a exámenes).

En relación con los motivos por los cuales se inscriben a FIng se evidencian tendencias ligeramente diferentes en la respuesta a las preguntas 56 y 75. donde se aprecia que para los desertores es un poco mayor la respuesta afirmativa, inversamente para la sentencia 65, donde el motivo señalado se vincula con la autoestima de los sujetos y la tolerancia



relativa a los fracasos y cómo son vivenciados los mismos. Resultó un tanto sorprendente no encontrar diferencias en estas respuestas ya que esto es indicativo de que no es en las actitudes ni características con que inician los estudiantes donde podremos vincular razones importantes de la deserción, se deberá indagar y comprender los procesos y trayectos en la Institución para acercarnos a este fenómeno.

8-Conclusiones

Para el total de las generaciones estudiadas (1997-2009) la deserción representa el 48,2%.

El fenómeno de la deserción se ve afectado por todas las categorías analizadas en este estudio. Las mujeres muestran mayor índice de deserción con relación a los varones. Se detectó en este estudio que los estudiantes de Montevideo desertan en mayor proporción que los del interior del país. La edad es otro factor que incide en el abandono de la carrera, ya que se observó que la población con mayor edad al ingreso a Facultad tiende a desertar más.

La situación laboral del estudiante al ingreso también determina tendencia a la deserción, siendo aquellos estudiantes que trabajan más de 20 horas al ingreso a Facultad lo que mayoritariamente abandonan la carrera.

En relación con el desempeño académico, la población desertora registró mayores niveles de insuficiencia en el diagnóstico al ingreso. Se agrega que la mayoría de los estudiantes que abandona la Facultad lo hace sin haber obtenido los créditos del primer año a pesar de haberlo intentado durante 2 años consecutivos.

Relativo a las actitudes y motivaciones no se registraron grandes diferencias entre la población ingresante y la población que ha desertado.

Se espera que estos datos aporten al análisis institucional en temas relacionados con actividades al ingreso, orientación para los estudiantes, posibilidades y orientación para los estudiantes trabajadores, actividades previas al ingreso a Facultad, entre otras. (Míguez y cols., 2013)

Referencias

Boado et al. (2011) La deserción estudiantil universitaria en la UdelaR y en Uruguay entre 1997 y 2006. CSIC – UdelaR.

Cardoso, J.; Gamarnik, C.; Roig, H. y Vinitzca, S. (2007) Procesos de abandono y permanencia en el programa de Educación a Distancia UBA XXI. La Institución y los actores. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Humanas. Buenos Aires.

Casaravilla, A., Del Campo, J.; García, A. y Torralba, R. (2012) Análisis del abandono en estudios de Ingeniería y Arquitectura en la Universidad Politécnica de Madrid. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Pontificia Universidade Católica Rio Grande do Sul (Brasil)

Garrido, S.; Arrieta, M.; Vallejos, L. (2012) Deserción en la Universidad de Santiago de Chile. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Pontificia Universidade Católica Rio Grande do Sul (Brasil)

Hurtado, S.; Eagan, K.; Gasiewski, J. y Chang, M. (2010) Degrees os success. Bachelor's Degree Completion Rates among Initial STEM Majors. Higher Education Research Institute. UCLA. USA.

Míguez, M.; Loureiro, S.; Otegui, X. (2005) Aprendizaje, enseñanza y desempeño curricular en la Facultad de Ingeniería. Análisis cuantitativos y cualitativos, Montevideo: Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República.



Míguez, M.; Loureiro, S.; Otegui, X.; Curione, K.; Crisci, C. (2007) “Herramienta Diagnóstica al Ingreso a Facultad de Ingeniería: motivación, estrategias de aprendizaje y conocimientos disciplinares”. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería, v: 8 14: 29-37.

Míguez, M. (2008) “Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del rea Científico-Tecnológica de la Universidad de la República”. Tesis Doctoral, Facultad de Química. Udelar.

Míguez, M. y cols. (2013) Inter.-mundos: Articulación entre enseñanza media y universidad. Actas del Congreso en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, 17 y 18 de octubre de 2013.

UEFI (2011) Estudio de la generación 2005. Informe elevado al Consejo. Disponible en: http://www.fing.edu.uy/uni_ens/analisiscurricular.htm consultado en agosto de 2014.

UEFI (2005–2009). Herramienta Diagnóstica al Ingreso. Informes elevados al Consejo. Disponible en: http://www.fing.edu.uy/uni_ens/analisiscurricular.htm consultado en agosto de 2014.

Apéndice I -Tablas y figuras

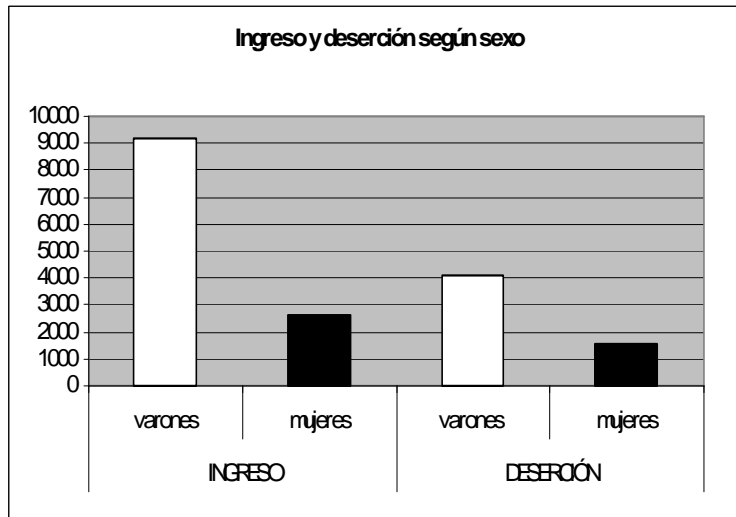


Fig 1- Distribución de la población ingresante y la desertora según sexo.

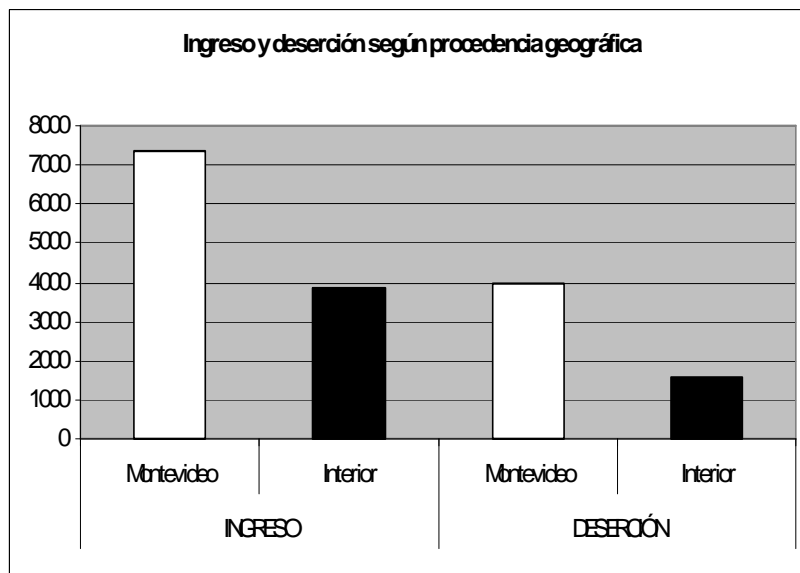


Fig 2- Distribución de la población ingresante y la desertora según procedencia geográfica.

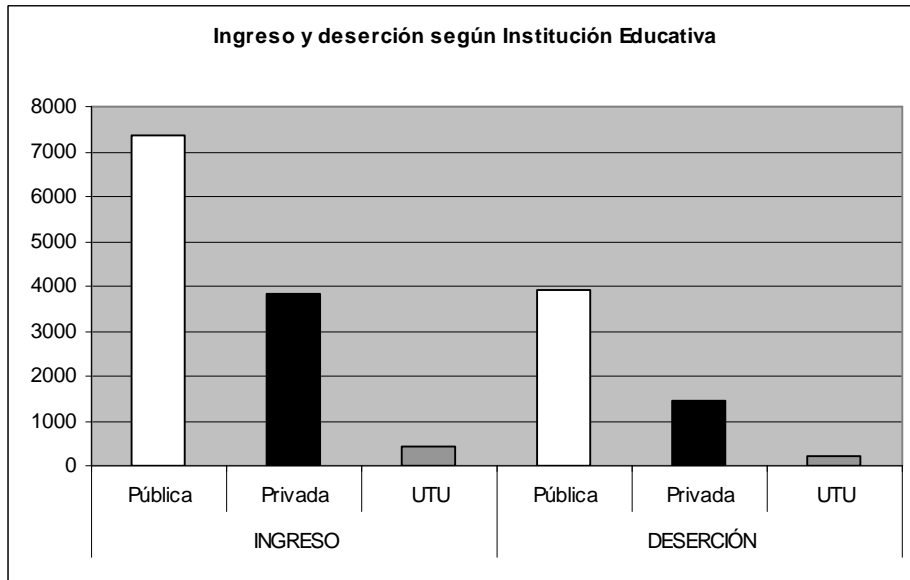


Fig. 3- Distribución de la población ingresante y la desertora según instituto de Enseñanza Media

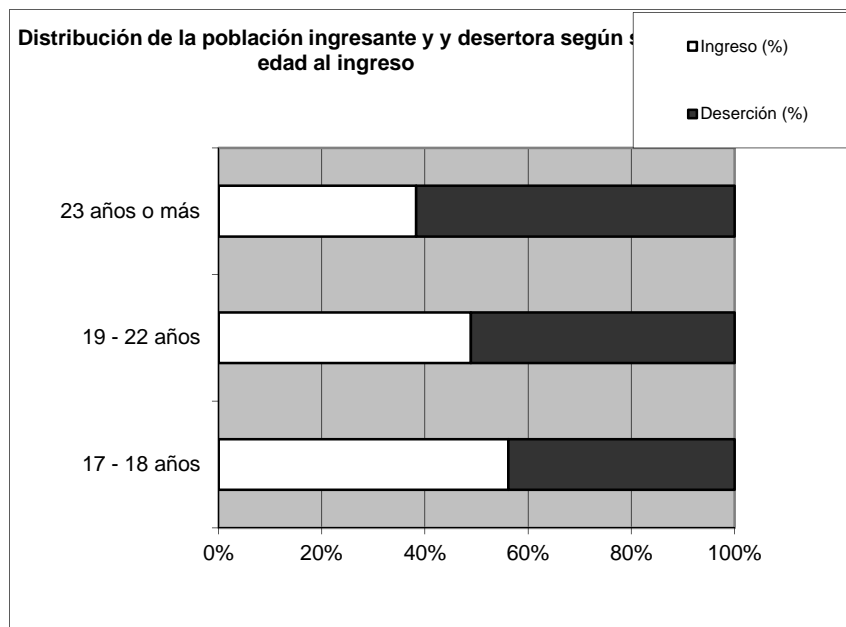


Fig. 4- Distribución de la población ingresante y la desertora según edad

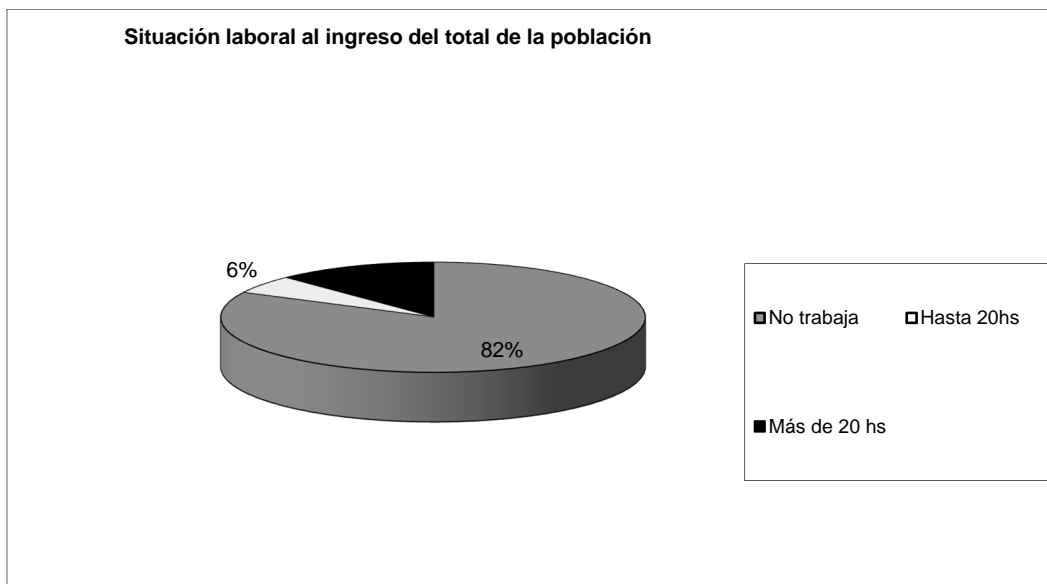


Fig. 5 Situación laboral de la toda la población al ingreso

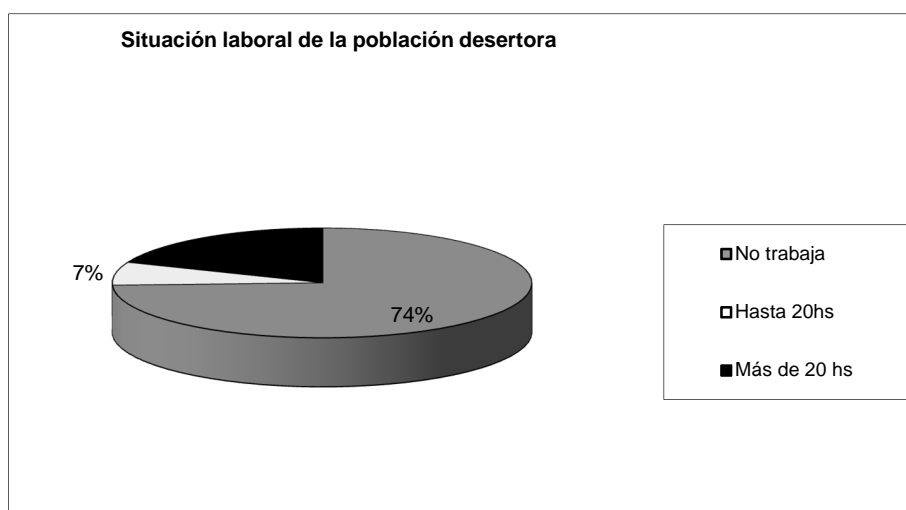


Fig. 6 Situación laboral al ingreso de la población desertora

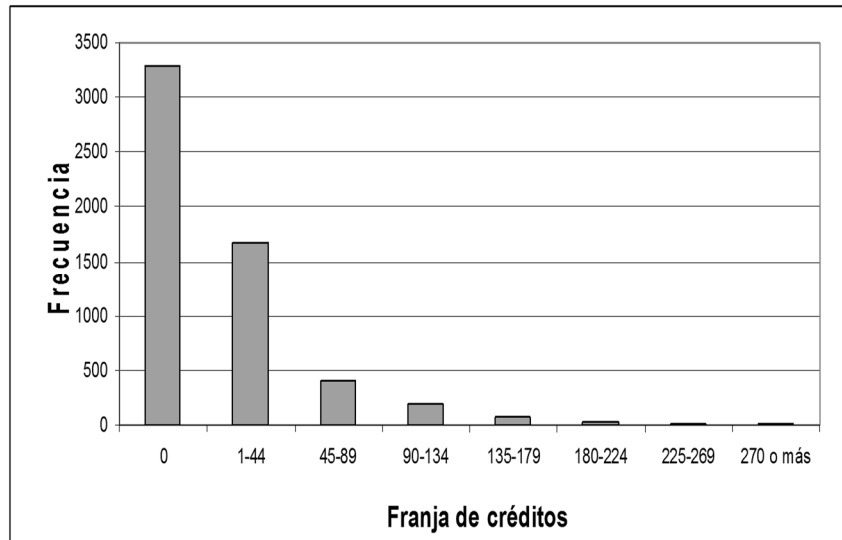


Fig. 7- Distribución del total de la población desertora en franjas de créditos para las generaciones estudiadas

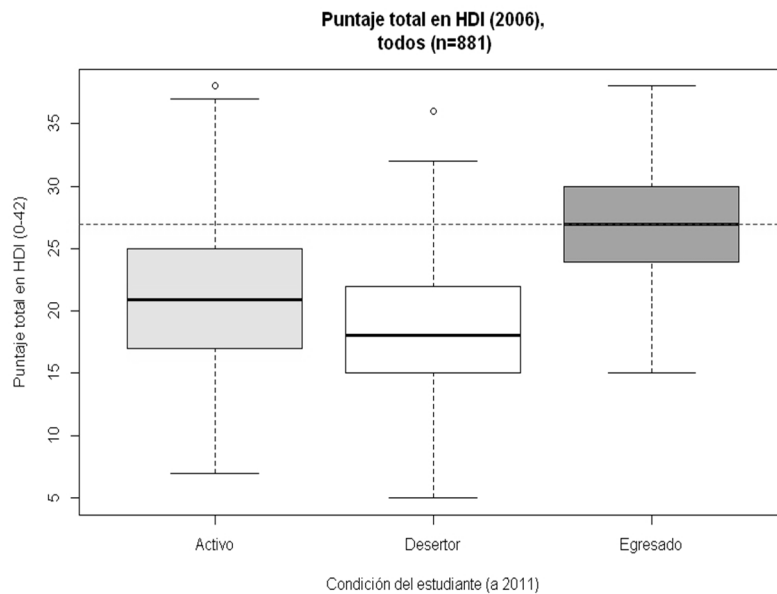


Fig. 8 distribución del puntaje HDI entre estudiantes activos, desertores y egresados

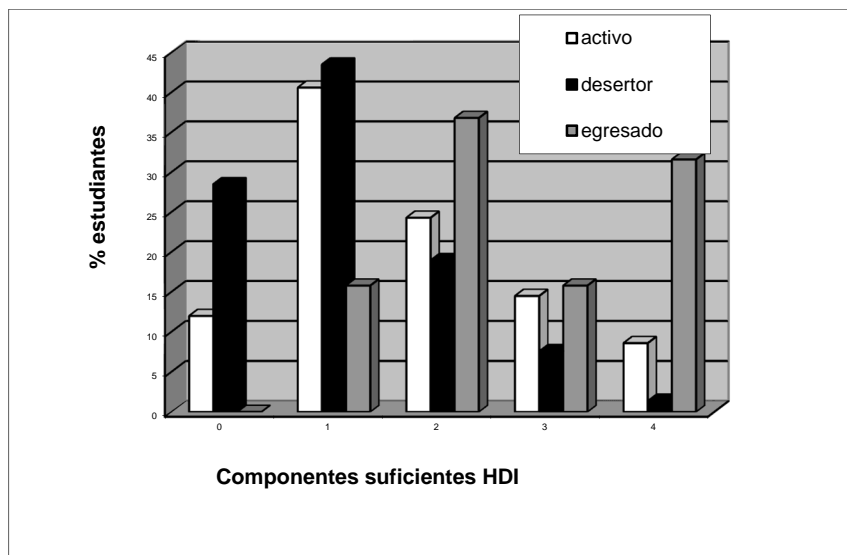


Fig. 9- Distribución de estudiantes gen 2006 según suficiencia simultánea en las componentes de HDI 2006.

Tabla 3- Preguntas del cuestionario sobre estrategias de aprendizaje

| Nº preg. | Pregunta |
|----------|---|
| 10 | Las tareas demasiado difíciles las dejo de lado con gusto. |
| 13 | Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna. |
| 15 | Yo hago, como máximo, lo que se pide, y no más. |
| 19 | Mi rendimiento mejora si espero una recompensa especial por él. |
| 22 | Los demás encuentran que yo estudio demasiado. |
| 24 | Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad, a hacer trabajos fáciles. |
| 28 | Me esfuerzo por ser el mejor en todo. |

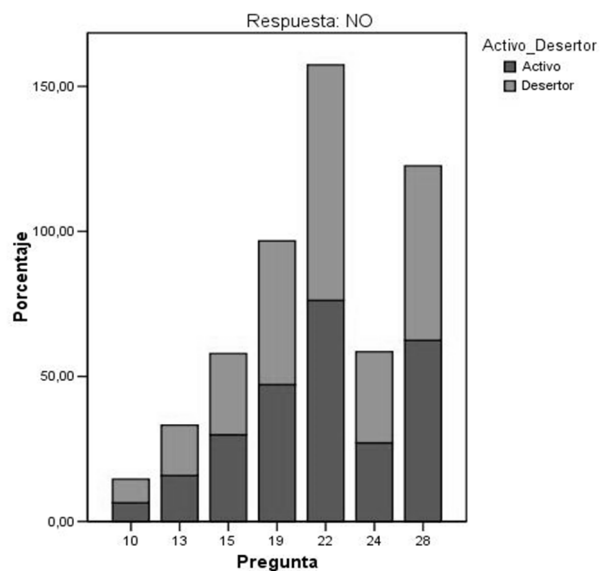


Fig. 10- Respuestas negativas obtenidas en las preguntas al cuestionario sobre estrategias de aprendizaje según categorías activo/desertor

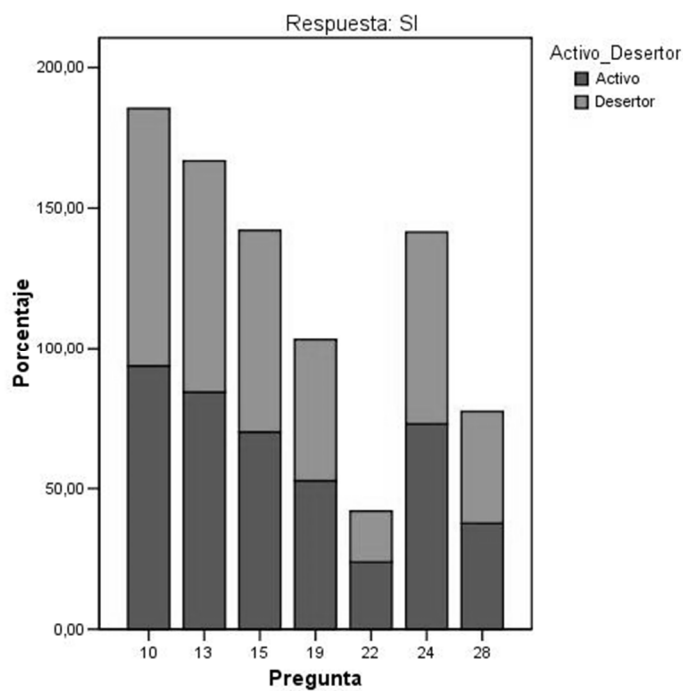


Fig. 11- Respuestas afirmativas obtenidas en las preguntas al cuestionario sobre estrategias de aprendizaje según categorías activo/desertor

Tabla 4- Preguntas del cuestionario sobre motivos para inscribirse a la Facultad de Ingeniería

| Nº de pregunta | Pregunta |
|----------------|----------------------------------|
| 41 | Por el placer |
| 48 | Buenas notas en el liceo |
| 56 | Sugerencia padres, amigos |
| 65 | Mostrarse a sí mismo inteligente |
| 75 | No sabe bien porque |

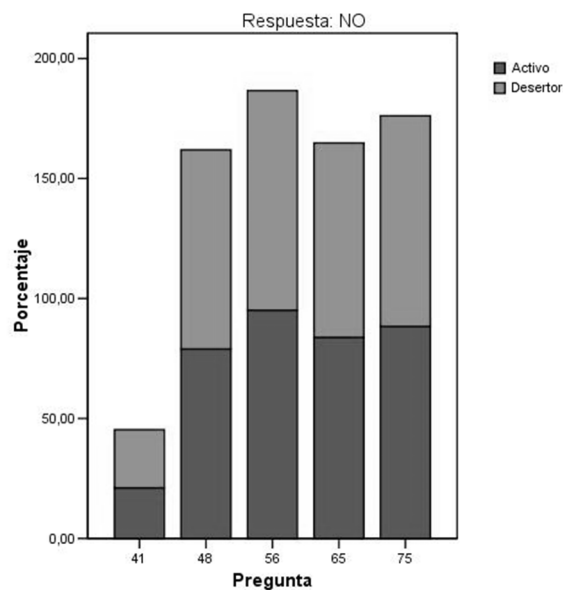


Fig. 12- -Respuestas negativas obtenidas en las preguntas al cuestionario sobre motivos de inscripción a Facultad de Ingeniería según categorías activo/desertor

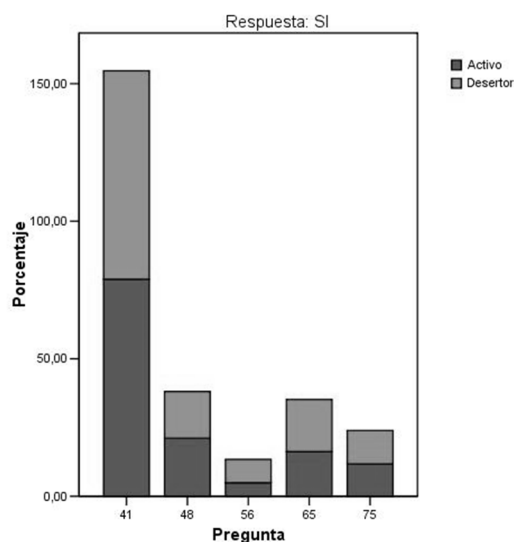


Fig. 13 -Respuestas afirmativas obtenidas en las preguntas al cuestionario sobre motivos de inscripción a Facultad de Ingeniería según categorías activo/desertor

Tabla 5- variables analizadas para la población desertora con relación a la población ingresante a FIng.

| | Población ingresante (%) | Población desertora (%) |
|---------------------------------------|---|--|
| Mujeres | 22,0 | 27,6 |
| Hombres | 78,0 | 73,4 |
| Montevideo | 65,9 | 71,5 |
| Interior | 34,1 | 28,5 |
| Institución Pública | 63,4 | 70,0 |
| Institución Privada | 36,6 | 30,0 |
| Edad* (mayores de 22 años) | 7,2 | 11,6 |
| Edad * (hasta 21 años) | 92,8 | 88,4 |
| Trabajaba más de 20 horas al ingreso* | 12,2 | 18,9 |
| No trabaja o trabaja menos de 20 hs.* | 88,8 | 81,1 |
| Suficiencia en HDI* | 16,5 | 9,0 |



| | | |
|-----------------------|------|------|
| Insuficiencia en HDI* | 83,5 | 91,0 |
|-----------------------|------|------|

*variables informadas para las generaciones 2005 – 2009



LA CARTOGRAFÍA, LAS CIFRAS Y LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES: PUNTOS DE PARTIDA DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL ABANDONO

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

Tipo de comunicación: Investigación

SANTAMARÍA, Flor Alba¹⁷²

BUSTOS, Alexandra¹⁷³

Resumen. Este documento es el producto de la investigación “De paso por la U.D¹⁷⁴: Encuentros y desencuentros. Una mirada a la vida cotidiana de los estudiantes: los que se quedan y los que se van”, adelantada por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas –IEIE–. La investigación fue desarrollada con la participación de un equipo interdisciplinario que vinculó a las distintas facultades de la Universidad Distrital y permitió adelantar una experiencia metodológica que buscó abordar, desde diversos enfoques, el abandono estudiantil como una de las problemáticas actuales y complejas de las instituciones de educación superior y de la Universidad. Asimismo se logró, a partir de las voces y las narrativas de los estudiantes, identificar las dificultades y las rupturas que se presentan en su vida universitaria y, en particular, aquellas que influyen en el abandono.

Descriptor o Palabras Clave: Estudiantes, Voces, Abandono, Universidad, Permanencia.

1. Objetivo General

Describir y comprender las situaciones socioculturales asociadas a las dificultades académicas y al abandono estudiantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a partir del análisis de la cotidianidad universitaria, a fin de aportar elementos críticos y reflexivos con miras a una acción institucional articulada, coherente y participativa, capaz de promover el desarrollo humano integral de quienes conforman la comunidad académica

2. Metodología

Respecto a la metodología se utilizó un enfoque que vinculó el análisis estadístico desarrollado con base en la información suministrada por la Oficina Asesora de Sistemas (OAS) sobre los estudiantes matriculados en el periodo 2011-1 que permitió ofrecer un panorama general sobre la deserción en la Universidad Distrital. No obstante, como las cifras no alcanzan a dar cuenta por sí solas de las múltiples y complejas razones del abandono, se diseñó un esquema de investigación que integraba herramientas propias de la investigación cualitativa como cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas, ejercicios de cartografía social y algunos elementos utilizados en el análisis lingüístico, esto con el fin de conocer las experiencias de los estudiantes y sus percepciones sobre la vida cotidiana universitaria. Lo anterior se enmarca en una concepción del estudiante como sujeto activo productor de discursos, capaz de transformar y resignificar los espacios y dinámicas de su realidad.

3. Resultados

¹⁷² Doctora en Ciencias del LENGUAJE. Profesora titular y Directora del Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas –IEIE– de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Correo: ieie@udistrital.edu.co

¹⁷³ Estudiante de la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Asistente del Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas –IEIE– de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹⁷⁴ Universidad Distrital.

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

Para iniciar la investigación se buscó la información con la que cuenta la Universidad sobre la deserción. En tal sentido, la Oficina Asesora de Sistemas –OAS– de la Universidad Distrital suministró una base de datos que permitió identificar tres tipos de población estudiantil relevantes para la investigación: menores de dieciocho años, cupos especiales y retirados. Se obtuvo entonces un panorama general en cifras y por facultad de los estudiantes que se retiraron durante el primer semestre del año 2011 como se puede observar en el siguiente gráfico:

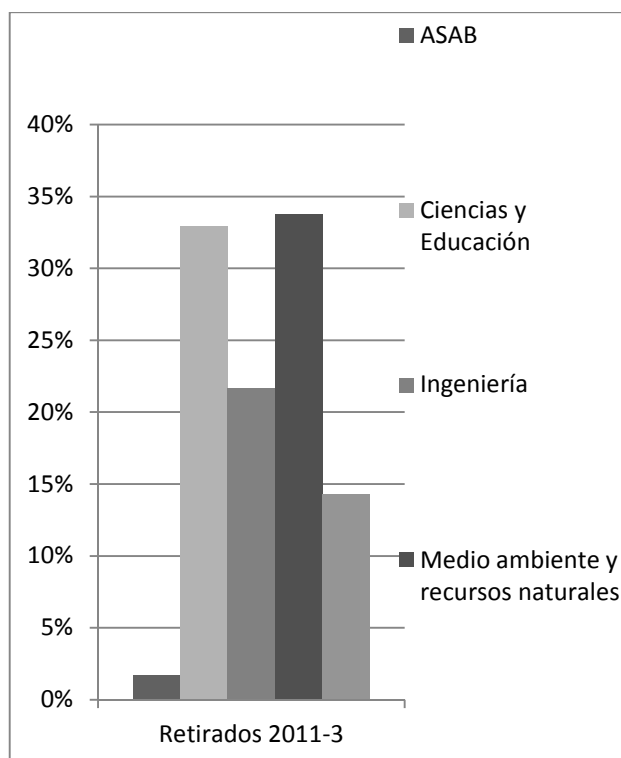


Gráfico 1. Estudiantes retirados por facultades

El proceso de recolección de la información se llevó a cabo en varias etapas. Empezó con el diligenciamiento de un formulario virtual por parte de los estudiantes con las siguientes preguntas: “¿Cómo seleccionó e ingresó a la Universidad Distrital?”; “¿Cómo ha sido su vida universitaria?”; y “¿Qué ha sido lo más difícil de afrontar hasta el momento?” En el caso de los estudiantes retirados, se adicionó la pregunta “¿Cuál fue el motivo para no renovar su matrícula?” También se aplicó el formulario telefónicamente. Posteriormente se realizó un encuentro taller en el cual los estudiantes desarrollaron un ejercicio escrito que buscó conocer las experiencias relacionadas con la vida universitaria. De esta manera se determinaron las principales causas por las cuales se retiran los estudiantes y se muestran a continuación:



Gráfico 2. Motivos de no renovación de matrícula en la UD

Se efectuó, igualmente, una actividad de cartografía social cuyo objetivo fue identificar y caracterizar los espacios utilizados por los estudiantes y la significación que asignaban a los mismos a partir de esta puede señalarse que se evidenciaron aspectos de la cotidianidad universitaria que pueden influir en el desempeño académico y en el retiro. Entre los aspectos comentados se encuentran la escasa relación de los estudiantes con la parte administrativa de la Universidad o coordinación de los programas curriculares; el insuficiente espacio para el desarrollo de actividades académicas —salas de estudio, bibliotecas, laboratorios—; la recurrente utilización de las escaleras como espacio de socialización y alimentación; la falta de elementos para actividades recreo-deportivas; la forzada articulación entre las sedes; el consumo de sustancias psicoactivas; las dificultades de acceso y transporte público; entre otras. En términos generales, los estudiantes se refieren a la Universidad como un ámbito de socialización en el cual las condiciones de infraestructura, las carencias físico-dotacionales y la escasa o inadecuada interacción con el personal administrativo-docente afectan el bienestar de quienes estudian.

4. Conclusiones

A través de las voces de los estudiantes, se consiguió, por tanto, obtener de primera mano lo que piensan y sienten sobre la cotidianidad de la vida universitaria. En resumen, se mencionan dificultades con aspectos administrativos referentes a la gestión y organización; con aspectos asociados al nivel de exigencia de la Universidad y ciertas inconformidades con el desempeño docente; y aspectos concernientes a las relaciones e interacciones entre los actores de la vida universitaria: tensiones entre los estudiantes y el personal que tiene como función la atención y el servicio al público, entre los mismos estudiantes a causa de la monopolización de ciertos espacios por algunos grupos, las distintas formas de concebir la protesta y el consumo de sustancias psicoactivas por parte de algunos estudiantes. Asimismo, se hacen constantes referencias a las deficiencias de la infraestructura física y a la carencia de distintos tipos de recursos e implementos necesarios para el bienestar de la comunidad universitaria. Con todo, los estudiantes califican como positiva su experiencia en la Universidad Distrital y resaltan la calidad académica de la institución, su pluralidad y diversidad de formas de pensamiento.

Respecto a la infraestructura (espacios y recursos físicos y tecnológicos), los talleres de cartografía social, desarrollados en las diferentes sedes, revelaron una carencia o insuficiencia de espacios adecuados para la socialización y las actividades



culturales y recreo-deportivas, y para el desarrollo de algunas actividades académicas (consultas bibliográficas, prácticas de laboratorio, trabajos en grupo, etc.). Lo anterior, sumado a la oferta reducida de actividades extracurriculares de esparcimiento y entretenimiento, incide en la búsqueda de alternativas externas que probablemente generan cierto distanciamiento de la Institución. Dicha carencia de espacios ocasiona una reapropiación y reconfiguración del espacio institucional por parte de los estudiantes, quienes efectúan una reasignación de uso de los mismos de acuerdo con sus intereses y necesidades, lo cual tiene como consecuencia la multifuncionalidad de cafeterías, escaleras, pasillos, etc. Cabe destacar lo dicho por los estudiantes a propósito de las bibliotecas, cuyos espacios y dotaciones son percibidos como insuficientes y desactualizados; y sobre la insuficiencia de los laboratorios, cuyo uso implica, en algunos casos, desplazarse entre las diferentes sedes de la Universidad y, por ende, una mayor inversión de tiempo y de recursos económicos para el transporte. Probablemente estas carencias influyen en la falta de apropiación y sentido de pertenencia del estudiante con la institución.

Las dificultades relacionadas con la gestión y organización administrativa y académica en la Universidad Distrital pueden atribuirse, en buena parte, a la desarticulación entre las diferentes dependencias e instancias de la misma. Esto se hace patente en los problemas de comunicación e interacción, la carencia e insuficiencia de espacios físicos y de infraestructura tecnológica óptima. Frente a lo anterior se hace indispensable que la Universidad, además de reglamentar lo académico, genere estrategias permanentes de acogida, arraigo, bienestar, identidad y pertenencia. Esto supone la implementación de acciones que, a partir de lo descrito en la presente investigación, mejoren las condiciones de la comunidad universitaria.

Puesto que el principio fundamental de la Universidad es la formación de sujetos con sentido humano y crítico, conscientes de su contexto histórico, político, económico, social y cultural, las acciones deben tener como base la premisa de que la educación va más allá de la adquisición de saberes y el desarrollo de habilidades. Así, para lograr una institución coherente, se hace necesario fomentar una cultura organizacional que facilite y dinamice los procesos al interior de la Universidad, cultura basada en una perspectiva *relacional* que oriente la articulación de los vínculos tanto a nivel interno (entre los sujetos que hacen parte de la institución) como externo (con las comunidades, incluyendo organizaciones civiles y gubernamentales). Éste sería, sin duda, el primer paso para que la Universidad Distrital no sólo sea reconocida por su calidad académica sino también como ámbito de formación de personas comprometidas con la sociedad.

La Universidad debe forjar alianzas que permitan compartir experiencias y que apunten al mejoramiento de la institución y de la sociedad, tal como se halla estipulado en el Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016¹⁷⁵. A nivel externo se propone vincular las políticas institucionales con las políticas sociales y económicas distritales (de empleo, de vivienda, culturales, de recreación y deporte, entre otras) y con todos aquellos programas que abogan por la equidad, la inclusión social, el acceso a bienes y servicios y la garantía de derechos en general (no sólo los educativos). Por ejemplo, ya que la Universidad Distrital consta de diferentes sedes en distintas zonas de la ciudad, se podría vincular la institución a los planes de movilidad y al Sistema Integrado de Transporte Público –SITP– a fin de contar con rutas de interconexión entre las sedes. Lo anterior supondría una mayor eficacia en los desplazamientos de los integrantes de la comunidad universitaria. Así mismo, dadas las carencias económicas de muchos miembros de la comunidad, constatadas en este estudio, así como la insuficiencia de actividades culturales y recreo-deportivas, cabría articular los programas sociales, culturales y recreativos de la Universidad con los desarrollados por las distintas instancias del Distrito (Secretaría de Integración Social, Secretaría de Cultura de Recreación y Deporte, Secretaría Distrital de Salud).

Se ha de construir una Universidad dialógica¹⁷⁶, que tenga en cuenta la multiplicidad y diversidad de voces y saberes de quienes la integran, favoreciendo su carácter de miembros activos y participativos. Lo anterior implica la creación de ámbitos de toma de decisiones conjuntas. Igualmente, la Universidad debe generar un ambiente amable y acogedor que favorezca el buen desarrollo de la vida universitaria, un ambiente en el cual el estudiante sea el motivo central de la acción

¹⁷⁵Política 1. Articulación, contexto y proyección estratégica, Estrategia 2. Fomento de propuestas de desarrollo sectorial e interinstitucional, Programa 1. Participación efectiva en las instancias encargadas de formulación de política en los campos estratégicos de la Universidad.

¹⁷⁶ Dialógica: perteneciente o relativo al diálogo, que contemple o propicie la posibilidad de discusión (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española). El aprendizaje dialógico, por ejemplo, es el resultado del diálogo igualitario, en que diferentes personas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder.



institucional. Los estudiantes deben ser acogidos y tratados con calidez, reconociendo sus diferencias (de edad, etnia, procedencia, costumbres, etc.) e incentivando de este modo la construcción de una identidad basada en la pluralidad y el encuentro de culturas. Todo esto fortalecería los vínculos de la comunidad universitaria, al propiciar el desarrollo de un sentido de pertenencia hacia la institución.

Se ha de fomentar, en suma, la construcción de una Universidad Distrital, en la cual el logro de la excelencia académica no se desligue del desarrollo del sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad universitaria. La Universidad ha de concebirse como algo más que un espacio físico donde se transmiten saberes; ha de constituir un ámbito incluyente y participativo en que se comparten afectos, conocimientos y experiencias. Entonces las ideas de *universalidad* y *comunidad* cobrarían sentido verdaderamente en la expresión *comunidad universitaria*.

Referencias

- Adame, M. (2005). "Hacia una socio antropología de la vida cotidiana y su crítica", en Revista Casa del Tiempo, mayo. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/mayo2005/adame.html>
- Benveniste, É. (1966). "De la subjectivité dans le langage", en Problèmes de linguistique générale. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1979). "Los tres estados del capital cultural", en Sociológica, UAM-Azcapotzalco, (5), 11-17.
- Cardús, S. (2011). "El valor cultural de la educación", en Los laberintos de la educación. Barcelona: Gedisa..
- Charaudeau, P. (1983). Langage et Discours. Éléments de Sémio Linguistique. París: Hachette.
- De Certeau, M. (1999). La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana.
- Delgado, O. (2003). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Delgado, O. y Montañez, G. (1998). Espacio, territorio y región. Conceptos básicos para un proyecto nacional. Disponible en: http://pis.unicauca.edu.co/moodle2.1.2/pluginfile.php/26563/mod_resource/content/0/Montanez_y_Delgado._1998.pdf
- Ducrot, O. (1984). Le dire et le dit. París: Minuit.
- Ducrot, O. (1990). Polifonía y argumentación. Cali: Publicaciones Universidad del Valle.
- Francois, F. (1993). "L'enfant et les récits", en Pratiques de l'oral. París: Nathan-Pédagogie, pp. 149-223.
- Freire, P. (1974). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores.
- Lefebvre, H. (1972). La vida cotidiana en el mundo moderno. Madrid: Alianza Editorial.
- Lefebvre, H. (1984). La producción del espacio. Barcelona: Anthropos.
- Llinás, R. (1994). "Ciencia, Educación y Desarrollo: Colombia en el siglo XXI", en Colombia: al filo de la oportunidad. Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Colciencias. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Max-Neef, M. (1986). "Desarrollo a escala humana una opción para el futuro", en Development Dialogue, número especial. Disponible en: http://dhf.uu.se/pdf/filer/86_especial.pdf.
- Misas, G. (2004). La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.



Mondada, L. (1994). Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir. Lausanne: Université de Lausanne.

Mondada, L. (2006). "Espacio y lenguaje", en Hiernaux, D. y Lindón, A. Tratado de Geografía Humana, pp.433-459. Barcelona: Anthropos.

Santamaría, F. (2005). Constances et différences dans l'organisation de récits d'enfants colombiens événements qui <> racontes par des filles et des garçons de 5 à 13 ans. Université Paris V René Descartes, Faculté des Sciences Humaines et Sociales. Tesis inédita.

Santamaría, F. et al. (2008). Mundos y narrativas de jóvenes. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Instituciones de Estudios e Investigaciones Educativas.

Santamaría, F. (Comp.) (2010). Diálogos con jóvenes: escrituras y lecturas, violencia, sexualidad y rumba. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas.

Shutz, A., y Luckmann, T. (2003). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Téllez, G. (2002). Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad de los Andes (2007). "Investigación sobre deserción en las instituciones de Educación Superior en Colombia". Informe para distribución en la página web. Bogotá: UniAndes, Centro de Estudios Económicos.



A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS FATORES DE ABANDONO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTADO DE CONHECIMENTO DOS ESTUDOS PUBLICADOS NA CLABES 2011-2013

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

Tipo de comunicação: revisão bibliográfica.

GUIDOTTI, Viviane

vivianeguidotti@gmail.br

VERDUM, Priscila

priscial.verdum@acad.edu.pucrs.br

PUCRS - BRASIL

Resumo. O artigo apresenta um estudo analítico da produção científica brasileira nas três edições do CLABES (2011, 2012, 2013), inseridas na temática sobre as causas/fatores do abandono no Ensino Superior. Este estudo está no âmbito das pesquisas do tipo Estado de Conhecimento, pois realiza um levantamento em um segmento de publicação - análise de eventos científicos - com a intenção de identificar as características dessa produção, as ênfases e as lacunas. Para tal, foi realizado um mapeamento das produções brasileiras em cada ano do evento e a leitura dos resumos com vistas a identificar os objetivos, o conceito de evasão adotado, a metodologia e os principais resultados expressos nos trabalhos. O material coletado foi analisado à luz da Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2007), a partir da qual se buscou verificar as convergências e divergências nos textos que compuseram o *corpus* da investigação. Os resultados apontaram a predominância de pesquisas de abordagem qualitativa, a percepção do aluno como agente determinante no processo de evasão e a diversidade de conceitos adotados em relação ao tema. Dentre as principais lacunas, salientamos a necessidade de pensar além das dificuldades dos estudantes, atentando para as causas relacionadas à instituição e aos aspectos que a compõem: currículo, metodologia, organização das atividades acadêmicas. Indicamos que as pesquisas deveriam investigar os diferentes sujeitos implicados no processo de evasão: gestores, alunos e professores, a fim de construir visões e proposições mais abrangentes para superar essa problemática.

Palavras-chave: Ensino Superior, Causas/fatores de abandono, Estado de Conhecimento.

1 Introdução

Este artigo apresenta um panorama analítico das produções científicas brasileiras constantes nos anais das três conferências realizadas pela CLABES (Conferência LatinoAmericana sobre o Abandono na Educação Superior), inseridas na linha temática que aborda as causas e os perfis do abandono na Educação Superior. De maneira mais específica, o foco da escrita esteve nos trabalhos que abordavam as causas/fatores do abandono.

O estudo proposto está inserido no contexto das pesquisas do tipo *Estado de Conhecimento*, as quais permitem, por meio do levantamento da produção científica sobre um determinado tema, examinar o conhecimento já elaborado, destacar enfoques e identificar lacunas. É importante salientar que a construção do *Estado de Conhecimento* é um recorte, algo em menor escala, geralmente envolvendo a análise de apenas um setor de publicação, diferentemente das pesquisas do tipo *Estado da Arte*, as quais são mais abrangentes, abarcando o levantamento de uma temática em diversos setores, como: teses e dissertações, periódicos e anais de eventos científicos. (ROMANOWSKI & ENS, 2006).

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



Todavía, embora em menor escala, a elaboração do *Estado de Conhecimento* sobre um dado assunto, no contexto acadêmico é relevante, na medida em que possibilita perceber as ênfases, as contribuições dos estudos e propor novos temas, colaborando para o avanço das pesquisas sobre a temática em questão.

A intenção ao propor o levantamento e análise dos trabalhos apresentados na linha temática sobre os fatores relacionados ao abandono, no contexto do evento do CLABES, cujo grande tema é a evasão no ensino superior, justifica-se, uma vez que a partir desse recorte podemos ter uma visão mais ampla das produções nacionais, permitindo um olhar crítico e também, posteriormente, a comparação com as produções dos demais países da América Latina e de outros continentes sobre o mesmo tema, podendo assim, ampliar e qualificar o debate.

1.2 Contextualização: o evento CLABES

Conforme informações constantes nos anais da Conferência de 2011, o evento surgiu de uma convocação de 20 (vinte) universidades de 16 (dezesseis) países, cujo objetivo fundamental é reunir professores, gestores, estudantes de países da América Latina e da Europa, preocupados com o abandono acadêmico no Ensino Superior: causas e iniciativas para elevar os índices de permanência.

É importante fazer uma breve descrição sobre as conferências, tendo em vista que a mesma sofreu algumas mudanças, quanto às linhas temáticas propostas, ao longo desses três anos.

A primeira edição da Conferência foi realizada em Nicarágua, na capital do país - Manágua, nos dias 17 e 18 de novembro de 2011, os trabalhos publicados foram organizados em 3 sessões temáticas, assim nomeadas:

- **Sessão temática 1:** O abandono na Educação Superior
- **Sessão temática 2:** Boas práticas para favorecer o acesso e a integração dos estudantes na educação superior
- **Sessão temática 3:** Boas práticas de políticas educacionais e concepção e desenvolvimento de currículos de estudos

Na edição do congresso, em 2012, realizada no Brasil, na cidade de Porto Alegre, os trabalhos publicados foram organizados em 4 linhas de temáticas:

- **Linha temática 1:** Possíveis causas e fatores influentes no abandono. Prever o risco de abandono.
- **Linha temática 2:** Práticas para a redução do abandono: Acesso, Integração e Planejamento.
- **Linha temática 3:** Políticas Nacionais para a redução do abandono.
- **Linha temática 4:** Gestão Institucional em relação à redução do abandono.

Em 2013, ocorreu a terceira edição do evento, realizada no México, e os trabalhos voltam a ser organizados em três linhas temáticas:

- **Linha temática 1:** Fatores associados ao abandono. Tipo e perfil de abandono.
- **Linha Temática 2:** Práticas para reduzir o abandono: acesso a educação superior, integração com as instituições e intervenções curriculares.
- **Linha temática 3:** Políticas nacionais e gestão institucional para reduzir o abandono.

Nosso estudo concentrou-se no levantamento e análise dos trabalhos brasileiros sobre as causas/fatores associados ao abandono, abordados na linha temática 1 (um) das três edições do evento.

2 Metodologia

A metodologia do trabalho compreendeu uma abordagem qualitativa, a partir da qual se buscou analisar as características da produção científica brasileira de maneira descritiva e analítica.

Para o levantamento desses estudos e posterior análise, foram realizados os seguintes procedimentos:

- Identificação das produções, por meio da leitura dos títulos;
- Leitura dos resumos dos artigos, procurando destacar: tema/objetivos, conceituação do termo evasão, metodologia utilizada, principais resultados;

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



- Construção de um quadro analítico com as informações obtidas nos resumos; e
- Análise do material à luz da metodologia da Análise Textual Discursiva (MORAES & GALIAZZI, 2007).

A metodologia de Análise Textual Discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a construção dos textos do *corpus*, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; comunicação das novas compreensões atingidas. Trata-se, portanto, de um procedimento adequado para a proposta de estudo exposta nesse artigo, cuja intenção foi identificar as convergências e divergências constantes no material mapeado, a fim de comunicar novos significados.

3 Os estudos sobre as causas/fatores do abandono no Ensino Superior: a produção científica brasileira no CLABES

A tabela a seguir descreve o número de trabalhos brasileiros publicados sobre a temática causas/fatores do abandono do ensino superior, nas três edições da conferência:



Tabela 1- Produção Científica Brasileira sobre causas/fatores do abandono do Ensino Superior – CLABES 2011-2013

| Clabes | N.º de trabalhos publicados | Nº de trabalhos brasileiros identificados | % |
|---------------|-----------------------------|---|-------------|
| 2011 | 7 | 2 | 28,5 |
| 2012 | 24 | 14 | 58,3 |
| 2013 | 36 | 6 | 16,6 |
| Total: | 67 | 22 | 32,8 |

Fonte: As autoras (2014).

Nota-se que a edição do evento em que teve um maior número de trabalhos apresentados foi justamente no ano em que a mesma ocorreu no Brasil, o que exigia menos esforço dos participantes quanto ao custo, por exemplo, que um deslocamento para outro país envolveria. De qualquer maneira, para a quantidade de universidades e países envolvidos, pode-se dizer que os pesquisadores brasileiros se destacam na produção científica sobre o tema.

Também cabe salientar que grande parte dos estudos identificados é oriundo de professores e alunos da pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em função do comitê geral desse evento ter como membro um docente dessa instituição e essa Universidade fazer parte do projeto Gestão Universitária Integral do Abandono – GUIA relacionado ao programa Alfa da Comunidade Europeia.

Nas próximas seções, apresentamos nossas análises quanto à forma como tem se caracterizado esses estudos brasileiros, com relação aos objetivos, à conceituação de abandono/evasão adotada, à metodologia e aos resultados apresentados.

3.1 Análise dos trabalhos

A análise *quanto aos objetivos* dos trabalhos permitiu perceber que em cada uma das edições, aparecem estudos cuja intenção é apresentar um Estado de Conhecimento sobre o abandono (MOROSINI et al. 2011; SOUZA, PETRÓ, GESSINGER, 2012; CUNHA E MOROSINI, 2012; SANTOS e GIRAFFA 2013; SCHMITT e SANTOS, 2013; SANTOS, 2013). Verifica-se o esforço de buscar mapear a produção acadêmica a respeito do tema, ação importante para a reflexão e proposição de novas investigações.

Os artigos, em sua maioria, têm como foco algum curso, as causas de abandono desse curso, salvo um deles, cuja preocupação esteve relacionada à evasão da disciplina (GIRAFFA E MORA, 2013). Uma perspectiva que julgamos interessante, pois esse olhar ainda mais específico pode evitar a evasão do curso, da instituição e, talvez, do nível de ensino. O planejamento de ações estratégicas pode começar a partir dessas disciplinas identificadas como problemáticas e ser ampliado para níveis mais macros da instituição.

Ainda sobre os objetivos, destaca-se uma preocupação com a evasão na modalidade EAD (GIRAFFA et al. 2011; GUIDOTTI, NETTO E KOHLS, 2012; NETTO; GOTTA, BERTINETTI, 2012; SANTOS e GIRAFFA 2013; GUIDOTTI E VERDUM, 2013) o que é de extrema relevância, visto a expansão da educação superior nesse tipo de modalidade, inclusive com iniciativas do próprio governo brasileiro, a partir da oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão por meio da UAB (Universidade Aberta do Brasil).¹⁷⁷

¹⁷⁷A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a



Referente ao conceito de evasão, boa parte dos estudos salienta a dificuldade de conceituação, tendo em vista tratar-se de um fenômeno complexo. Porém, nem todos trabalhos identificam claramente a concepção da qual partem. Naqueles artigos que destacam claramente o conceito utilizado, a maioria associa evasão a não continuidade no curso, como: Giraffa et al. (2011), Mercuri e Fiori (2012), Morosini, Santos e Santos (2013). Todavia, a evasão também pode ser pensada em relação a uma disciplina, à instituição, ao nível superior, ou, ainda, estar relacionada à mobilidade: troca de curso ou de instituição. Nenhum dos estudos que compuseram o *corpus* de análise discute a evasão ligada à mobilidade.

Quanto à metodologia adotada nos trabalhos, a abordagem qualitativa é imperiosa. Os estudos voltam-se ou para análise da produção científica e/ou de documentos das instituições, levantamentos oficiais do governo, como o Censo da Educação Superior, e/ou para a escuta dos estudantes por meio de questionários, de entrevistas semiestruturadas e da técnica do grupo focal, em alguns casos (CASARTELLI et al. 2012; CUNHA E SILVA, 2012). Salienta-se que estudos que aliem as visões de diferentes sujeitos: alunos, docentes e gestores, estão ausentes do *corpus* analisado.

Quanto aos resultados apresentados nos estudos, grande parte deles, justamente por terem como tema as causas/fatores que levam ao abandono, limitam-se a listá-las e apontar a necessidade de reflexão e de medidas. As causas em geral estão associadas aos alunos, aos seus perfis: fatores sociais, financeiros e de ordem pessoal são as mais apontadas. Poucos estudos colocam a inadequação da proposta pedagógica, da metodologia, da estruturação curricular, isto é, analisam a instituição. Dentre aqueles que têm esse olhar, estão os trabalhos de Mercuri e Fiori (2012) e Villas Bôas (2012), os quais colocam a necessidade das instituições atentarem para as diferenças, para os estudantes considerados não tradicionais, como alunos mais velhos, cada vez mais presentes. Villas Bôas (2012) salienta a necessidade das instituições serem mais inclusivas e se adequarem às novas gerações.

Ainda destacamos que o olhar sobre o positivo, isto é, as causas para a permanência é um elemento pouco explorado nesses estudos. Entendemos que esse tipo de investigação ajudaria a pensar na ampliação e consolidação de iniciativas, ações que estejam dando certo.

4 Conclusões

Morosini et al. (2011) ressaltaram em seu artigo apresentado na primeira edição do CLABES que havia uma produção bastante escassa sobre o tema evasão, predominando investigações de natureza qualitativa e que careciam investigações que se detivessem em traçar um panorama abrangente da evasão na Educação Superior brasileira. Ainda pontuaram a diversidade de conceitos relacionados à evasão e o fato de, muitas vezes, o aluno ser apontado como o principal responsável pela decisão de evadir ou permanecer.

A respeito das constatações de Morosini et al. (2011), realizadas há quase três, muitos aspectos apontados por esses autores, conforme vimos nas análises anteriormente apresentadas, se mantêm: predominância de pesquisas de abordagem qualitativa, o aluno como agente determinante no processo de evasão e a diversidade de conceitos. Tal diversidade é mencionada de fato, em muitos trabalhos, entretanto, na adoção dos conceitos, observa-se certa tendência para a adoção do conceito de evasão relacionado à evasão do curso. Quanto à falta de investigações que tragam um panorama da exploração do tema evasão na Educação Superior, isso já não é mais uma realidade, tendo em vista os diversos estudos do tipo estado de conhecimento constantes em cada uma das edições da Clabes, por exemplo.

Dentre as lacunas, podemos apontar a pouca incidência de trabalhos que investiguem a causas da permanência, a influência da organização das instituições de ensino superior no processo de abandono: currículo e metodologia, o papel da gestão e do corpo docente nesse contexto. Nesse sentido, concordamos com Santos (2013) quando ela coloca que é preciso pensar além das dificuldades dos estudantes, atentando também para as condições, isto é, para a qualidade da oferta dos cursos superiores. É essa direção que propomos.

Referências

distância. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 12 ago. 2014.



Brissac, R. de M. S., Mercuri, E. (2012). Evasão em Cursos Superiores de Tecnologia: a força preditiva das variáveis anteriores ao ingresso. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012.alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.

Casartelli, A. O. et al. (2012). Um estudo sobre os motivos e fatores relacionados com o abandono estudantil na PUCRS. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012.alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.

Cunha, E. R.; Silva, A. C. B. (2012). Evasão na Educação Superior: uma temática em estudo. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012.alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.

Cunha, E. R.; Morosini, C. M. (2012). Evasão nos cursos superiores da Universidade da Amazônia: análise de uma problemática recorrente. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012.alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.

Giraffa, L. M. et al. (2011) Estratégias para auxiliar a controlar a evasão em cursos virtuais: a experiência da PUCRS VIRTUAL. In: CLABES, I. Anais. Disponível em: http://www.clabes2011.alfaguia.org.pa/docs/0_LIBRO_COMPLETO.pdf>. Acesso 10 jul. 2014.

Giraffa, L. M., Moraes. M. C. (2013). Evasão na disciplina de Algoritmo e programação: um estudo a partir dos fatores intervenientes na perspectiva do aluno. In: CLABES, III. Anais. Disponível em: <<http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro de Actas III CLABES.pdf>>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.

Guerrero. M. C., Kieling. J. M. (2012); Re-escolha profissional: um estudo sobre as expectativas e motivações para a evasão de curso. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012.alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.

Guidotti, V., Verdum, P. (2013). Fatores que influenciam a evasão e a permanência dos alunos de um curso Pedagogia na modalidade EAD. In: CLABES, III. Anais. Disponível em: <<http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro de Actas III CLABES.pdf>>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.

Mercuri, E., Fior, C. (2012). Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012.alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.

Moraes, R. & Galiazzi, M. (2007). Análise Textual Discursiva. Ijuí/RS: Editora Unijuí.

Morosini, M. C.; Santos, B. S.; Santos, P. K. (2013). Um estudo sobre o abandono estudantil numa universidade comunitária brasileira. In: CLABES, III. Anais. Disponível em: <<http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro de Actas III CLABES.pdf>>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.

Morosini, M. C. et al. (2011). A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: CLABES, I. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/docs/0_LIBRO_COMPLETO.pdf>. Acesso 10 jul. 2014.

Netto, C, Guidotti, V., Santos, P. K. (2012); A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012.alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.

Netto, C., Gotta, G, Bertinetti, M. (2012). A evasão nos cursos de graduação na modalidade a distância: um estudo acerca do curso de pedagogia. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012.alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.



- Perdomo, S. B., Labra, G. A. F., Nogueira, I. da S. (2012). Evasão na Escola Superior de Ciências da Saúde da Universidade do Estado do Amazonas. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.
- Romanowski, J. P. & ENS, R. T. (2006). Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.º 13, p. 37-50, set/dez.
- Santos, P. K. (2013) Evasão na Educação Superior: uma análise a partir de publicações na ANPED E CAPES (2000 A 2012). In: CLABES, III. Anais. Disponível em: <<http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro de Actas III CLABES.pdf>>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.
- Santos, P., Giraffa, L. M. (2013). Evasão na Educação Superior: um estudo sobre o Censo da Educação Superior no Brasil. In: CLABES, III. Anais. Disponível em: <<http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro de Actas III CLABES.pdf>>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.
- Santos, P. K., Giraffa, L.M. (2013). Evasão na educação superior: um estudo sobre o censo da educação superior no Brasil. In: CLABES, III. Anais. Disponível em: <<http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro de Actas III CLABES.pdf>>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.
- Santos, B. S. do., Diconca, B., Collazo, Mercedes (2012). A Qualidade da educação Superior e suas Relações com o Ingresso, a Motivação e a Permanência: uma análise comparativa Brasil-Uruguai. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.
- Schmitt, R. E., Santos, B. S. (2012). Perspectivas futuras de acadêmicos de educação física e as relações com a motivação aos estudos e permanência estudantil. In: CLABES, III. <http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.
- Schmitt, R. E., Santos, B. S. (2013). Modelo Ecológico del Abandono Estudiantil en la Educación Superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. In: CLABES, III. Anais. Disponível em: <<http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/docs/Libro de Actas III CLABES.pdf>>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.
- Souza, C. T.; Petró, C. S.; Gessinger, R.M. (2012). Um estudo sobre evasão no ensino superior do brasil nos últimos dez anos. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.
- Villas Bôas, M. M. (2012). Evasão Universitária: uma questão cultural. In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.
- Vitelli, R. F. (2012). Evasão em Cursos de Graduação: Fatores Intervenientes no Fenômeno In: CLABES, II. Anais. Disponível em: <http://www.clabes2012-alfaguia.org.pa/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf>. Acesso em: Acesso 10 jul. 2014.



LA IMPORTANCIA DE EMPEZAR CON BUEN PIE: INFLUENCIA DE LA ETAPA PREVIA AL INGRESO Y PRIMER CURSO EN LA UNIVERSIDAD EN EL ABANDONO DE TITULACIÓN.

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

Tipo de comunicación: Derivada de investigación

BERNARDO, Ana Belén

ESTEBAN, María

CEREZO, Rebeca

Universidad de Oviedo - ESPAÑA

e-mail: estebanmaria.uo@uniovi.es

Resumen. El abandono de los estudios universitarios es un fenómeno que afecta a la mayoría de universidades. Es por ello que la Universidad de Oviedo, en el marco del Proyecto Integral de Orientación Académico-Profesional (PRIOR), ha desarrollado una investigación sobre el fenómeno cuyo objetivo era detectar las principales variables influyentes en la manifestación del fenómeno en la Universidad de Oviedo. Se ha aplicado un cuestionario diseñado a tal efecto a 1055 estudiantes de nuevo ingreso en el curso 2010/11, complementando los datos recogidos con aquellos disponibles en el sistema informático de la universidad y obteniendo así información sobre los estudios cursados en la etapa previa al ingreso en la universidad, rendimiento académico y orientación recibida durante esta etapa, grado de preferencia de la titulación matriculada, titulación y rama de conocimiento a la que ésta pertenece, rendimiento académico y satisfacción con el mismo, además de otros de carácter socio-demográfico. Se han sometido los datos a análisis descriptivos y correlacionales, realizados con el programa R versión 2.15.

Los resultados que aquí se presentan dan cuenta de la influencia que la transición entre la etapa de educación secundaria y la universitaria tienen en el fenómeno estudiado.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono de los estudios, Orientación educativa, Educación secundaria, Universidad

1. Introducción

El abandono de los estudios universitarios es un importante problema que ha visto incrementada su magnitud en las últimas décadas, a la par que se acrecentaba el número de estudiantes universitarios. Dicho problema supone un desaprovechamiento de los recursos públicos y familiares, que se vienen a añadir al coste psicológico del estudiante. Es por ello que en España se ha aumentado la atención prestada a este fenómeno, sobremanera desde la publicación del Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre, por el que se establecía el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

La Universidad de Oviedo viene realizando desde el año 2012 una serie de investigaciones cuyo objetivo es el estudio del fenómeno, a fin de establecer medidas preventivas eficaces en función de los resultados obtenidos.

Se ha realizado una considerable revisión de las investigaciones desarrolladas a nivel nacional e internacional sobre el fenómeno que nos ocupa, detectando –en líneas generales– una mayor contribución del abandono en primer curso de carrera a las tasas globales de abandono universitario (Elías, 2008; Lassibille & Navarro, 2009; Belloc, Maruotti & Petrella, 2010; Willcoxson, 2010; Montmarquette, Mahseredjian & Houle, 2001).

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



La transición entre la etapa de educación secundaria y la universidad es un proceso crítico en la vida del estudiante, que abarca desde el último año de secundaria hasta la conclusión del primer año en la universidad, y que por su carácter multifactorial puede resultar problemática (Aguilera, 2007).

Cuando se examinan las variables influyentes en el abandono de los estudios al respecto de la mencionada transición entre etapas, se encuentran diversas variables que correlacionan con éste negativamente y tienden a repetirse en diversos contextos, de entre ellas destacamos las siguientes:

- Orientación académico-profesional recibida durante la etapa de educación secundaria (Cabrera, Bethencourt, González & Álvarez, 2006; Duncan, 2006).
- Rendimiento académico previo (Smith & Naylor, 2001; Belloc et al. 2010; Araque, Roldán y Salguero, 2009).
- Rendimiento académico en primer curso de carrera (Belloc, et al., 2010; De Miguel, 2001; Araque et al., 2009; Corominas, 2001).
- Satisfacción con las calificaciones obtenidas en función del esfuerzo empleado para lograrlas (Cabrera et al. 2006; Rodríguez, 2004)

Por medio de la orientación académico-profesional el estudiante de secundaria se dota de conocimientos y estrategias que le permiten realizar una elección de titulación más ajustada a sus características, al tiempo que accederá a la misma con unas expectativas más realistas que favorecerán un mejor desenvolvimiento en la institución. Sin embargo la praxis de la orientación educativa, tanto en institutos de educación secundaria como en las propias universidades, se ve supeditada a los medios disponibles, que frecuentemente son escasos, lo que da lugar a intervenciones basadas en proporcionar información clave en momentos puntuales de transición entre etapas educativas, lo que a ojos de Santana & Feliciano (2009) es totalmente inadecuado. Por su parte, Sánchez (1998) ha puesto de relieve -tras revisar investigaciones sobre las necesidades de orientación en estudiantes universitarios-como aspecto común un escaso conocimiento previo sobre los estudios escogidos. Fernández, Peña, Viñuela & Torio (2007), destacan además la tendencia que tanto los alumnos como sus familias tienen a disponer de escasa y estereotipada información para poder llevar a cabo procesos de toma de decisiones académico-vocacionales exitosos. Es por ello que se ha considerado fundamental explorar la relación de dicha variable con el fenómeno del abandono.

En relación a la segunda y tercera variable, Corominas (2001) afirma que el insuficiente rendimiento académico en primer curso de carrera se vincula al rendimiento académico previo, y De Miguel (2001) afirma que “el rendimiento en primer curso constituye un buen predictor para estimar el progreso académico posterior del alumno a lo largo de sus estudios superiores” pp. 577. Correlativamente, diversos investigadores han constatado la relación entre esta variable y el abandono de titulación, destacando las conclusiones de Burillo, Arriaga, Carpeño y Casaravilla (2011), que afirman que “la nota de acceso a la universidad es un predictor aceptable de futuros abandonos” pp. 5.

Por último, la relación entre fracaso académico y satisfacción con el rendimiento académico ha sido constatada por Rodríguez (2004), por lo que se ha considerado importante explorar si dicha variable mantiene relaciones con el abandono de titulación.

En la presente comunicación se da cuenta de los resultados obtenidos en la investigación desarrollada en el marco del PROyecto Integral de ORientación Académico-Profesional de la Universidad de Oviedo (MECD 12 CAIE 098) en concreto, aquellos referidos a la relación de las variables anteriormente comentadas con la variable “grupo”, que se refiere al grupo al que se adscribe el alumno según su situación académica dos cursos después de su ingreso en la universidad (permanece, cambia de titulación o abandona la Universidad de Oviedo).

2.Objetivo

El objetivo general de la investigación desarrollada era detectar los flujos de cambio o abandono de titulación en la Universidad de Oviedo, para así poder elaborar planes de orientación académica, favoreciendo la adecuada toma de decisiones por parte de los estudiantes.

Como objetivo específico se planteó la identificación de las principales variables influyentes en la manifestación del fenómeno en la Universidad de Oviedo.

3.Metodología

Muestra



1055 alumnos de nuevo ingreso en la Universidad de Oviedo en el curso 2010/11 (626 alumnos que permanecen y 429 que abandonan, nivel de confianza 97%, error muestral 4%).

Instrumentos

Para el desarrollo de la investigación, se aplicó una encuesta específicamente diseñada a tal efecto, a través del correo electrónico corporativo o de llamada telefónica. El instrumento tenía por objetivo recoger datos sociodemográficos así como información referente tanto a la etapa previa al ingreso a la universidad como sobre el periodo de estudios universitarios y situación actual.

Procedimientos

Se ha aplicado un diseño de investigación ex -post-facto, explicativo y correlacional. Se consideró pertinente recoger información de los participantes mediante dos procedimientos complementarios:

- Solicitud de datos personales y expediente académico de los alumnos, destacando a tal efecto las calificaciones relativas tanto a la etapa previa al ingreso en la universidad como las correspondientes al primer curso en la misma.
- Aplicación de encuesta anteriormente mencionada.

Cabe especificar aquí que para obtener información sobre la primera y última variable cuyos resultados se exponen a continuación se ha entrevistado a los participantes en el estudio. En cuanto a la primera variable, se ha preguntado a los participantes si habían recibido orientación académico-profesional en la etapa educativa previa a su ingreso en la universidad, ofreciéndoles tres alternativas de respuesta: “sí y me fue útil”, “sí, pero no fue de gran ayuda” y “no”.

Respecto a la cuarta variable, por lo que se ha interrogado a los encuestados sobre su grado de satisfacción con las calificaciones obtenidas en función del esfuerzo empleado, siendo éste un ítem en formato de escala likert, cuyos posibles valores eran nada, poco, regular, bastante y mucho

El tratamiento estadístico de los datos ha sido realizado con el programa R (R Development Core Team, 2012), versión 2.15. Disponible en <http://www.R-project.org> (ISBN 3-900051-07-0).

4.Resultados

Los análisis descriptivos, correlacionales y por perfiles realizados mediante el programa R (op. cit.) ponen en relieve la influencia de las variables psicoeducativas referentes a la etapa previa al ingreso en la Universidad en el posterior progreso académico y permanencia. A continuación se expone un extracto de los mismos:

En primer lugar, se constata la relación entre las variables “grupo” y la valoración de la orientación recibida durante el bachillerato (p -valor=0.000). El gráfico 1 da cuenta de ésta relación: Como se puede observar, la distribución de los alumnos que cambian de carrera se corresponde con una distribución normal, sin embargo respecto a alumnos que abandonan habiendo participado en procesos de Orientación durante el bachillerato o formación profesional (ciclos formativos de grado superior) se da la tendencia a considerar que han recibido una orientación útil.

Respecto a los alumnos que permanecen, se da esta misma tendencia pero a la inversa, lo que resulta llamativo, ya que lo esperable sería lo contrario; que habiendo atravesado procesos de orientación académico-profesional no fuera necesario atravesar procesos de reorientación académica.

En cuanto a la posible relación entre la variable muestra y el rendimiento académico previo, tomando como valor de referencia la media académica de la etapa, se encuentran diferencias estadísticamente significativas que constatan ésta, tal y como se observa en la Tabla 1.

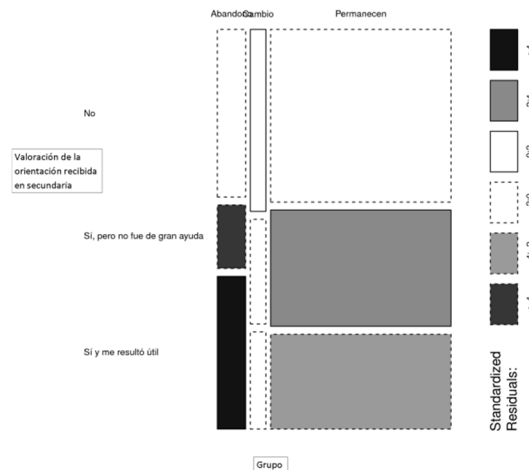


Gráfico 1. Relación entre las variables “grupo” y “valoración de la orientación recibida”.

Tabla 1: Correlación entre las variables “muestra” y variables de rendimiento previo al acceso en la Universidad

| | Grupo | Puntuación | P-valor |
|-----------------------------------|-----------|----------------|---------|
| Nota media Bachillerato/FP | Permanece | 7.38 | 0.000 |
| | Abandona | 6.49 | |
| | Cambia | Sin dif signif | |

Así pues, se confirma la relación entre rendimiento académico previo y el fenómeno del abandono, asociándose puntuaciones más altas con el grupo de alumnos que permanece en la titulación matriculada.

Tal y como se ha comentado, el rendimiento académico en la titulación matriculada ha probado su relación en diversas investigaciones con el fenómeno del abandono, por lo que se ha explorado la relación entre el número de créditos superados en 2010 (1º curso) y el grupo al que pertenece el alumno, encontrando diferencias estadísticamente significativas. Así, la media de créditos aprobados es de 10 créditos para los alumnos que abandonan (p-valor=1.130409 e-28), 18 créditos para los que cambian de titulación (p-valor=8.026733 e-06) y 44 para los que permanecen (p-valor=1.206618 e-138).

Continuando con la exploración de las relaciones de la variable “grupo”, se ha examinado su posible relación con la variable “valoración del grado de satisfacción con las calificaciones obtenidas en función del esfuerzo empleado”, encontrando dependencia entre ellas (p-valor=0.000). Como se observa en el gráfico 2, en el grupo de abandono la distribución de alumnos no se corresponde en absoluto con una distribución normal, encontrándose una menor proporción de alumnos bastante o muy satisfechos y una mayor proporción en cuanto a alumnos cuya satisfacción es nula, escasa o regular.

En el grupo de cambio encontramos más alumnos de los que corresponderían a una distribución normal en cuanto a los valores marginales “nada satisfecho” y “muy satisfecho”.

Por último, en el grupo de alumnos que Permanecen encontramos una menor proporción de alumnos insatisfechos con sus notas en función del esfuerzo empleado, en favor de la proporción de alumnos que sí se muestran bastante satisfechos con ellas.

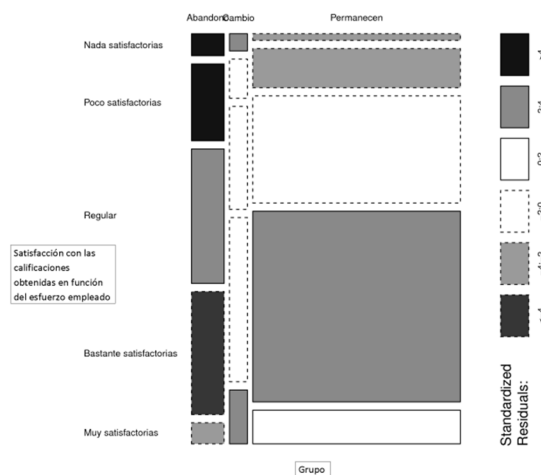


Gráfico 2. Relación entre las variables “grupo” y “satisfacción con las calificaciones obtenidas”

5. Conclusiones

Los resultados anteriormente expuestos permiten afirmar que un buen rendimiento académico previo al acceso a la universidad y en el primer curso de titulación, así como la satisfacción con éste en función del esfuerzo empleado, son factores que pueden contribuir a la permanencia del alumno.

En cuanto a la orientación recibida durante la etapa de educación secundaria, los resultados obtenidos han sido inesperados e invitan a someter a profunda revisión la actual praxis.

Referencias

- Aguilera, M.C. (2007). *La transición a la vida universitaria. Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono*. Comunicación presentada en IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Recuperado el 15 junio de 2014 en http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319733023_12.pdf
- Araque, F., Roldán, C. y Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53, pp.563-574.
- Belloc, F., Maruotti, A. y Petrella, L. (2010). How individual characteristics affect university students drop-out: a semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of Applied Statistics*, 00(0,) pp.1-15.
- Burillo, V. Arriaga, J., Carpeño, A. y Casaravilla, A. (2011). El estudio de la influencia de factores personales y de ingreso en la universidad en el abandono. Valorando el riesgo o probabilidad de abandono en la Universidad Politécnica de Madrid. *I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior*.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., González, M. & Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre la prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, v.12, n.1, pp. 105-127.



- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, v.19, n°1, pp.127-151.
- De Miguel, M (dir)(2001): *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre educación*, n.15, pp.101-121.
- Fernández, C.M., Peña, J.V., Viñuela, P. y Torio, S. (2007): Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación* 18(2), 2007, 87-103.
- Lassibille, G., Navarro, M.L. (2009). Tracking students' progress though the Spanish University School Sector. *High Educ*, n. 58, pp.821-839.
- Montmarquette, C., Mahseredjian, S. & Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, n. 20 (2001), pp. 475-484.
- Rodríguez, J. (Dir.) (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas*. Disponible a 18 de julio de 2012, en www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodríguez.pdf
- Santana, L.E. y Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, Septiembre-Diciembre 2009, 323-350.
- Smith, J.P. & Naylor, R.A. (2001). Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for U.K. university students. *Journal of Royal Statistical Society*, n.164, part 2, pp. 389-405.
- Willcoxson, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development*, v. 29, n.6, December 2010, pp.623-639
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, vol.25, pp.82-91.



COMPETENCIAS DE ADAPTABILIDAD Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO EN PROCESO DE TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO TRANSNACIONAL EN ESPAÑA, URUGUAY E ITALIA

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias

Tipo de comunicación: Derivada de investigación

ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro Ricardo ¹

SANTIVIAGO, Carina ²

LÓPEZ AGUILAR, David ¹

DA RE, Lorenza ³

RUBIO, Virginia ²

Universidad de La Laguna (ESPAÑA)¹; Universidad de la República (URUGUAY)²; Universitat degli Studi di Padova (ITALIA)³

palvarez@ull.es

Resumen. El problema que está en la base de esta investigación es que muchos estudiantes llegan a la educación superior sin una idea clara acerca del por qué y para qué de los estudios que han elegido y sin expectativas académico/profesionales claras y realistas, lo que alimenta el riesgo del fracaso en los estudios. Los estudiantes que acceden a la universidad con malos resultados académicos previos, con escasa información sobre la enseñanza universitaria y el modelo formativo, con bajo dominio de las competencias genéricas, sin expectativas claras y sin un proyecto personal definido, tienen muchas posibilidades de que su adaptación a la educación superior sea compleja y de que se vean implicados en situaciones de fracaso y abandono de los estudios. Esto ha hecho que uno de los problemas que más preocupe en la actualidad a la institución universitaria sea los altos índices de fracaso y abandono escolar, lo que ha venido a destacar la necesidad de analizar qué variables intervienen y provocan estas situaciones, de modo que una vez identificadas y conocido su efecto, se pueda poner en práctica programas de orientación y tutoría desde las etapas previas, que tengan un carácter preventivo y continuo, a través de los cuales se dé una respuesta efectiva a las necesidades de estos estudiantes, para que puedan integrarse de forma satisfactoria a la universidad. En relación a esta problemática, se ha emprendido un estudio transnacional en tres países (España, Uruguay e Italia) con la finalidad de profundizar en las competencias y expectativas académicas y profesionales que tienen los estudiantes de secundaria respecto a la educación superior. Los resultados confirman que el desarrollo de competencias transversales, el rendimiento académico previo y la definición del proyecto académico y profesional, son factores determinantes en los procesos de transición y adaptación a la universidad.

Descriptor o Palabras Clave: Transiciones académicas; orientación al alumnado; rendimiento académico; proyecto formativo y profesional; competencias de adaptabilidad.



1 Introducción

Esta investigación se justifica por la necesidad de profundizar en las variables que influyen en los procesos de acceso, adaptación y persistencia del alumnado en la educación superior. Desde el enfoque preventivo y procesual de Orientación Vocacional adoptado y teniendo en cuenta los presupuestos básicos del modelo sociocognitivo del desarrollo de la carrera (Bandura, 1986; Lent & Hackett, 1987; Diegelman & Subich, 2001; Lent, Hackett y Brown, 2004), consideramos que el acceso a la universidad se tiene que preparar y planificar con la antelación necesaria para que se tomen buenas decisiones, se afronten las transiciones de manera satisfactoria y se alcance una adecuada adaptación a la educación superior.

Se parte de la idea de que muchos estudiantes acceden a los estudios universitarios sin los conocimientos, sin las competencias, sin la información, sin la motivación y sin la planificación de un proyecto personal que guíe los pasos de su desarrollo vocacional. Esta falta de preparación, de información, de propósitos y de metas claras que expresan muchos estudiantes que llegan a la universidad, constituye uno de los factores que alimenta el riesgo de la desadaptación, del fracaso y del abandono de los estudios (Abarca y Sánchez, 2005; Álvarez, Cabrera, González y Bethencourt, 2006; Elías, 2008). Por eso en este estudio nos centramos en la etapa previa de acceso a la universidad, para valorar qué piensan y cómo se plantean los estudiantes de secundaria el acceso a la educación superior. La información que se recoja servirá para clarificar la realidad, las dificultades y el bagaje personal y académico del alumnado de bachillerato que en un futuro próximo ingresará en la universidad. Y ayudará también a identificar las necesidades académicas y orientadoras que sienten los estudiantes, a partir de las cuales se puedan articular procesos de apoyo y de colaboración entre la universidad y la enseñanza secundaria, que faciliten los procesos de transición, acceso e integración del alumnado en las titulaciones universitarias.

2 Los procesos de transición y adaptabilidad a la educación superior

Uno de los problemas más graves que viene padeciendo la educación superior en las últimas décadas es el elevado porcentaje de estudiantes que no logran adaptarse a los requisitos del proceso formativo (Tinto, 1993, Hernández y Tort, 2009; Zago, Giraldo & Clerici, 2014). Las cifras de deserción en la educación superior son preocupantes, ya que como señala Feldman (2005), un tercio del alumnado abandona en el primer año de estudios y solo la mitad de los matriculados consiguen completar su formación. Otras investigaciones apuntan en esta misma dirección, como la realizada por Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez (2006), que encontraron un porcentaje de abandono del 28,2% y un 38,7% de prolongación del tiempo de los estudios en una cohorte de estudiantes de tres titulaciones universitarias.

Las investigaciones realizadas en torno al fenómeno del abandono o deserción de los estudios han revelado una estructura multifactorial, ya que no es una única variable, ni un grupo específico de ellas las que determinan este problema, sino un conjunto de factores de diversa naturaleza que se combinan y entremezclan en función de las circunstancias de cada nivel educativo, de cada grupo y de cada sujeto, para provocar el fracaso y abandono de los estudios (Forbes & Wickens, 2005; Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González, 2008; Villar, 2010). De manera más específica, los estudiantes implicados en situaciones de fracaso y abandono de los estudios son aquellos con malas estrategias de aprendizaje, que tienen expectativas erróneas acerca de los estudios elegidos, que toman decisiones vocacionales basados en criterios poco realistas, que tienen una baja percepción acerca de la utilidad de los estudios, que poseen creencias negativas sobre sí mismos, que se sienten poco valorados en el proceso formativo, que tienen una baja autoestima o que poseen pocas competencias de base en relación a la formación que han iniciado (Landry, 2003; Mosca y Santiviago, 2003; Last & Fulbrook, 2003; Torrado, Rodríguez, Figuera, Freixa, Dorio y Triadó, 2010). Por contra, aquellos estudiantes con una alta motivación, con expectativas positivas hacia el rendimiento, con metas de carrera bien definidas, con buenos resultados de aprendizaje en la formación previa, con buenas competencias transversales, que están asesorados, que ven la utilidad de los aprendizajes adquiridos y que están comprometidos con los estudios que han escogido, suelen integrarse satisfactoriamente y obtener buenos resultados académicos (Figuera, Dorio y Forner, 2003; González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2004).

Entre todos estos factores, las competencias transversales, entendidas como el conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes que una persona posee y es capaz de aplicar para hacer frente a situaciones determinadas (Perrenoud, 2004), se han convertido en uno de los referentes fundamentales de la educación actual a nivel mundial y uno de los grandes objetivos a desarrollar a lo largo de las distintas etapas formativas. Son muchos los autores que resaltan la importancia de sumar a los conocimientos científicos las competencias genéricas que sean transferibles a cualquier



contexto y permitan que en el futuro los estudiantes tengan mejores posibilidades de acceso al mercado de trabajo (Corominas, 2001; Álvarez y López, 2014).

De los estudios llevados a cabo sobre abandono se desprende también que, en muchos casos, los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad no están preparados para afrontar la transición, lo que hace que la adaptación a la educación superior sea problemática y provoque situaciones de cambio de titulación o desvinculación de los estudios (Rodríguez, Fita y Torrado, 2003; Rembado, Ramírez, Viera, Ros y Wainmaier, 2009). Por eso se ha empezado a insistir en la necesidad de preparar y mejorar los procesos de transición desde la etapa de enseñanza secundaria. En la medida en que se dé una buena sintonía entre los dos niveles educativos, se realicen actividades orientadoras de socialización académica con tiempo suficiente para que los estudiantes de bachillerato tomen conciencia de lo que supone cursar estudios superiores, se les informe de las características y condiciones de la enseñanza universitaria, etc., las posibilidades de adaptación serán mayores (Álvarez, 2002; Lang, 2002; Rovai, 2003; Figuera, Dorio y Forner, 2003; Álvarez, Figuera y Torrado, 2010). Como señala Longden (2002), ofrecer a los estudiantes una percepción realista de la vida universitaria, debería ser un objetivo a lograr, para aumentar las cifras de retención de los estudiantes en la educación superior. En este sentido Kirton (2000) encontró que la percepción del ambiente universitario y la autoeficacia académica tenían una gran influencia en la persistencia académica por parte de los estudiantes universitarios de primer año. Algunos factores como autoeficacia, valores educativos, percepciones realistas del ambiente universitario, apoyo y orientación universitaria o colaboración de los compañeros, tienen un peso importante en la persistencia para lograr las metas académicas.

3 Problema y objetivos

El problema que está en la base de este estudio es que muchos estudiantes no han desarrollado las competencias necesarias, no poseen la información adecuada, no tienen unas expectativas claras, ni han definido las metas para su proyecto formativo y profesional, lo que influye de manera negativa en las posibilidades de adaptación y permanencia en los estudios universitarios, viéndose abocados en muchos casos a situaciones de fracaso o abandono de estos.

En relación a este problema los objetivos específicos que guiaron este estudio fueron:

1. Valorar el nivel de desarrollo de competencias transversales que tiene el alumnado de bachillerato y que se consideran relevantes para su futura integración y adaptación a los estudios superiores.
2. Valorar el interés que muestra el alumnado de bachillerato por lograr un buen rendimiento académico.
3. - Analizar los motivos que llevan al alumnado de bachillerato a elegir estudios universitarios.
4. Analizar las expectativas académicas y profesionales del alumnado de bachillerato.

3.1 Población objeto de estudio

Para la selección de la población objeto de estudio se utilizó un procedimiento de muestreo de tipo causal o intencional. De manera más específica, las características que debían reunir los participantes eran ser estudiantes de España, Italia y Uruguay que en el momento de la administración de la prueba, se encontraran cursando estudios de enseñanza secundaria y que manifestaran su intención de matricularse al año siguiente en la universidad. Concretamente, la muestra objeto de estudio estuvo compuesta por un total de 300 estudiantes (N=300) de educación secundaria de España, Italia y Uruguay (ver anexo I).

3.2 Materiales y método

La recogida de datos se llevó a cabo a través de un instrumento elaborado *ad hoc* denominado “*Cuestionario de Expectativas hacia la Formación del Alumnado de Secundaria*”. Esta herramienta se construyó teniendo en cuenta los objetivos del estudio y las características de la muestra de cada país a la que iba dirigido. El cuestionario se tradujo y adaptó a cada uno de los países, respetando siempre la orientación, la finalidad y los objetivos de la investigación. Previo a su aplicación definitiva, se realizaron distintas pruebas con la finalidad de garantizar la fiabilidad y validez del instrumento (prueba piloto con estudiantes de iguales características a la muestra del estudio; prueba de jueces y una prueba de forma en la que se valoraron aspectos como la pertinencia de las preguntas, claridad de los ítems, tipo de cuestiones a emplear, etc.)

El cuestionario final quedó constituido con un total de 27 preguntas distribuidas en escalas tipo Likert, ítems de respuesta múltiple, preguntas abiertas y dicotómicas. Este instrumento de recogida de datos se organizó en torno a las siguientes



dimensiones: *datos de identificación* (0); *formación en bachillerato* (I); *orientación, información y apoyos recibidos* (II); y *expectativas hacia la formación universitaria* (III).

3.3 Análisis e interpretación de los resultados

Los datos de carácter cuantitativo fueron tratados con el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 17.0) en el entorno *Microsoft Windows 7*. Concretamente, se realizaron análisis de frecuencia y porcentajes.

La información cualitativa obtenida mediante el cuestionario fue vaciada y tratada con el programa informático Atlas-Ti. Concretamente, se creó una unidad hermenéutica para analizar cómo se agrupaban los datos y crear un sistema de variables para valorar, triangular e interpretar los resultados de la investigación. Este análisis permitió generar la siguiente agrupación de categorías cualitativas:

Categoría 1. Participación en actividades para el desarrollo de competencias transversales.

Categoría 2. Itinerario formativo para lograr metas laborales.

4 Resultados

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que los estudiantes que cursaban estudios de secundaria habían adquirido competencias transversales que se consideran importantes para una buena integración a la educación superior (ver anexo II).

De manera más concreta, el alumnado de los tres países estudiados coincidió en indicar que dominaban competencias como el uso de las nuevas tecnologías (81,0%), la presentación de trabajos de forma escrita (77,6%), la síntesis de las ideas principales de un texto (76,1%) y el trabajo en grupo (68,5%). Aunque en menor medida, señalaron también que eran capaces de planificar y organizar el tiempo de estudio (48,5%), emplear de manera correcta una lengua extranjera (49,6%) o manejar de forma efectiva los recursos de información de la biblioteca (34,6%) (ver anexo III).

Para el manejo de estas competencias, en los centros de secundaria se desarrollaron actividades para que los estudiantes preuniversitarios adquirieran competencias como el trabajo autónomo (66,1%), la comunicación oral y escrita (60,1%), la capacidad crítica y autocrítica (52,8%), etc. (ver anexo IV).

Una de las competencias básicas cuyo desarrollo se debería promover desde la etapa de secundaria es la toma de decisiones académicas y vocacionales. Atendiendo a los resultados, solo los estudiantes de España (64,20%) manifestaron que habían recibido formación y orientación para desarrollar esta habilidad, que les facilitara la elección de estudios superiores.

En cuanto al rendimiento académico previo de los estudiantes, destacó que tan solo el 13,6% había repetido algún curso a lo largo de la etapa de secundaria, siendo los últimos años los que habían presentado mayores dificultades por el alto nivel de exigencia.

El alumnado encuestado en España (88,0%) e Italia (72,9%) mostró tener una mayor preocupación que los estudiantes de Uruguay (40,0%) por obtener calificaciones altas en la secundaria, para poder acceder a las titulaciones universitarias que deseaban cursar, ya que muchas de ellas tienen límite de plazas.

Esto ha puesto de manifiesto que los estudiantes de educación secundaria se esfuerzan por lograr un rendimiento académico alto, con la finalidad de superar la nota de corte exigida para realizar los estudios deseados. En este sentido, el alumnado encuestado no percibe los estudios de secundaria como una etapa formativa terminal que les capacita para el mundo profesional, sino como una etapa puente hacia los estudios superiores.

En relación a los motivos que les llevaron a elegir estudios universitarios, los estudiantes señalaron que decidieron cursar una titulación universitaria porque se sentían preparados académicamente para tener éxito en la enseñanza universitaria (79,8%), porque era un requisito para acceder al trabajo que querían desempeñar en un futuro (75,1%) y por las salidas profesionales que le ofrecía la titulación superior (71,5%) (ver anexo V).

Respecto a las expectativas profesionales de los estudiantes preuniversitarios, el 66,7% indicó que tenía clara la profesión que les gustaría desempeñar en el futuro. No obstante, el alumnado no conocía de manera precisa el itinerario formativo



que debía recorrer para alcanzar sus metas laborales (53,5%). En este sentido, algunos estudiantes indicaron que desconocían los pasos a seguir por “*falta de información*” (P218) o por no saber realmente “*qué quiero hacer*” (P82).

5 Conclusiones

Los resultados preliminares obtenidos en esta investigación de carácter transnacional ponen de manifiesto que el desarrollo de competencias transversales, el rendimiento académico previo y la definición de un proyecto académico y profesional, son factores claves a tener en cuenta en los procesos de transición y adaptación a la enseñanza universitaria. Por ello, se hace necesario que, desde las etapas preuniversitarias y en colaboración con las universidades, se desarrollen actividades y programas formativos de carácter preventivo que ofrezcan información y conocimiento sobre la enseñanza superior, que doten al estudiantado de capacidades y habilidades para tener éxito académico en la universidad, que permitan al alumnado tener experiencias y vivencias en las que puedan conocer de primera mano la realidad y el sentir del alumnado universitario, etc. Actividades como “*acércate a la Educación*”, “*programa universitarios por un día*”, “*talleres de Orientación Vocacional*”, “*programas de visitas académicas*”, “*programas de sensibilización académica entre pares*”, etc., pueden contribuir a la integración del alumnado al contexto universitario.

De forma más específica, como conclusiones del estudio cabría resaltar que:

- A lo largo de la formación secundaria, los estudiantes adquieren una serie de competencias y habilidades que son consideradas como básicas para transitar y adaptarse a la enseñanza universitaria.
- En los centros de educación secundaria se están realizando actividades formativas para que el alumnado de bachillerato adquiera las competencias y habilidades que son necesarias para adaptarse a la universidad. No obstante, se debería seguir insistiendo en capacidades como la toma de decisiones, pues es una de las competencias esenciales que debe dominar el estudiante de bachillerato antes de acceder a los estudios superiores.
- Los motivos que llevan a los estudiantes preuniversitarios a cursar una titulación superior se centran principalmente en las salidas profesionales que ofrece y las posibilidades de tener éxito, gracias a las habilidades académicas que poseen.
- Aunque una amplia mayoría de los encuestados tenía claras sus expectativas profesionales, también una parte importante de los estudiantes de bachillerato no conocía de manera precisa los pasos que debía recorrer (itinerario formativo-profesional) para lograr sus metas laborales.

Por tanto, tomando como referencia la información que ha arrojado este trabajo, y con la intención de mejorar los procesos de transición y adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes de bachillerato, se deberían proponer estrategias educativas y orientadoras que mejoren el vínculo entre la formación universitaria y los estudios de secundaria. De este modo, si aseguramos este objetivo, se podrían reducir las tasas de abandono, la prolongación y la permanencia en los estudios universitarios.

Referencias

- Abarca, A. y Sánchez, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5. Recuperado el 28/06/2014 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
- Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22 (1), 15-27.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez, P; Cabrera, L.; González, M; Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27 (1), 7-36.



- Álvarez, P. y López, D. (2014). Desarrollo de competencias genéricas en el contexto universitario: una valoración desde la opinión del alumnado. En J.J. Maquillón y J.I. Alonso (eds.). Experiencias de innovación y formación en educación (63-72). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bethencourt, J. T.; Cabrera, L.; Hernández, J; Álvarez, P. y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 18, 603-622.
- Cabrera, L.; Bethencourt, J.; González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12 (1).
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. Revista de Educación, 325, 299-321.
- Diegelman N. & Subich L. (2001). Academic and vocational interests as a function of outcome expectancies in Social Cognitive Career Theory. Journal of Vocational Behavior, 59, 349-405.
- Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el espacio europeo de educación superior. ESE. Estudios sobre Educación, 15, 101-121.
- Feldman, R. S. (2005): Improving the first year of college: Research and practice. Mahwah, NJ: LEA (Lawrence Erlbaum Associates).
- Figuera, P.; Dorio, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. Revista de Investigación Educativa, 21 (2), 349-369.
- Forbes, A. & Wickens, E. (2005). A good social life helps students to stay the course. Times Higher Education Supplement, Issue 1676, 58-63.
- González, M; Álvarez, P.; Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. Revista Española de Pedagogía, LXV (236), 71-85.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009) Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. Revista Iberoamericana de Educación, 49 (8).
- Kirton, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 61, 2-A, 522.
- Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 64, 3-A, 825.
- Lang, M. (2002). Student retention in higher education: some conceptual and programmatic perspectives. Journal of College Student Retention, 3 (3), 217-229.
- Last, L. & Fulbrook, P. (2003). Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi study. Nurse Education Today, 23 (6), 449-458.
- Lent, R.; Hackett, G. y Brown, S. (2004). Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. Evaluar, 4, 1-22.
- Lent, R.W. & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: empirical status and future directions. Journal of Vocational Behavior, 30, 347-382.



- Mosca, A. y Santiviago, C. (2003). Los diferentes jóvenes y sus proyectos de vida. VI Jornadas de Psicología Universitaria. Universidad de la República (Udelar). Uruguay.
- Longden, B. (2002). Retention rates – renewed interest but whose interest is being served? *Research Papers in Education*, 17 (1), 3-29.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Rembado, F.; Ramírez, S.; Viera, L.; Ros, M. y Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles educativos*, 31 (124). 8-21.
- Rodríguez, S.; Fita, E. y Torrado, M. (2003). El rendimiento académico en la transición secundaria universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rovai, A.P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6 (1), 1-16.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press. Chicago.
- Torrado, M., Rodríguez, M. L., Figuera, P., Freixa, M., Dorio, I. y Triadó, X. (2010). La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en ciencias sociales: factores explicativos asociados al contexto institucional. VI Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.
- Villar, A. (2010). Del abandono de estudios a la reubicación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (2), 267-283.
- Zago, G.; Girado, A. & Clerici, R. (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari*. Bologna: il Mulino.

Anexo I. Tabla 1 - Características de la muestra

| España (n=100) |
|-------------------------------------|
| Sexo: Hombres=41,0% Mujeres=59,0% |
| Edad |
| Rango: 16 – 20 años |
| Media: 17,01 |
| Mediana: 17,0 |
| Moda: 17 |
| sD: 0,674 |
| Italia (n=100) |
| Sexo: Hombres=21,9% Mujeres=78,1% |
| Edad |
| Rango: 17 – 20 años |
| Media: 17,6 |
| Mediana: 17,00 |
| Moda: 17 |
| sD: 0,732 |
| Uruguay (n=100) |
| Sexo: Hombres=42,4% Mujeres=57,6% |
| Edad |
| Rango: 17 – 20 años |
| Media: 17,66 |
| Mediana: 17,0 |
| Moda: 17 |
| sD: 0,794 |

Figura 1. - Desarrollo de competencias para superar los estudios de bachillerato

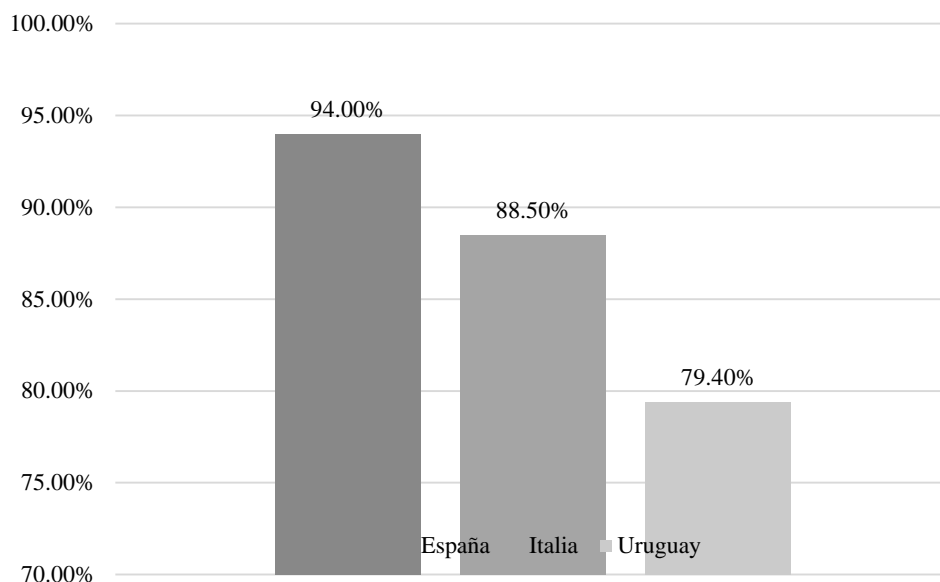


Figura 2 – Dominio de competencias de los estudiantes preuniversitarios

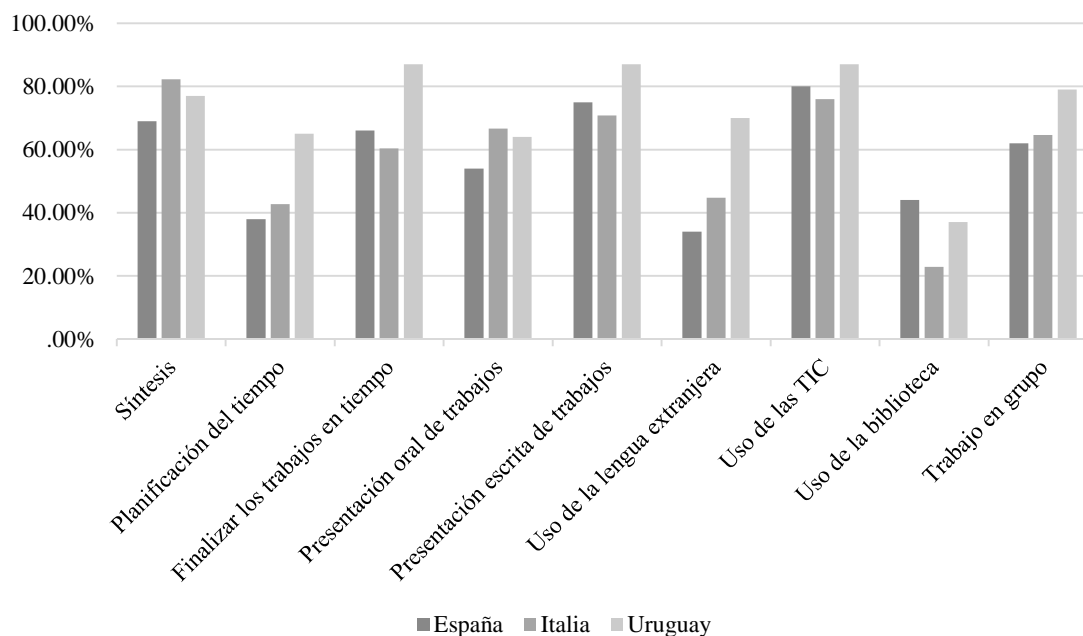


Figura 3 – Desarrollo de competencias en bachillerato

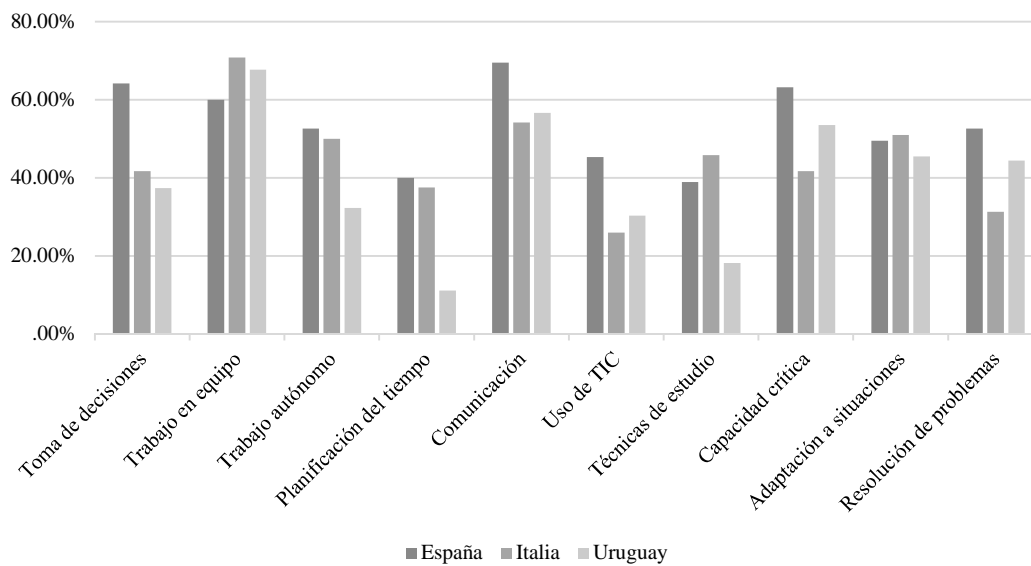
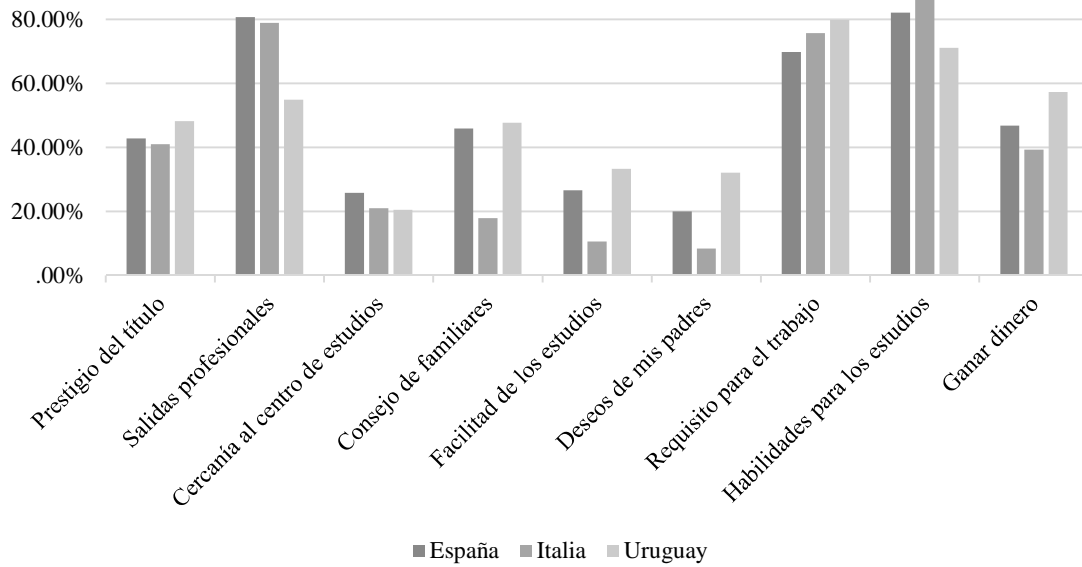


Figura 4 – Motivos de elección de estudios universitarios del alumnado





GENERANDO VINCULACIÓN ACADÉMICA EN EL IPN ENTRE EL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR EN UNIDADES DE APRENDIZAJE DE BÁSICAS ¹⁷⁸

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con las enseñanzas medias.

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

GIL BALDERRAMA, Sara Beatríz¹⁷⁹

PÉREZ BUSSO, Carlos Eduardo¹⁸⁰

Instituto Politécnico Nacional (IPN) CECyT 17 - MÉXICO

saragil.balderrama@gmail.com

Resumen. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) en el estado de Guanajuato presenta, como muchas instituciones educativas un enorme filtro de abandono y deserción en los primeros semestres del nivel superior. En este trabajo, presentamos una experiencia docente en el CECyT 17¹⁸¹, una escuela del nivel medio superior del I.P.N. en la ciudad de León, Guanajuato, México. Este reporte es el trabajo desarrollado por los autores intentando que la labor académica contribuya a reducir la brecha existente entre los niveles medio superior y superior con relación a la enseñanza de las ciencias, particularmente reportamos los avances en las unidades de aprendizaje de básicas (Biología Básica, Biología Molecular así como Álgebra, Geometría y Trigonometría aunque la experiencia incluyó también materias como Química y Técnicas de Investigación). Utilizamos diversas estrategias, unas enfocadas al proceso de aprendizaje y otras al de evaluación, entendida ésta como un proceso de mejora permanente en la adquisición de las competencias esperadas en los estudiantes. Hemos ubicado en el centro de la reflexión académica un cambio en la concepción y práctica de la evaluación en nuestro entorno académico. Reconocemos que a pesar de nuestro esfuerzo, existe la simulación institucional, el cumplimiento de indicadores para mejorar la imagen dejando de lado aspectos de calidad. Es por eso que llevamos a cabo evaluaciones a cuaderno y libro abierto tendientes a fortalecer la toma de decisiones en problemas contextualizados, es decir, de la vida real dejando de lado la memorización y enfocándonos más al análisis. La metodología que aplicamos es la llamada investigación-acción y entre las estrategias implementadas se encuentran: Atención Personalizada bajo Talleres de Habilidad Matemática, Utilización de TIC's en el aula, Talleres de vinculación con investigadores tendientes a demostrar que la Matemática es más fácil de entender, útil y apasionante de lo que pensamos, con la ayuda de figuras de origami, rompecabezas etc.

Descriptor o Palabras Clave: Práctica docente, Nivel Medio Superior, Estrategias Educativas, Matemáticas, Vinculación.

1 Introducción

¹⁷⁸ Las unidades de aprendizaje de básicas de las que nos hacemos cargo en este trabajo son Álgebra, Geometría y Trigonometría, Biología Básica y Biología Molecular.

¹⁷⁹ Maestra titular de Álgebra, coordinadora de Geometría y Trigonometría. Matemático de profesión, maestría en Matemática Educativa.

¹⁸⁰ Presidente de Academia de Formación Científica Básica. Docente comprometido con el desarrollo académico y social de los estudiantes.

¹⁸¹ Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos #17 del IPN fundado en Enero del 2013 en la Cd. De León, Guanajuato, México.

En este trabajo relatamos una experiencia académica apuntalando las áreas que sabemos, por estudios de exploración y diagnóstico realizados en el nivel superior del IPN en Silao, Guanajuato, en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería UPIIG Campus Guanajuato representan una importante causa de deserción. Nuestro estudio se ubica en el nivel medio superior y fortalece fundamentalmente las áreas de Matemáticas y Biología.

1.1 Contexto académico de la población y en Guanajuato

La población muestra consistió en 7 grupos de segundo semestre de nivel medio superior. Cabe aclarar que el CECyT 17 es una escuela de nueva creación y solo tenemos estudiantes en los primeros 3 semestres.

Las condiciones en bachillerato según los datos arrojados por la prueba ENLACE 2014 a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) indican que el porcentaje de alumnos en los niveles bueno y excelente en Matemáticas es de 39.3 a nivel nacional, a nivel estado, aquí en Guanajuato es de 42.6 y finalmente en nuestro municipio, León es de 36.71 existiendo un total de 153 escuelas. Esto significa que de cada 10 estudiantes que terminan su nivel medio superior, más de 6 están reprobados en Matemáticas. Esa es la población con la cual se ha trabajado en este estudio.

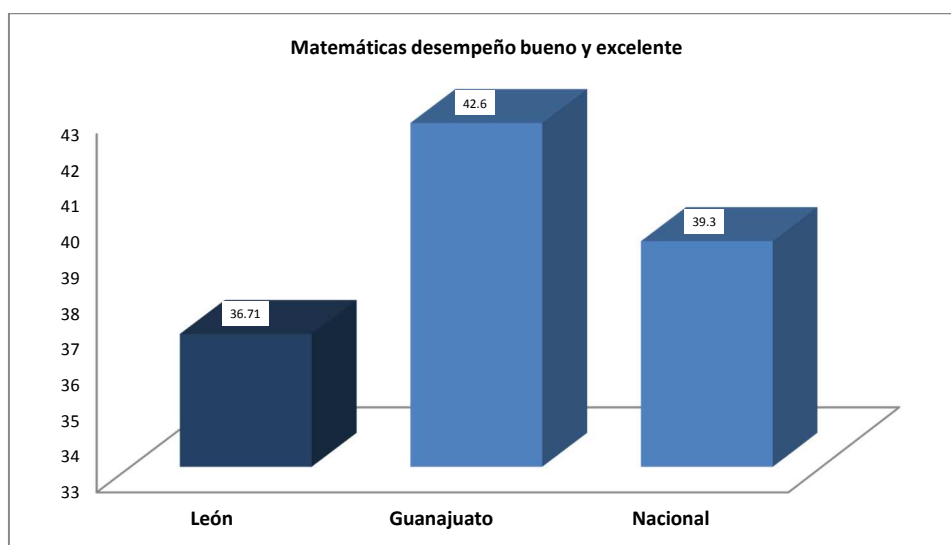


Fig. #1 Ubicación de la población muestra

1.2 Modelo Educativo del IPN

Nuestra población estudiantil está regida por el Modelo Educativo Institucional el cual está centrado en el aprendizaje y caracterizado por:

- ✓ Promover en los alumnos una formación integral, en aspectos científicos, tecnológicos y humanísticos.
- ✓ Promover cambio de actitudes y valores.
- ✓ Sus procesos educativos son flexibles e innovadores.
- ✓ Formación continua y permanente.
- ✓ Promueve el aprendizaje autónomo.
- ✓ Los egresados contribuyen al desarrollo sustentable de la nación.

1.3 Contexto social de la población.

La población estudiantil es mayoritariamente masculina ya que el 68% son hombres y solamente el 32% son mujeres. Estos jóvenes, en su mayoría fueron rechazados de otras instituciones educativas. El promedio de edad se ubicó entre los 15 y 16 años en su mayoría (76%). El estrato económico es vulnerable ya que el 65% de las familias sobreviven con un ingreso mensual de entre uno y tres salarios mínimos mensuales. Estas familias están formadas hasta por 5 miembros en un 56% y entre 6 y 8 miembros en un 40%; además la industria del calzado paga el salario mínimo a sus empleados sean adornadores o despuntadores. Otro aspecto significativo por sus condiciones de vulnerabilidad, es su acceso a la tecnología es decir en su mayoría, los jóvenes tienen computadora en casa (76%) con servicio de internet (65%).



La mayoría de padres solo poseen educación básica, aunque la situación académica es aún más precaria para las madres de estos jóvenes. Los empleos mayormente paternos son variados: chofer, carpintero, yesero, herrero, trabajador en la industria del calzado, comerciante, campesino etc. Las madres por lo general, se dedican al hogar aunque un puñado de ellas se dedica a labores como ventas, comercio informal en tianguis y en la industria del calzado.

Finalmente debemos decir que el nivel académico de los jóvenes se mina con los datos y factores expuestos y se encuentra conectado con las principales causas de deserción a nivel nacional. El estudiante se enfrenta con problemas de toda índole: problemas de hábitos de estudio, de compromiso, de responsabilidad, de adicciones y de no tener proyecto de vida.

2 Objetivo General

El objetivo de este trabajo fue y continúa siendo, porque aún no concluye, reducir la brecha existente en los primeros semestres de nivel superior en las unidades de aprendizaje básicas como Matemáticas y Biología.

3 Marco teórico

3.1 Resultados del Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.

La educación tiene un papel central en la formación humana y ciudadana de los estudiantes, que debe constituirse en pieza clave de la construcción de lazos sociales más fuertes y comprometidos. En este sentido, la Educación Media Superior se sitúa como un nivel educativo privilegiado, ya que en el caso de muchos estudiantes el paso por esta etapa coincide con el periodo de tránsito de la minoría de edad al momento en el que pueden ejercer plenamente sus derechos y deberes ciudadanos. Acorde con esto, una tarea medular de autoridades, directores, docentes y padres de familia, consiste en lograr que el camino de los jóvenes a la mayoría de edad corra en paralelo con una creciente capacidad de asumirse como auténticos ciudadanos, comprometidos, críticos y solidarios.

La deserción escolar se encuentra estrechamente asociada al nivel de eficacia en que se desenvuelve el sistema educativo. En cuanto a las trayectorias escolares, de lo que se trata es de garantizar las condiciones de acceso, en términos de equidad e igualdad de oportunidades para que la población a la que se dirige la oferta de un nivel educativo acceda a la escuela, avance al ritmo establecido, permanezca en ésta y reciba una educación de buena calidad hasta su egreso (INEE, 2012).

La deserción, la reprobación y la eficiencia terminal constituyen tres de los indicadores más representativos para evaluar la eficiencia del sistema educativo. El índice de reprobación permite conocer el porcentaje de alumnos que no han obtenido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado o curso y que, por lo tanto, se ven en la necesidad de repetir. La eficiencia terminal permite conocer el número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo ideal establecido) y el porcentaje de alumnos que terminan extemporáneamente. De esta manera la eficiencia terminal refleja, por una parte, los efectos de la reprobación al retrasar a los alumnos en su evolución “esperada” dentro del plan de estudios y por otra, muestra el abandono escolar pues los alumnos desertores (temporales o definitivos) no culminan los estudios de acuerdo a los tiempos establecidos para su generación.

De acuerdo con la información de las Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional de los 4,187,528 alumnos que iniciaron el ciclo escolar 2010-2011 en la Educación Media Superior, abandonaron los estudios 625,142, lo que representa una tasa anual de deserción del 14.93 %. Del total de desertores 282,213 fueron mujeres y 342,929 hombres, lo que representa 45% y 55% respectivamente, alcanzando una tasa de deserción del 16.67% en hombres y del 13.25% en mujeres.

Por otra parte, la deserción es un fenómeno que se manifiesta de forma diferente en las entidades federativas, lo cual es un reflejo de condiciones sociales, económicas y culturales distintivas de cada región del país. En el ciclo escolar 2010 – 2011, la tasa de deserción de este el nivel medio superior, más alta fue en Nuevo León (23.55%), le siguió el Distrito Federal (18.53%), Chihuahua (17.57%), Morelos (17.50%), *Guanajuato* (17.48%) y Coahuila (17.39%). La deserción se



presenta con una tasa superior al 19% en hombres y al 15% en mujeres, en Nuevo León, Distrito Federal, Guanajuato, Morelos, Chihuahua y Coahuila. En Chiapas y Nayarit, la deserción es superior en las mujeres que en los hombres.

3.2 Razones manifiestas de la deserción.

En el reporte de la encuesta se solicitó a los desertores que indicaran, de una lista de motivos, la principal razón que los llevó a abandonar la escuela, también se les solicitó que indicaran, de existir, cuáles otros motivos consideraban importantes (en total se les solicitó que indicaran las tres principales razones). La falta de dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripción, fue mencionada como la principal razón por el 36% de los desertores, e indicada entre las tres principales razones en 50%. La segunda razón mencionada como la principal, fue “le disgustaba estudiar” y la tercera “consideraba trabajar más importante que estudiar”. Es importante observar cómo dentro de las principales menciones, cambia la importancia relativa de motivos como “se embarazó, embarazó a alguien o tuvo un hijo” y “turno distinto al que quería”. Hubo un 10% de desertores que no mencionaron motivo alguno.

Entre las mujeres, la principal razón para desertar sigue siendo la falta de dinero; no obstante, se ubica en segundo lugar el embarazarse o tener un hijo y en tercer lugar el casarse. Dentro de las principales razones mencionadas.

4 Metodología

Basados en los resultados diagnósticos de UPIIG y siendo nuestro objetivo generar egresados con un buen nivel académico para el nivel superior, realizamos estrategias que fueron asumidas y lideradas por la Academia de Formación Científica Básica. La metodología que aplicamos es la llamada investigación-acción entendiéndola como un proceso de investigación de continua búsqueda integrando la reflexión en el análisis de las experiencias que realizamos como un elemento esencial. De esta forma, cada docente explora reflexivamente su práctica y en base a ello, planifica e introduce mejoras progresivas. Por razones obvias, esto no es un proceso acabado sino está en continua evolución.

5 Estrategias realizadas

5.1 Talleres

La Academia de Formación Científica Básica diseñó talleres que contribuyeran a mejorar el nivel de los jóvenes vinculándolos con la perspectiva de los investigadores en Matemáticas. Esto se hizo a través del Centro de Investigación en Matemáticas, CIMAT con temas como Teorema de Pitágoras, Torres de Hanói, Tangram, resolución de rompecabezas así como manejo de materiales manipulables que conducen a la generación de pensamiento abstracto.

5.2 Asesoría personalizada.

Se implementaron asesorías personalizadas para cada estudiante con la colaboración de los docentes de esta academia siempre en absoluto respeto a las condiciones de cada joven, diseñándose planes de mejora continua individuales.

5.3 Vinculación con los padres de familia.

El acercamiento entre el docente, el estudiante y el padre de familia fue un punto medular para el mejoramiento académico del estudiante. Se llevaron a cabo reuniones con ellos con la finalidad de comprometerlos a darle seguimiento a las actividades realizadas con sus hijos. Tenían que vigilar en casa que los jóvenes cumplieran con sus actividades.

5.4 Tiempo extra clase como apoyo al estudiante.

Se dedicó un tiempo específico de los docentes para que los estudiantes que consideraran tener deficiencias en Álgebra, Geometría, Trigonometría, Biología Básica y Biología Molecular, pudieran ser atendidos de manera personalizada en horario extraclase.

5.5 Incorporación de software educativo.

Buscando el tipo de aprendizaje que se exprese en procesos educativos flexibles e innovadores se diseñó la estrategia de utilizar software educativo idóneo para el aprendizaje de la Geometría y la Trigonometría haciéndose uso del proyecto diseñado por la UNAM, la Academia Mexicana de Ciencias: Proyecto Universitario de enseñanza de las Matemáticas Asistido por Computadora (PUEMAC) disponible de manera libre y en línea. También se utilizó la versión libre de Geogebra.



5.6 Cursos de preparación para estudiantes reprobados.

Se programaron fuera del horario de clase, cursos de preparación para estudiantes reprobados en Álgebra con el compromiso de seguimiento por los padres de familia a fin de sacar adelante a una importante cantidad de estudiantes reprobados en Álgebra del semestre anterior.

6. Resultados

Este es un trabajo que está en proceso, solo podemos hablar de resultados preliminares. Debemos esperar que nuestros estudiantes egresen del nivel medio superior ingresando al nivel superior para poder evaluar los resultados obtenidos. Sin embargo, existen manifestaciones del desarrollo de su pensamiento crítico con los logros de los jóvenes en certámenes tipo olimpiada de Matemáticas así como Olimpiadas de Física donde se han destacado. El camino que falta por recorrer es enorme y los obstáculos grandes pero confiamos en el poder del trabajo reflexivo y colegiado que nos impulsa a enmendar errores y crecer.

Referencias

Encuesta Nacional del Logro Académico de los Centros Educativos Resultados 2013. Extraído el día 10 de Agosto del 2014 desde <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/>

Instituto Nacional de Investigaciones Educativas Extraído el 10 de Agosto del 2014 de <http://www.inee.edu.mx/>

Materiales para la Reforma 1; Un Nuevo Modelo Educativo Para el IPN. Primera edición: 2004D.R. © 2003 Instituto Politécnico Nacional. Dirección de Publicaciones Tresguerras 27, 06040, México, DF ISBN 970-36-0077-8 (Obra completa) ISBN 970-36-0078-6 (Volumen 1) Impreso en México/Printed in Mexico.

Programa de estudios de la unidad de aprendizaje de Álgebra. Extraído el 20 de Agosto del 2014 de <http://www.ipn.mx/Paginas/inicio.aspx>

Secretaría de Educación Pública, 2012 Subsecretaría de Educación Media Superior; Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Extraído el 10 de Agosto del 2014 de http://www.sems.gob.mx/es/sems/encuesta_nacional_desercion_ems

Encuesta Nacional del Logro Académico de los Centros Educativos Resultados 2013. Extraído el día 1 de Septiembre del 2014 desde <http://enlace.sep.gob.mx/ms/>

Gestión Universitaria Integral del Abandono. Extraído el 2 de Septiembre del 2014 desde <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/>

APÉNDICE

Instrumento aplicado a todos los estudiantes de la primera generación del Cecyt 17 Campus León.

Entrevista

A los estudiantes se les solicitó información sobre aspectos personales, familiares, económicos, sociales y académicos en rubros como los siguientes:

- 1.- Nombre
- 2.- Edad
- 3.- Número de hermanos
- 4.- Lugar que ocupa en la familia

- 5.- Ingresos mensuales totales de la familia
- 6.- Grado máximo de estudios del padre
- 7.- Grado máximo de estudios de la madre
- 8.- Tu ingreso al Cecyt 17 ¿fue tu primera, segunda o tercera opción?
- 9.- ¿Dispones de una computadora en casa?
- 10.- ¿Tienes acceso a internet?

Resultados gráficos

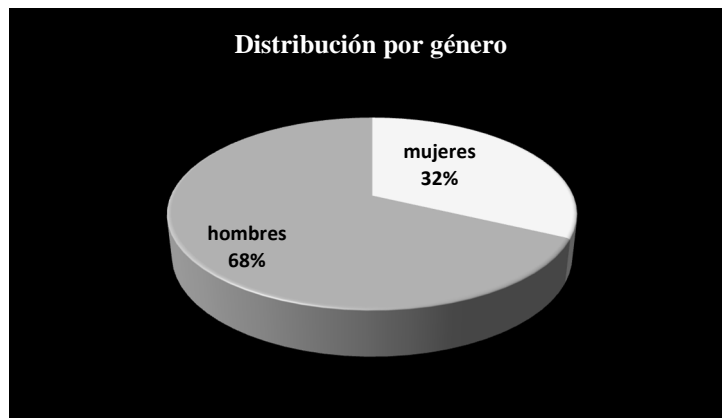


Fig. # 1

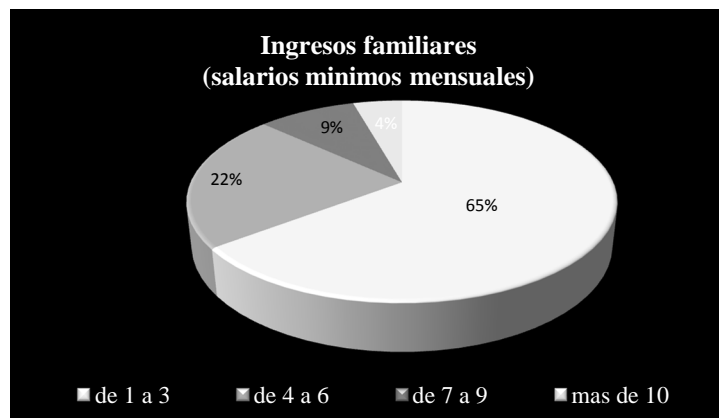


Fig. # 2

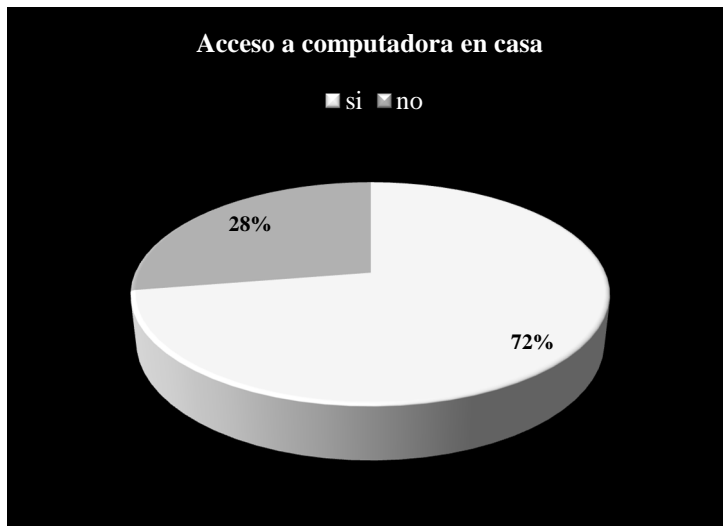


Fig. # 3



Fig. # 4

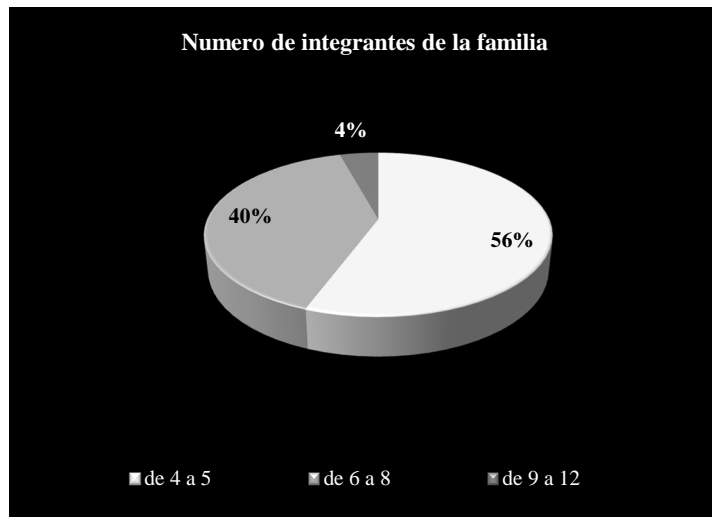


Fig. #5



SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE PROYECTO SOBRE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN CARTAGO –VALLE DEL CAUCA

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con las enseñanzas medias

Tipo de comunicación: experiencia

BEDOYA ABELLA, Claudia Liliana

Universidad Cooperativa de Colombia- COLOMBIA

e-mail: clbedoya@ucc.edu.co

Resumen. En el marco del programa para promover la superación de las barreras de acceso y permanencia y generar vínculos que propendan por el desarrollo local y regional, en el año 2012, el Ministerio de Educación Nacional convocó a las Secretarías de Educación Certificadas para que, en articulación con al menos dos instituciones de Educación Superior, desarrollaran estrategias de movilización de la demanda. La Secretaria de Educación Municipal de Cartago, en alianza con la Universidad Cooperativa de Colombia y el Instituto de Educación Técnica Profesional INTEP de Roldanillo presentaron una propuesta relacionada con las estrategias del momento 1. Buscando Carrera y 2. Adaptación a la Educación Superior. La propuesta presentada incluyó cinco actividades principales: diseño de estrategias para conformación de un semillero de investigación de orientadores locales para la generación y análisis de herramientas de orientación vocacional profesional para las instituciones de educación media de Cartago y Roldanillo; realizar un encuentro local de investigación con la participación de las instituciones de educación media para que expongan experiencias sobre orientación vocacional; revisar y diseñar material y ejercicios para identificar habilidades individuales que orienten el proyecto de vida; crear una red de empresas del sector productivo de la región Norte del Valle del Cauca para una comunicación directa de requerimientos laborales, perfiles y competencias propias de la región y crear una red de orientación vocacional conformada por orientadores, coordinadores, padres de familia y las Instituciones de Educación Superior de la región. La sistematización de esta experiencia permitió dar cuenta de los resultados del desarrollo de la propuesta en cuanto al impulso al registro del quehacer del maestro en el aula, la relación de las competencias emprendedoras con el tema de la orientación vocacional y generar unas herramientas para que el ejercicio práctico no se pierda en el tiempo.

Descriptor o Palabras Clave: Orientación vocacional, Autoconocimiento, Sistematización de experiencias, Semillero de investigación, emprendimiento.



1. Introducción

Para el Ministerio de Educación Nacional¹⁸², la orientación vocacional y profesional es un conjunto de procesos y estrategias de acompañamiento a los sujetos, que les permite articular el conocimiento sobre sí mismos, sobre las oportunidades de formación, y sobre el mundo del trabajo, para tomar decisiones informadas y racionales sobre su trayectoria

La orientación vocacional implica tres grandes componentes:

1. Autoconocimiento

Implica trabajar con las personas temas como la autoestima, autonomía, historia de vida, proyecto de vida, necesidades, intereses, expectativas, capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes, cualidades.

2. Conocimiento del mundo de la formación

Para ingresar a la educación postmedia se deben tener claras las opciones existentes de educación y capacitación, las modalidades de formación, los perfiles de egreso y ubicar las fuentes de información sobre la oferta educativa.

3. Conocimiento del mundo del trabajo

En la construcción del proyecto de vida, las personas deben tener información sobre los sectores económicos donde se pueden ubicar laboralmente, las profesiones con mayor auge y las que se encuentran en decadencia, el promedio salarial al cual pueden aspirar de acuerdo a su interés de formación y los campos de acción específicos donde se pueden ubicar.

Esta información le permite al sujeto plantear metas y tomar decisiones de manera más racional, construir una posible trayectoria ocupacional, identificando diferentes oportunidades.

Esta propuesta de componentes de la orientación vocacional se planteó en un programa (ver apéndice I) para 21 instituciones de educación media, desarrollado por 10 psicólogos y con una duración de cuatro meses. Adicionalmente, de la sistematización de la experiencia se lograron cinco guías para dar continuidad al trabajo y enfocadas en el fortalecimiento de la labor de los encargados de la orientación en las instituciones educativas.

2. Justificación

Los estudiantes que ingresan a la educación superior presentan un índice de deserción cercano al 29%, causado por el impacto del proyecto educativo, el cambio de carrera, el bajo rendimiento académico y la dificultad económica, aspecto que se puede disminuir desde una apropiada orientación vocacional.

Bajo este panorama, se planteó como objetivo general de esta experiencia generar capacidad instalada en 21 instituciones de Educación Media de los Municipios de Cartago y Roldanillo para fomentar ejercicios que promuevan la reflexión del proyecto de vida de los estudiantes en relación con su orientación vocacional.

En términos prácticos, generar capacidad se traduce en tres actividades básicas, a partir del desarrollo de 10 actividades planteadas y dirigidas por psicólogos:

- Conformar un grupo de estudio y un semillero de investigación para la generación de herramientas de orientación vocacional profesional para el uso de las instituciones de Educación Media de los municipios de Cartago y Roldanillo.

¹⁸² Presentación de chat “Colombia Aprende” disponible en <http://new.livestream.com/accounts/1771931/events/2532494>



- Realizar un Encuentro Local de Investigación con la participación de colegios y universidades de la región, sobre temas relacionados con la orientación vocacional y productos del trabajo del grupo de estudio y el semillero de investigación del tema.
- Conformar redes de apoyo a los procesos de orientación vocacional con la participación de empresas, orientadores, padres de familia, instituciones de educación superior y secretaría de educación municipal.

3. Metodología

En la selección del trabajo a desarrollar se partió de la necesidad real de dejar plasmada la labor que realizaron los psicólogos y los orientadores vocacionales en las instituciones educativas de Cartago y permitir mejorar y difundir las mejores prácticas.

Lo anterior, realizado a partir de la sistematización de la experiencia. La sistematización se trata de la “interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Stevens, Morey, Lobo, Beduschi, 2012).

Para el Ministerio de la Protección Social (2009), Sistematizar experiencias tiene que ver con seleccionar y ordenar información con criterios preestablecidos y se relaciona con sucesos y actores concretos, en lugares y contextos específicos y en tiempos delimitados. Permiten analizar y reflexionar sobre las particularidades de una práctica, para entender sus dinámicas, los sentidos que la inspiran e identificar aprendizajes fruto de esa práctica.

De la sistematización de esta experiencia surgieron cinco documentos que prestan un apoyo a la conformación de semilleros de investigación, de conservar la memoria de un evento de investigación realizado sobre el tema de orientación vocacional, una guía de actividades en orientación vocacional para los encargados de estas actividades en las instituciones de educación y una cartilla de ejercicios de autoconocimiento para los propios estudiantes.

4. Resultados

Se realizaron 10 actividades (ver apéndice I) dirigidas por psicólogos y a las que asistieron los coordinadores de orientación vocacional de las instituciones educativas. En estas actividades participaron 2.431 estudiantes de grado 9, 10 y 11, 47% de género masculino y de las cuales la actividad que tuvo mayor acogida fue el taller de proyecto de vida, seguido del ejercicio de autoestima, en contraste, la actividad con menor aceptación fue la charla sobre modalidades de formación.

Los siguientes son los productos de la sistematización, que hasta el momento, ha generado la experiencia:

Se diseñó una guía (ver figura 1) y una agenda de trabajo (ver figura 2) para conformación de un semillero de investigación de orientadores locales para la generación de herramientas de orientación vocacional profesional para el uso de las instituciones de educación media de Cartago y Roldanillo.

Fig. 1. Portada Guía conformación de semilleros de investigación en orientación vocacional



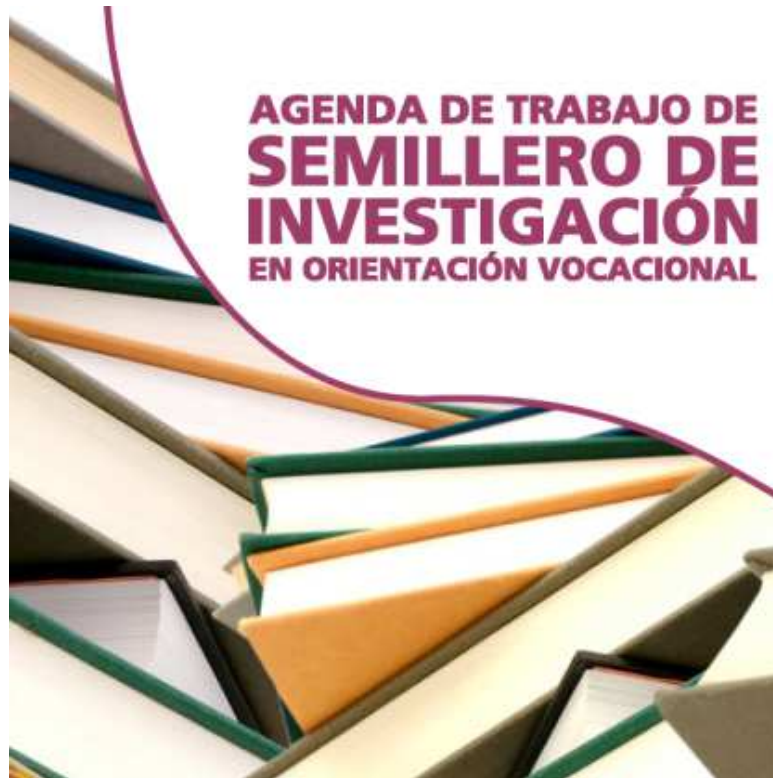
La guía presenta los siguientes temas:

- Los semilleros de investigación, su definición, origen y actividades propias.
- Referencia a la Sistematización de experiencias, su definición, recomendaciones generales, instrumentos para obtener información, como el diario de campo, la ficha temática, la guía de observación, el portafolio y el protocolo académico
- Finalmente, se muestran ejemplos de sistematización y los aplicativos de COLCIENCIAS para la visibilización de semilleros de investigación.

4.2 Se estructuró una agenda de trabajo del semillero (Ver figura 2) de la siguiente manera:



Fig. 2. Portada agenda de trabajo de semillero de investigación en orientación vocacional



- Convocatoria a docentes y orientadores para participar en el semillero de investigación interinstitucional.
- Vinculación formal al semillero de investigación interinstitucional.
- Definir reglas de trabajo del semillero de investigación interinstitucional.
- Iniciar con actividades de capacitación a todos los integrantes.
- Estructurar la presentación de una propuesta de trabajo
- Visibilización del trabajo realizado y de los integrantes del semillero.

4.3 El 26 de noviembre de 2013 se realizó el Encuentro de Investigación local y la invitación a la vinculación a la Red de Orientación Vocacional con la asistencia de 30 personas, de diez instituciones de educación media.

La figura 3 muestra la portada del informe del Encuentro realizado el 26 de noviembre:



Fig. 3. Portada informe encuentro local de investigación en orientación vocacional.



En este evento se trabajaron los siguientes temas:

- Una visión general, desde la óptica del Ministerio de Educación Nacional, de lo que se considera orientación vocacional presentada en el chat de Colombia Aprende en el link <http://new.livestream.com/accounts/1771931/events/2532494>.
- En la misma jornada se brindó una primera capacitación en la presentación de pautas para elaborar textos científicos y consulta de las bases de datos SJR a cargo del docente Cristian Cárdenas Berrio.
- Se presentó la Experiencia del Instituto Técnico Profesional de Roldanillo, INTEP sobre un programa de prevención de la deserción con actividades de orientación vocacional.
- Se revisó la experiencia de la Universidad Cooperativa de Colombia y su Programa Enlace para disminución de la deserción.
- Finalmente, se realizó un diagnóstico de las actividades que se desarrollan en las instituciones de Cartago sobre orientación vocacional.

Fig. 4. Portada Guía de Orientación Vocacional.



4.4 Se diseñó una guía de orientación vocacional (ver figura 4) con el siguiente contenido:

- ¿Qué es la Orientación Vocacional?
- ¿Qué componentes tiene un programa de Orientación Vocacional?
- ¿Cómo se puede presentar un programa de Orientación Vocacional para estudiantes de educación media?
- ¿Por qué se habla de actitudes emprendedoras en un programa de Orientación Vocacional?
- ¿Cuáles son las principales actitudes emprendedoras que pueden adquirir los jóvenes en el proceso de Orientación Vocacional?
- ¿Cómo se logra el autoconocimiento?
- ¿Para qué se utilizan los Test de orientación vocacional?
- ¿Qué opciones tiene una persona para su formación y acceder al mundo laboral?
- ¿Qué requisitos se deben cumplir para ingresar a la educación superior?
- ¿En que áreas del conocimiento forma la educación superior en Colombia?
- ¿Dónde se puede obtener información sobre la oferta de programas de Formación?
- ¿Dónde se puede obtener información del medio laboral?
- Una vez la persona tiene idea del programa que desea estudiar y la institución, ¿cómo puede obtener información?
-

4.5 Se diseñó un cuadernillo de talleres de orientación vocacional (ver figura 5), para estudiantes de grados 10 y 11, que se reprodujo y entregó a 1990 estudiantes, con los siguientes temas:



Fig. 5. Portada Cuadernillo de talleres de Orientación Vocacional.



- “Conociéndote a ti mismo”, con actividades de tipo cuestionario y test para reconocer como eres.
- “Conociéndote a ti mismo”, los intereses
- Las aptitudes.
- Qué tal mi autoestima? Un test de autoevaluación.
- Proyecto de vida.
- La autoestima desde el descubrimiento pensamientos erróneos, la aceptación de la figura corporal y el autoconcepto, con algunos talleres grupales.

4.6 Se gestionó la creación de la Red de Orientación Vocacional de Empresarios y de orientadores y padres de familia.

Se definió el correo electrónico como la estrategia de comunicación más efectiva y de fácil manejo, el cual se creó con la siguiente identificación:

Red de Orientación Vocacional [redov.car@campusucc.edu.co]

Mensualmente, se elabora un boletín con temas de orientación vocacional, bibliografía que apoya la orientación vocacional desde el autoconocimiento y la formación para el inicio del proceso de investigación sobre el tema.



5. Conclusiones

En el programa de actividades de orientación vocacional se distribuyeron 1990 cartillas con talleres, de las cuales las instituciones realizaron al menos cuatro talleres de los propuestos, esto ajustado al plan de trabajo que ya tenían establecido. Es de resaltar que la intervención de los psicólogos contó con todo el apoyo de las instituciones y de la Secretaría de Educación.

- En el proceso en las instituciones de educación media se observó que algunas instituciones tienen orientador educativo, pero con un sin número de actividades diferentes a su verdadero rol.
- Existen colegios privados de estrato socio-económico medio y alto, con programas de orientación vocacional muy bien organizados y que se desarrollan durante uno y dos años.
- Se encuentran jóvenes en total desesperanza sobre su futuro y muy condicionados por sus dificultades económicas.
- Las instituciones solicitan que el programa inicie en grados 9 para que se pueda desarrollar en forma paulatina y muy de la mano de las asignaturas de ética y filosofía.
- Las directivas han evidenciado la necesidad de apoyo de los psicólogos para la resolución de problemas de índole clínico.
- La comunicación con los padres de familia se facilita en las reuniones convocadas por la Institución Educativa; la estrategia de los correos electrónicos no es la más efectiva con estos actores del proceso.
- La vinculación de las empresas a la Red de Orientación Vocacional es más paulatina, de manera que van observando su importancia y su forma de participación.

Dificultades

- La variedad de calendarios académicos de las instituciones, no permitió tener un ritmo constante en la programación de actividades.
- La programación de los colegios tiene un gran número de actividades que se cruzan y que emergen sin previo aviso, lo que dificultó la programación de actividades del proyecto de orientación vocacional.
- En algunas instituciones no se cuenta con el compromiso de los docentes para seguir el desarrollo de las actividades propuestas.
- El material de apoyo para la orientación vocacional no es de fácil acceso en librerías, el material que se puede consultar es de origen español o argentino, esto genera la oportunidad de elaborar un material de consulta en este tema.
- Algunos docentes no vislumbran el poder de convocatoria que tienen con los estudiantes y que pueden convertirse en factor motivador o desmotivador para el estudiante; el primer actor en este proceso al que se le debe hacer intervención y apropiación del proceso es el mismo docente.

Agradecimientos

A la Doctora María Clara Leal Murillo, contratista del MEN, por su asesoría y apoyo en la formulación y ejecución del proyecto.

Referencias

Alvarez Atehortua, María Angélica (2007). Sistematizar las prácticas, experiencias y proyectos educativos ¿tarea del gestor educativo?, Fundación Universitaria Luis Amigó 2007.

Castro Bonilla, Julieta (2008). Sistematización de experiencias didácticas con docentes: las artes plásticas y el currículo escolar. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 8, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 1-24. Universidad de Costa Rica. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713048006>

Stevens R., Carolin, Morey C. Francisco, Lobo G. Luis, Beduschi F. Luiz Carlos. Metodología para la Sistematización de Experiencias En el marco de la Iniciativa América Latina y Caribe Sin Hambre (IALCSH), Noviembre, 2012, Disponible en <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/sistematizaciondelaspracticas.pdf>



Ministerio de la Protección Social, Consejería Presidencial de programas especiales, República de Colombia. Guía de sistematización de experiencias: Haciendo memoria de las Redes Sociales de apoyo (RSA).(2009), disponible en

[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/301500/Curso_Intervencion_psicosocial_en_la_comunidad_Periodo_II_2014_/Unidad_II_Periodo_II_2014_/Referencias_Bibliograficas_Requeridas_Unidad_II/Guia de Sistem atizacion de Experiencias.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/301500/Curso_Intervencion_psicosocial_en_la_comunidad_Periodo_II_2014_/Unidad_II_Periodo_II_2014_/Referencias_Bibliograficas_Requeridas_Unidad_II/Guia_de_Sistemizacion_de_Experiencias.pdf)

Oscar Jara, ed. Alforja, 1998. Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica Disponible en <http://www.alboan.org/archivos/CAnexo4.pdf>

Riquelme, Paula; Serrano Solís, Gonzalo; Fuentes Cid, Hilda; Riquelme Bravo, Loreto. (2011). Sistematización del programa de inserción a la vida universitaria de la universidad Católica de Temuco. Perspectiva Educacional, formación de profesores, vol. 50, núm. 1. 2011, pp. 87-109. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar, Chile

Valero, Nay, (2007). Sistematización de la educación ambiental: teoría y práctica como fusión metodológica Educere, vol. 11, núm. 37, abril-junio, 2007, pp. 315-325, Universidad de los Andes. Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>

Apéndice I

| Propuesta de formación | | | | |
|---|--|--|---------------------------------|-----------------------|
| Componentes de orientación | Temas claves | Actividades específicas | Público al que va dirigido | Duración (aproximada) |
| Autoconocimiento | Autoestima | Taller de autoestima. | Estudiantes | 2 horas |
| | Autonomía | Taller de proyecto de vida. | Padres de familia | 2 horas |
| | Historia de vida | | | 2 horas |
| | Proyecto de vida | Aplicación de test de orientación vocacional | | |
| | Necesidades, intereses, expectativas. | Asesoría | | 2 horas |
| | Capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes, cualidades | | | |
| | Cualidades emprendedoras Actitudes de investigación | | | |
| Conocimiento del mundo de la formación | Opciones de educación y capacitación | Testimonios de vida | Estudiantes y padres de familia | 10 horas |
| | Modalidades de formación | Feria de universidades | | 5 horas |
| | Perfil de egresados | Charlas sobre modalidades de formación | | 2 horas |
| | Fuentes de información | | | 5 horas |
| | Formación para el emprendimiento | Consulta de páginas web | | |
| Conocimiento del mundo del trabajo | Sectores económicos | Charlas de expertos | Estudiantes | 10 horas |
| | Profesiones en decadencia | Visitas guiadas a empresas | | |
| | Promedio salarial | | | |
| | Campos de acción | Consultas de información | | |
| | Oportunidades de desempeño | Elaboración plan de negocios | | |
| | Experiencias de visitas a sitios de trabajo | | | |
| | Emprendimiento | | | |



LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA CON LA SUPERIOR: ESTRATEGIA DE PERMANENCIA Y RETENCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO UNIMINUTO

Línea Temática 2. Articulación de la Educación Superior con las enseñanzas medias.

Tipo de comunicación. Derivada de Investigación

MONTERO OJEDA, Eliecer
Corporación Universitaria Minuto de Dios.
UNIMINUTO. Virtual y a Distancia
emontero@uniminuto.edu

Resumen. Desde el marco legal, los lineamientos para la articulación expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (2010) establecen las pautas para ofrecer una educación de calidad. Éstas van dirigidas a la comunidad educativa y a los diferentes aliados del proceso como el sector productivo, instituciones de educación para el trabajo y agentes estratégicos para el desarrollo local y regional. En concordancia, el sistema UNIMINUTO consciente de la necesidad de superar las brechas de calidad, flexibilización, acceso y permanencia en la educación, agrupa instituciones de diferentes sectores para desarrollar propuestas que formen seres humanos altamente competentes, éticamente orientados y líderes de procesos de transformación social, construyendo un país justo, reconciliado, fraternal y en paz. (Proyecto Educativo Institucional, 2013) Para UNIMINUTO la proyección social dialoga de manera directa con su Misión Institucional, a través del modelo de articulación. Por medio de éste, los colegios de estratos 1,2 y 3, brindan a sus estudiantes de noveno, décimo y once la posibilidad de acceder a diferentes programas de nivel técnico profesional sustentados en tres componentes de formación: el desarrollo humano, la responsabilidad social y el área de competencias específicas. Por lo anterior, la universidad adapta el modelo de articulación planteado en la Ley N° 749 del 2002 y lo convierte en el modelo de *bachilleres en integración UNIMINUTO*, de acuerdo con los siguientes parámetros: Generar oportunidades para que los jóvenes consoliden sus proyectos personales y profesionales, en relación con las necesidades de sus entornos y contextos específicos. Contribuir al desarrollo del País, mediante oferta de educación pertinente, que responda al desarrollo de las regiones. Alineado con la misión institucional, construir un país más justo y equitativo, brindando la posibilidad para que jóvenes de las regiones históricamente excluidas, puedan tener acceso a una educación superior de alta calidad.

Descriptor o palabras claves. Articulación Media con la Superior, Permanencia, Retención, Acceso a la Educación Superior, UNIMINUTO.



2. Objetivo

Presentar el modelo de articulación - UNIMINUTO como estrategia efectiva de calidad, acceso y permanencia en la educación superior desde la educación media.

3. Introducción

UNIMINUTO planteó como objetivo la articulación de la Educación media con la superior para facilitar la movilidad de los estudiantes en los distintos niveles de formación, la permanencia en el sistema educativo y la profesionalización, vigilando la calidad de los programas y la pertinencia de los mismos a través de convenios entre las instituciones de Educación Media y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, permitiendo la ejecución de programas adecuados a las necesidades de las regiones ya las prioridades del sector productivo.

Es así como al modelo de articulación se han integrado desde 2010, 180 colegios de estratos uno, dos y tres, distribuidos en 14 departamentos y 104 Municipios de Colombia, generado 23.963 cupos de estudio.

El modelo de articulación integra la formación del saber (teoría) con el actuar (praxis) que, aunado con la calidad, brinda a las poblaciones una propuesta educativa que promueve la igualdad y la equidad para todos con el fin de contribuir al desarrollo de competencias básicas y ciudadanas que los prepare para ingresar tanto al mundo laboral, como a los subsiguientes niveles de profesionalización por medio de la formación como técnico profesional.

4. Metodología

UNIMINUTO consciente de que las organizaciones productivas han experimentado sustanciales cambios, originados por la competitividad exigida en los mercados globales y en el rápido avance de la tecnología, impulsa el desarrollo de nuevas oportunidades con la implementación de procesos flexibles y versátiles para que nuestros estudiantes identifiquen las oportunidades, sean competitivos, generen oportunidades de negocio y se adapten a los cambios del entorno en forma natural con autodirección y autoevaluación, relacionándose apropiadamente, con un comportamiento ético, capacidad comunicativa, trabajo en equipo y manejo de recursos e información. Esta integralidad se promueve bajo cuatro (4) estrategias de retención y permanencia:

4.1. Estrategia 1: Potencialización de competencias básicas.

UNIMINUTO desde su misión y visión orienta la articulación entre la educación media y la superior a optimizar cinco competencias básicas en el desarrollo humano: a) Personales: Orientación ética, dominio personal, inteligencia emocional, adaptación al cambio, b) Intelectuales: Toma de decisiones, creatividad, solución de problemas, atención, memoria, concentración, c) Emprendimiento: Identificación de oportunidades, creación de empresas, consecución de recursos, capacidad para asumir el riesgo, mercadeo y ventas, d) Interpersonales: Comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, manejo de conflictos, pro actividad, e) Organizacionales: Gestión de la información, orientación al servicio, análisis competitivo, gestión y manejo de recursos, responsabilidad social y ambiental.

4.2. Estrategia 2: Construcción individual de la ruta formativa

Formar y titular como Técnico Profesional al terminar grado once, ofrece un valor agregado a los estudiantes de educación media gracias que las rutas formativas permiten: a) Disfrutar de una educación más calificada, b) Ganar tiempo, calidad, pertinencia, equidad y eficiencia, c) Crear, desarrollar y gestionar su propio proyecto de vida con el fin de que se ubiquen en un lugar estratégico frente al desarrollo económico y productivo, local y regional, d) Sensibilizarlos con el compromiso social en relación con las necesidades y oportunidades de su entorno familiar, cultural, educativo, económico y productivo, e) Ser parte integradora de un país más justo y equitativo.



4.3. Estrategia 3: Modelo de articulación de la Educación Media con la Superior de UNIMINUTO

El modelo de articulación de la Educación media con la Superior de UNIMINUTO contempla la implementación y desarrollo del siguiente proceso, el cual se dinamiza con la participación de cada una de las instituciones educativas articuladas a UNIMINUTO.

Diagnóstico: En esta etapa se determina si el colegio tiene la capacidad (infraestructura, cantidad de alumnos, perfil docente) para el desarrollo del programa, además se determina si éste guarda pertinencia con las necesidades de la región.

Etapa de Sensibilización y Reconocimiento: La Rectoría de la Institución Educativa se encarga de organizar un equipo con características de compromiso y sentido de pertenencia para constituirse en la clave del buen funcionamiento del proceso. Posteriormente, se desarrollan diferentes jornadas de sensibilización dirigidas a la comunidad académica (directivos docentes, personal administrativo, docentes, padres de familia y estudiantes), para concientizar sobre la importancia del modelo de articulación en la educación de los jóvenes hoy en día.

Caracterización de la Institución Educativa: Ésta se realiza para observar el perfil específico de los docentes, de los estudiantes, las características de infraestructura y los recursos académicos con los que cuenta la Institución para la adecuada implementación del modelo de articulación, de acuerdo con el programa seleccionado. Este proceso es socializado al interior de las Instituciones.

Revisión del PEI y Diseño del Plan de Estudios: Con acompañamiento del equipo de UNIMINUTO el colegio hace la revisión del PEI en el componente de GESTIÓN PEDAGÓGICA, en lo relacionado con el modelo pedagógico, currículo, plan de estudios, plan de área, plan de aula y competencias, con la finalidad de incluir el modelo de articulación dentro los lineamientos generales de la Institución de Educación Media. Simultáneamente, el equipo de UNIMINUTO toma el plan de estudios de la Institución Educativa, lo cruza con el plan de estudios transversal de UNIMINUTO, lo revisa de acuerdo con los formatos de ajuste de plan de estudios elaborados por el Sistema de Gestión de Calidad de la Universidad e indica los temas que hacen falta, para que sean aprobados por el Consejo Directivo e implementarlos durante las 40 semanas del año escolar.

Implementación del Plan de Articulación: El proceso de articulación se desarrolla en la IEM de acuerdo con los siguientes parámetros: a) Asignación de un asesor pedagógico en cada Institución Educativa. Éste realiza una visita de cuatro horas semanalmente a la IEM, con la finalidad de verificar el desarrollo sistemático del Plan de Estudios y servir de enlace de comunicación entre la comunidad educativa y la universidad, b) El envío semanal de docentes de la universidad a cada colegio para dictar las asignaturas en contra jornada o los días sábados de los módulos específicos. Los módulos transversales (matemáticas, español, inglés, sociales e informática) son vistos dentro de la temática cotidiana del Plan de Estudios de la IEM, c) Envío del material de aprendizaje a los alumnos de articulación, d) Asignación de un ID y entrega del carné a cada estudiante para garantizar su ingreso en el sistema UNIMINUTO, lo cual permite ingresar sus notas y acreditarlo como estudiante activo de la universidad desde el modelo de *Bachilleres en Integración*, e) Entrega del certificado de créditos de las materias cursadas y aprobadas durante el año, f) Desarrollo de una actividad de bienestar universitario, con actividades que reafirman su identidad como estudiante de educación superior, g) Como valor agregado, UNIMINUTO realiza un seminario para padres de familia, con el fin de concientizarlos de la importancia de acompañar a los hijos durante su proceso como *Bachilleres en Integración*.

Evaluación del Plan de Articulación: Para la evaluación del proceso UNIMINUTO ha diseñado instrumentos y actividades que permiten sistematizar el desarrollo de la experiencia y el impacto en la comunidad, considerando que la evaluación es una práctica educativa que orienta los procesos académicos y administrativos que giran en torno a las acciones pedagógicas como parte del modelo curricular. Adicionalmente, el coordinador Nacional de Articulación hace un seguimiento y monitoreo periódico a las acciones desarrolladas por la Institución Educativa, por el asesor pedagógico y los docentes de módulos específicos, con el fin de hacer ajustes y fortalecer procesos. Como resultado se genera un plan de mejoramiento continuo que garantiza el cumplimiento de los estándares de calidad UNIMINUTO.

Nota: Los costos de matrícula, en algunos casos son asumidos por las entidades territoriales, mediante convenios con Secretarías de Educación y Alcaldías. Sin embargo, en la mayoría de los casos la familia del estudiante paga el 30% de la matrícula y UNIMINUTO, bajo su parámetro de responsabilidad y proyección social, asume el otro 70%.

4.4. Diseño e Implementación de Estrategias de Sostenibilidad

El modelo de Articulación de la educación media con la superior se sostendrá en el tiempo según el impacto y acogida que cause en la comunidad educativa. Por este motivo, es fundamental contar con la participación activa de los entes gubernamentales, del sector productivo, padres de familia, directivos docentes, docentes y de UNIMINUTO, para que a través del compromiso, seriedad, responsabilidad y cumplimiento con los deberes de todas las partes involucradas, los estudiantes no sólo vivan un ejemplo de participación, sino que puedan visualizar y conseguir un cambio en su proyecto de vida, las de sus familias e impacten a la sociedad como generadores de progreso.

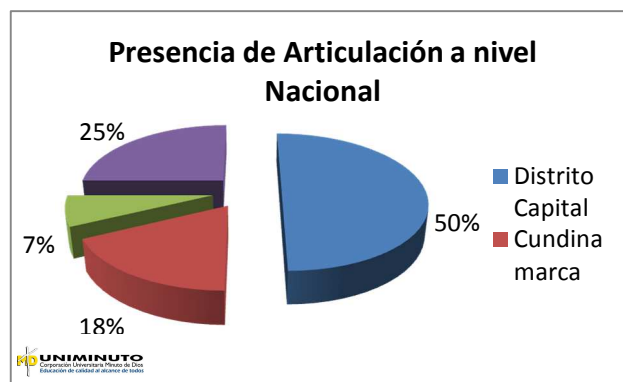
4.5. Evaluación del Proceso

Al terminar el año escolar se hace una evaluación del desarrollo del Programa Técnico Profesional con todas las partes integrantes de la Comunidad Educativa, a través de la aplicación de una autoevaluación a cada Institución. El documento busca: a) Obtener información sobre el desarrollo del programa, el acompañamiento, la calidad y el compromiso de toda la comunidad educativa, b) Reconocer las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que afectan el proceso, c) Observar el estado de la gestión operativa, el fortalecimiento institucional y la implementación de Planes de Mejoramiento, d) Medir el Impacto del proyecto de articulación.

Referente a este último, en enero de 2014 se realizó un estudio de mercado de articulación, por medio de un sondeo para docentes y directivos docentes, acompañado de una encuesta a estudiantes (Estudio de mercado para nuevos programas en articulación, 2014), con la finalidad de estimar si los programas ofertados eran pertinentes con los sectores productivos y con los intereses de los estudiantes, arrojando datos como:

- El 94% de la población que se encontraba en articulación hasta enero de 2014, tiene entre 14 y 16 años de edad. De ellos el 4% es padre o madre en edad temprana.
- El 87% de la población tiene aspiraciones de profesionalizarse al terminar el bachillerato. Sin embargo, el 67% de ellos no tiene medios económicos para continuar con estudios superiores.
- Cuando se pregunta al área administrativa en qué sector se puede ubicar laboralmente un egresado del modelo de articulación, el 54% afirma que el comercio es la opción más viable, seguido del sector financiero con un 45%.
- Los directivos proyectaron nuevos ingresos al modelo de articulación entre 100 y 300 estudiantes por Institución, para segundo semestre de 2014.

Ilustración 2. Presencia de articulación en sectores menos favorecidos: nivel nacional



5. Conclusiones

1. Como consecuencia, El Proyecto de Articulación de la Educación media con la Superior que ofrece UNIMINUTO a los jóvenes de nuestra sociedad, facilita y agiliza los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes, además de impulsar la creación de un proyecto de vida, convirtiéndolos en agentes dinámicos dentro del sector productivo de nuestro país.
2. La evaluación anual de los procesos que se desarrolla en el modelo de articulación, permite que se detecten fortalezas y debilidades, brindando la oportunidad de abrir un espacio de mejoramiento continuo.



3. UNIMINUTO desde su enfoque social, desarrolla estrategias económicas, sociales, políticas y educativas que permiten que los estudiantes cumplan con su proyecto de vida, al fomentar en los estudiantes a través de los docentes, la autonomía, la autodisciplina y la formación en valores, UNIMINUTO se ubica en una Institución de Educación Superior bastante accesible e incluyente socialmente, económicamente y educativamente, tanto para los padres como para los mismos estudiantes.

4. Los programas de alta calidad y pertinencia que oferta, son acogidos por cumplir con las necesidades que requiere el país y el sector productivo, el acompañamiento continuo a los estudiantes garantiza la calidad de un futuro profesional competente e idóneo que aporte a dar soluciones válidas a las problemáticas actuales del país.

Referencias

Estudio de mercado para nuevos programas en articulación (2014). Uniminuto Virtual y a Distancia.

Ministerio de Educación Nacional (Septiembre de 2010). Lineamientos para la articulación de la educación media. Bogotá, Colombia, 3-7.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Orientaciones para la articulación de la educación media.

Ministerio de Educación y Presidencia de la Nación (2008). Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina.

Ministerio de Educación Nacional, SENA (2012). Articulación de la Educación Media con la Educación Superior, la Formación Profesional Integral y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

Modelo Educativo UNIMINUTO (2010). Versión 2.2. Bogotá-Colombia, 10.

Proyecto Educativo Institucional del Sistema. Versión 2.0, 2013. Cap. II. Filosofía institucional: misión, visión y principios, 17.

Universidad Nacional del Nordeste Programa “apoyo a la articulación universidad – escuela media II”.

Anexos



PROYECTO DE ARTICULACIÓN 2014

Recuerde, esta es información es de uso exclusivo para UNIMINUTO - 2014

El objetivo de esta encuesta es establecer las necesidades de la población, en temas referentes a la profesionalización de los estudiantes de diferentes sectores de Bogotá, para proponer acciones de mejoramiento en torno a la propuesta de articulación que presenta UNIMINUTO. Tenga en cuenta que sus respuestas serán confidenciales y que la información no se usará de ninguna manera para diseñar acciones que puedan perjudicarlo a usted o a otro miembro de la comunidad educativa.

INSTRUCCIONES: Para diligenciar la presente encuesta, debe tener en cuenta:

- La frase: **ÚNICA RESPUESTA**, quiere decir que podrá seleccionar sólo una de las posibilidades que le damos como respuesta.
- La frase: **OPCIÓN MÚLTIPLE**, indica que usted podrá seleccionar hasta tres opciones de respuesta. Tantas como considere necesarias para responder a la pregunta correspondiente.
- Cuando encuentre la opción: **Otra, ¿Cuál?**. Usted deberá escribir de manera breve la opción que tiene en mente y que no se encuentra entre las opciones de respuesta.

| I. PERFIL DE LA POBLACIÓN | | III. PROFESIONALIZACIÓN | |
|---------------------------|---|---|---|
| NÚMERO | PREGUNTA | NÚMERO | PREGUNTA |
| 1 | UNICA RESPUESTA ¿Hace cuánto hace parte del proyecto de articulación? | | RESPUESTA <input type="checkbox"/> A- Menos de 6 meses <input type="checkbox"/> B- 7 meses a 1 año |
| 2 | OPCIÓN MÚLTIPLE ¿Cuál es su jornada de estudios de materias específicas en el programa de técnico profesional con UNIMINUTO? | 7 | OPCIÓN MÚLTIPLE Si tuviera la opción de estudiar como Técnico Profesional en un programa diferente al que ya estudia, ¿Cuál de las siguientes temáticas se acercan a lo que más le gusta? <input type="checkbox"/> A- Música y Audio <input type="checkbox"/> B- Mecánica o Electricidad Automotriz <input type="checkbox"/> C- Sector salud <input type="checkbox"/> D- Logística <input type="checkbox"/> E- Gestión Empresarial <input type="checkbox"/> F- Mercadeo y ventas <input type="checkbox"/> G- Comunicación y/o publicidad <input type="checkbox"/> H- Hotelería y/o gastronomía <input type="checkbox"/> I- Agro y medio ambiente <input type="checkbox"/> J- Desarrollo social y paz <input type="checkbox"/> K- Sistemas y/o electrónica |
| 3 | UNICA RESPUESTA Su rango de edad está entre: | 8 | UNICA RESPUESTA Actualmente usted se encuentra cursando con UNIMINUTO el programa de Técnico Profesional en: <input type="checkbox"/> L- Ninguna de las anteriores <input type="checkbox"/> A- Manejo de datos para BPO <input type="checkbox"/> B- Almacenamiento y logística <input type="checkbox"/> C- Microfinanzas |
| 4 | UNICA RESPUESTA Cuando termine sus estudios de bachillerato, usted preferiría optar por: | 9 | OPCIÓN MÚLTIPLE Lo que usted más valoraría en el momento de trabajar, es que le brindaran la opción de: <input type="checkbox"/> Investigar e innovar <input type="checkbox"/> Administrar <input type="checkbox"/> Ser Operario <input type="checkbox"/> Solucionar problemas <input type="checkbox"/> Dirigir |
| 5 | Tiene hijos | 10 | Si quisiera cursar una carrera profesional, tengo medios económicos para hacerlo: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> |
| II. COMUNICACIÓN | | | |
| 6 | OPCIÓN MÚLTIPLE ¿Cuál considera que es la mejor forma de enterarse de las actividades de UNIMINUTO? | | |
| | | <input type="checkbox"/> A- Visitas al colegio <input type="checkbox"/> B- Periódico en su barrio <input type="checkbox"/> C- Junta de Acción Comunal <input type="checkbox"/> D- Periódico local <input type="checkbox"/> E- Televisión <input type="checkbox"/> F- Volante <input type="checkbox"/> G- Otra, ¿Cuál? | |

Muchas gracias por participar en nuestra encuesta.
Dirección de Articulación – Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Fig. 1. Encuesta de articulación aplicada a estudiantes.



PROYECTO DE ARTICULACIÓN 2014

Recuerde, esta es información es de uso exclusivo para UNIMINUTO - 2014

El objetivo de esta encuesta es establecer las necesidades de la población, en temas referentes a la profesionalización de los estudiantes de diferentes sectores de Bogotá, para proponer acciones de mejoramiento en torno a la propuesta de articulación que presenta UNIMINUTO. Tenga en cuenta que sus respuestas serán confidenciales y que la información no se usará de ninguna manera para diseñar acciones que puedan perjudicarlo a usted o a otro miembro de la comunidad educativa.

INSTRUCCIONES: Para diligenciar la presente encuesta, debe tener en cuenta:

- La frase: ÚNICA RESPUESTA, quiere decir que podrá seleccionar sólo una de las posibilidades que le damos como respuesta.
- La frase: OPCIÓN MÚLTIPLE, indica que usted podrá seleccionar hasta dos opciones de respuesta. Tantas como considere necesarias para responder a la pregunta correspondiente.
- Cuando encuentre la opción: Otra, ¿Cuál?. Usted deberá escribir de manera breve la opción que tiene en mente y que no se encuentra entre las opciones de respuesta.

| PERFIL DE LA POBLACIÓN | | |
|------------------------|--|--|
| NÚMERO | PREGUNTA | RESPUESTA |
| 1 | ÚNICA RESPUESTA ¿Cuál es el rango de estudiantes que tiene su institución educativa en el proyecto de articulación con UNIMINUTO en el 2014? | <input type="checkbox"/> A- Menos de 600 <input type="checkbox"/> B- 600 - 1.000 <input type="checkbox"/> C- Más 1.000 |
| 2 | ÚNICA RESPUESTA ¿Cuántos estudiantes de su institución educativa estima que estarían interesados en ingresar por primera vez al proyecto de articulación en técnico profesional con UNIMINUTO, en el 2015? | <input type="checkbox"/> A- 100 - 300 <input type="checkbox"/> B- 300- 600 <input type="checkbox"/> C- Más de 600 |
| 3 | OPCIÓN MÚLTIPLE ¿Cuál considera como el principal factor de riesgo, para que los estudiantes de su institución no puedan acceder a la Educación Superior? | <input type="checkbox"/> A- Desconocen las oportunidades de estudios superiores <input type="checkbox"/> B- Creencias socio-culturales <input type="checkbox"/> C- Ingresos económicos <input type="checkbox"/> D- Padres adolescentes <input type="checkbox"/> E- Violencia intrafamiliar |
| COMUNICACIÓN | | |
| 4 | OPCIÓN MÚLTIPLE ¿Cuál considera que es la mejor forma de que los estudiantes y padres de familia se enteren de las actividades de articulación UNIMINUTO-COLEGIO? | <input type="checkbox"/> A- Visitas al colegio <input type="checkbox"/> B- Ferreo en su barrio <input type="checkbox"/> C- Junta de Acción Comunal <input type="checkbox"/> D- Periódico local <input type="checkbox"/> E- Televisión <input type="checkbox"/> F- Volante <input type="checkbox"/> G- Otra, ¿Cuál? |
| III. OFERTA VS DEMANDA | | |
| NÚMERO | PREGUNTA | RESPUESTA |
| 5 | OPCIÓN MÚLTIPLE De los siguientes grupos temáticos, ¿Cuál considera que se acerca más a lo que necesita el mercado profesional en general? | <input type="checkbox"/> A- Música y Audio <input type="checkbox"/> B- Mecánica o Electricidad Automotriz <input type="checkbox"/> C- Sector salud <input type="checkbox"/> D- Logística <input type="checkbox"/> E- Gestión Empresarial <input type="checkbox"/> F- Mercados y ventas <input type="checkbox"/> G- Comunicación y/o publicidad <input type="checkbox"/> H- Hotelería y/o gastronomía <input type="checkbox"/> I- Agro y medio ambiente <input type="checkbox"/> J- Desarrollo social y paz <input type="checkbox"/> K- Sistemas y/o electrónica <input type="checkbox"/> L- Ninguna de las anteriores |
| 6 | ¿Considera que los Técnicos Profesionales egresados de su Institución Educativa pueden atender a las necesidades del sector cercano (barrio o localidad)? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO | |
| 7 | OPCIÓN MÚLTIPLE Si la respuesta de la pregunta 6 es SI: Especifique en qué sector podría ubicarse laboralmente el egresado (puede contemplar opciones adicionales a las que atiende el programa de Técnico Profesional en su institución) | <input type="checkbox"/> Comercio <input type="checkbox"/> Gran industria <input type="checkbox"/> Tecnología <input type="checkbox"/> Bancos y/o sector financiero <input type="checkbox"/> Artes gráficas y/o comunicación <input type="checkbox"/> Tecnología |

Muchas gracias por participar en nuestra encuesta.
Dirección de Articulación – Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Fig.2. Encuesta de articulación aplicada a Administrativos.



ARTICULACIÓN EDUCACIÓN MEDIA CON EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE PROGRAMAS CON ALTA PERTINENCIA: UNA EXPERIENCIA TECNOLÓGICA

Línea temática 2: Articulación de la educación superior con la enseñanza media.

Proyectos de coordinación entre la Educación Media y la Educación Superior.

Experiencia o reportes de casos.

RIVERA, Luis¹⁸³

PEÑA, Roberto¹⁸⁴

PARRA, Camila¹⁸⁵

Universidad de Santiago - Chile

e-mail: luis.rivera@usach.cl

Resumen: En Chile, contamos con escuelas secundarias enfocadas a la participación de jóvenes vulnerables, los cuales deben obtener una profesión anterior a su mayoría de edad para trabajar y sustentar a sus familias sin poder continuar sus estudios en la educación superior. La Fundación Belén Educa, es una de las que tiene a cargo doce de estos establecimientos, donde la educación básica/media se basa mayormente en un aspecto teórico debido a que los laboratorios no son aptos para las especialidades como telecomunicaciones y donde los estudiantes no logran dimensionar una aplicación real de los conocimientos adquiridos. Es por esto que se buscó relacionar una línea de estudios que fuese motivadora para los estudiantes, con un costo con tendencia a cero y con una alta potencialidad al desarrollo de sistemas e ideas para implementar. Actualmente, la privatización de una necesidad humana como lo es la comunicación es un tema común, sin embargo, existe una tecnología que es capaz de satisfacer dicha necesidad reduciendo los costos; Telefonía IP. El presente trabajo, consistió en el diseño de experiencias de laboratorio acerca de la ésta tecnología para estudiantes y profesores de Telecomunicaciones en los Liceos Técnico-Profesionales de la Fundación Belén Educa, realizando tutoriales con conocimientos específicos sobre las Telecomunicaciones en cuanto a Telefonía y Tecnología IP. Con este proyecto se busca que los estudiantes de educación secundaria tengan conocimientos propicios para la continuidad de estudios universitarios, creciendo en expectativas y logros que pueden desarrollar, solucionando la manera de mejorar la preparación de nuevas generaciones; acercándonos a un nivel de educación con miras a posibilidades Universitarias con mayores conocimientos y una amplia visión de poder tomar herramientas y emplearlas eficiente y eficazmente, tal como se ha logrado con este proyecto incrementando el ingreso de estudiantes desde la Fundación Belén Educa a la Universidad de Santiago.

Descriptor o Palabras Clave: Jóvenes Vulnerables, Sistemas de Educación, Fundación Belén Educa, Continuidad de Estudios, Deserción Escolar del Estado Chileno.

1 Introducción

¹⁸³Rivera, Luis. Ingeniero Civil Eléctrico. Magister en Administración y Dirección de Empresas. Académico e Investigador de la Facultad Tecnológica. Jefe de la Carrera Tecnólogo en Telecomunicaciones. Facultad Tecnológica. USACH.

¹⁸⁴Peña, Roberto. Ingeniero en Telecomunicaciones. Docente Facultad Tecnológica USACH

¹⁸⁵Parra, Camila. Tecnóloga en Telecomunicaciones. Docente Facultad Tecnológica USACH



Se trata de involucrar a Instituciones de Enseñanza Media de la Fundación Belén Educa[1], enfocados en preparar a estudiantes para una pronta inserción laboral en la educación Universitaria, con miras a una mejor opción de vida al obtener un título de mayor grado académico. Así mismo, se facilitó la especialización de estudios en un laboratorio de Telecomunicaciones preparando las capacitaciones respectivas a los educadores para llevar sus conocimientos actualizados a las aulas de clases.

Se elige la Fundación Belén Educa debido a que cuenta con instituciones particulares subvencionadas donde una parte del financiamiento es aportado por los padres o apoderados y la otra es aportada por el Estado Chileno. La demanda por este tipo de establecimientos ha ido en aumento durante los últimos años debido a que la mayor inversión en la sostenibilidad de este tipo de educación se realiza por parte del Estado y no por la familia del estudiante, considerando que éste debe ser quien valide y certifique la calidad de la educación que se imparte, posee el poder de condicionar la subvención que facilita a los establecimientos según los resultados que estos arrojen en su enseñanza a nivel nacional.

Considerando este Sistema de Educación, resultaría evidente que al tener un aseguramiento por parte del Estado de la educación impartida en escuelas primarias o secundarias, estas resulten con mejores puntajes de ingreso a Universidades Estatales. Sin embargo, en la realidad esto no ocurre: “Los alumnos cuyo ingreso familiar es inferior a US\$250 promedian 453 puntos en la prueba de Matemática de ingreso a la universidad, mientras que los estudiantes con un ingreso familiar sobre US\$2.778 promedian 629 puntos en la misma prueba, es decir, 176 puntos o más por sobre las familias de menos ingresos” [2].

Lo anterior nos muestra un problema en Chile y es que las instituciones con aporte del Estado, no invierten en la especialización o capacitación de la docencia en educación básica, media o Universitaria, como sí se hace en instituciones privadas donde el mayor flujo de dinero y la presión socioeconómica que se encuentra, los obliga a realizar esta práctica que debiese ser habitual para todo tipo de enseñanza.

Es por esto, que se focalizó el proyecto en jóvenes de familias vulnerables con el nexo a la Fundación Belén Educa que además tienen especialidades en el Área de Telecomunicaciones durante su enseñanza secundaria.

2 Objetivos

2.1 Objetivo General

Entregar las herramientas necesarias a profesores y jóvenes estudiantes de enseñanza media que aun teniendo que trabajar a temprana edad, pueden desarrollar servicios o sistemas que a un bajo costo pueden dar solución a un problema social y comercial tan importante como lo es la comunicación mediante diseño y la configuración de múltiples sistemas de telecomunicaciones, dando la oportunidad y experiencia de poder dar continuidad a sus estudios dentro de la enseñanza universitaria.[3]

2.2 Objetivos Específicos

- Diseñar guías de trabajo teórico-prácticos de laboratorios para liceos técnicos profesionales de la “Fundación Belén Educa”, para ello se realiza un estudio acerca de los dispositivos con mejores tecnologías y menores costos de uso y sustentabilidad de Telefonía IP, además de conocer detalles del uso para potencializar la necesidad de estos nuevos sistemas.
- Se considera la opción de capacitar a docentes de los liceos técnicos de la Fundación, considerando que muchos no poseen conocimientos sobre la especialidad en un 100% y necesitan conocer el funcionamiento de una tecnología que vaya acorde a lo que actualmente se utiliza, esto para poder dar a los estudiantes un conocimiento amplio de algo que puede ser de gran provecho.
- Se busca realizar un aporte a la sociedad dando las herramientas necesarias a estudiantes que se están comenzando a formar en las telecomunicaciones en escuelas secundarias de bajos recursos como lo son los liceos de la fundación Belén Educa, para evitar la deserción y ayudar al lineamiento de continuidad de estudios hacia la Universidad.

3. Metodología

La Metodología utilizada se basa en el cumplimiento de objetivos específicos propuestos y mencionados anteriormente.



Se hicieron los estudios de investigación exhaustivamente para poder definir aquella información que era necesaria para estructurar los documentos de estudio y capacitación, enfocados siempre en la parte teórica y técnica de la tecnología de la Telefonía IP y con el foco en sistemas de costo tendientes a cero.

La elección de qué tema exponer en esta documentación se define a partir de las necesidades sociales y factibilidades técnicas de mercado en cuanto a la comunicación telefónica.

La tecnología de VoIP se conoce y se aplica en las telecomunicaciones hace más de una década. Actualmente, se está implementando en micros, pequeñas, medianas y grandes empresas, por su versatilidad y por la amplia gama de redes de datos que pueden implementar esta tecnología, permitiendo transmitir voz en formato digital.

El uso de esta tecnología a nivel empresarial nos demuestra que cada día son más los usuarios que prefieren la tecnología de VoIP y que el mercado en el que se desenvuelve tiene un amplio desarrollo técnico a un bajo precio.[4]

Lo anterior permite concluir que el requerimiento inicial para implementar una nueva línea de estudios en colegios de Belén Educa se debe sostener en base a la sustentabilidad del proyecto considerando que ésta administra recursos con base a donaciones tanto en dinero como en indumentaria, reciclado de Teléfonos en acuerdo con Metro Santiago, voluntariado y convenios con empresas que les permite realizar prácticas a los alumnos en sus instalaciones abaratando costos a cambio de apoyo en docencia y becas.

Teniendo en cuenta el estado financiero de esta Fundación, además del estudio realizado de los diferentes sistemas, se generan experiencias de laboratorio que logran virtualizar una PBX IP (Central Telefónica Digital), por medio un software libre gratuito.

Como no se cuenta con la capacidad de comprar teléfonos IP para cada establecimiento de la Fundación Belén Educa; lo cual serviría para las experiencias en Laboratorio, se resolvió virtualizar por medio de un SOFTPHONE (Teléfono virtual que se implementa mediante software en los Smartphone y notebooks).

Todas las herramientas que se explican en las guías de estudio, tanto en su definición como en su uso, se encuentran estudiadas y probadas en el laboratorio de la carrera de Tecnólogo en Telecomunicaciones de la Universidad de Santiago de Chile.

Una vez definidos los servicios y sistemas a implementar educativamente, se generaron guías de estudio teórico-prácticas para alumnos y docentes con el fin de capacitar en primera instancia a profesores que cumplieran con el conocimiento íntegro de la materia y metodologías de enseñanza en un laboratorio implementado con las herramientas necesarias.

La permanencia del proyecto se logra a través de retroalimentación desde la Fundación Belén Educa hacia docentes de la Carrera Tecnólogos en Telecomunicaciones. Actualmente, la motivación de los docentes de la Fundación Belén Educa es esencial para la continuidad de este y muchos proyectos que apuestan a la mejora en la calidad de Educación y disminución en los índices de deserción.

La Fundación Belén Educa contiene un foco en los programas técnico-profesionales en donde se dispone de dos mil horas pedagógicas en los dos últimos años de enseñanza secundaria en la formación de competencias en campos de especialidades técnicas permitiendo acceder a la educación superior o a un trabajo remunerado. El impacto que produce este proyecto se ve reflejado en la inserción de talleres de especialidad en Telecomunicaciones para lograr obtener la motivación en estudiantes en no desertar de su educación y ver posibilidades más allá de la dada en la educación secundaria.

4. Resultados

Los docentes capacitados, quienes imparten el laboratorio de Telefonía IP de la especialidad de Telecomunicaciones a estudiantes de los Liceos Técnicos-Profesionales de la Fundación Belén Educa. Los recursos dispuestos, tales como las guías de estudio elaboradas, son en la actualidad de gran ayuda y conocimiento para los egresados de esta institución.

Según la información de ingresos de estudiantes a la Universidad de Santiago, específicamente la carrera Tecnólogo en Telecomunicaciones, podemos ver que durante los primeros años donde se tomó esta muestra, no se encontraban alumnos que fuesen pertenecientes a escuelas secundarias de la Fundación Belén Educa.

Considerando que el proyecto fue desarrollado durante el año 2012 los primeros ingresos de esta generación a la Universidad de Santiago fueron en el año 2013, y se ve un aumento en el año 2014 de estudiantes a la carrera Tecnólogos en Telecomunicaciones, en donde el promedio anual de estudiantes que ingresan es de 2.

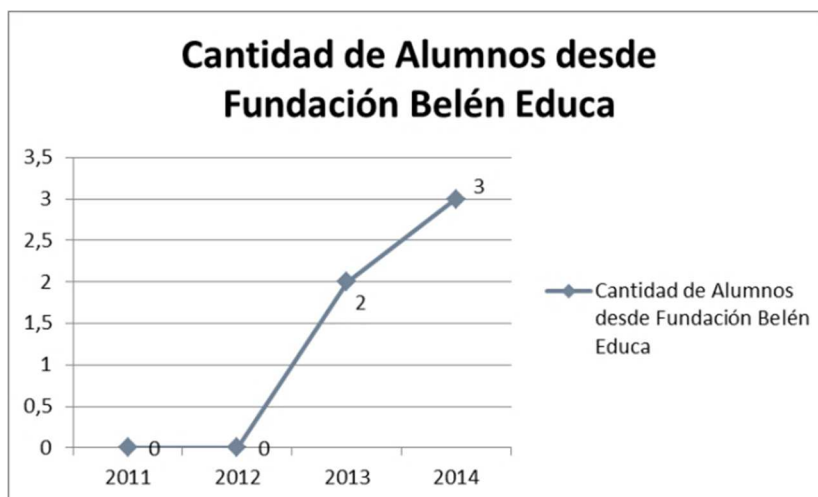


Fig. 1: Ingreso alumnos desde Fundación Belén Educa a carrera Tecnología en Telecomunicaciones USACH

Esta ganancia de ingreso de estudiantes de especialidad a la Universidad de Santiago, logra evidenciar que se han dado efectivamente las herramientas para dar a conocer a jóvenes vulnerables algo que va más allá de conocimientos teórico-prácticos de algo en específico, y es que ellos a pesar de la estigmatización que llevan consigo han logrado entender que eso no es un límite en su desarrollo profesional y que aun así pueden entrar a una Universidad Estatal, como lo han hecho un total de 5 alumnos en los últimos 2 años y lo que esperamos vaya en aumento.

En cuanto al ingreso de estudiantes de la Fundación Belén Educa a la Universidad de Santiago sin distinción de carreras, tenemos los siguientes ingresos:

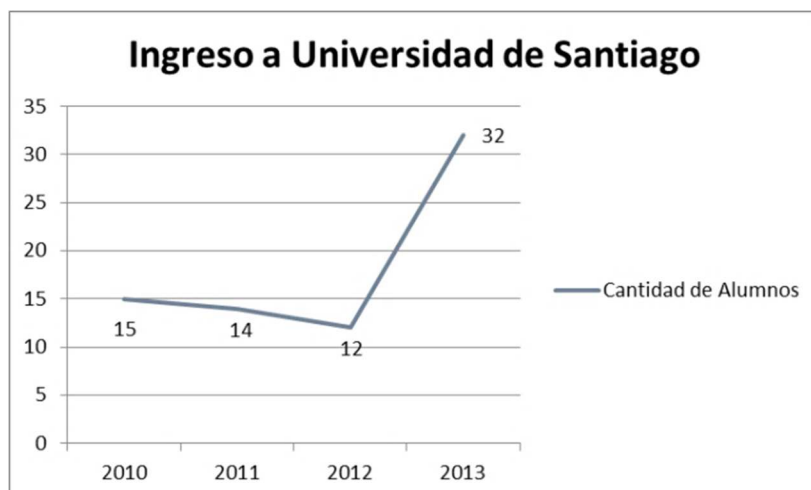


Fig. 2: Ingreso alumnos desde Fundación Belén Educa a la Universidad de Santiago de Chile

En donde nuevamente se observa un fuerte aumento en el año 2013 hacia carreras de la Universidad de Santiago en sus distintas especialidades. Además, se obtiene según información de la Fundación Belén Educa un promedio de 62% de alumnos egresados el último año (2013) que ingresan a la Educación Superior sin distinción de Institución, esto



considerando que son 8 establecimientos que imparten enseñanzas medias con mínimo de 320 alumnos de la fundación egresados anualmente.

Cabe recordar, que el ingreso a una Universidad Estatal en Chile se realiza a través de una Prueba de Selección Universitaria nacional (PSU), que mide los conocimientos adquiridos durante los años de enseñanza y, en donde éstos jóvenes han podido competir como pares con estudiantes que son preparados para esa prueba más que para entrar a trabajar a una temprana edad.

En cuanto a la deserción anual de la Fundación Belén Educa, se promedia un 4% aproximadamente los últimos 3 años considerando un mínimo de 960 estudiantes por este periodo de tiempo. Cabe recordar, que la deserción encontrada en la actualidad se debe a innumerables situaciones de los estudiantes siendo una de ellas los aspectos económico-sociales en los que viven. Este proyecto, como muchos otros aplicados en la Fundación, busca evitar que esta cifra vaya en aumento, considerando que a inicios de esta década la deserción escolar promediaba un 5% aproximadamente en colegios de la Fundación. Este proyecto no se puede atribuir a esta baja que si bien pareciera no ser tan alta, lo es considerando la cantidad de establecimientos que se encuentran en ella, pero si se puede suponer como uno de los proyectos que ayudan a disminuir estos índices.

Actualmente, se está trabajando en la confección de metodologías de permanencia y aseguramiento en la actualización del proyecto para que este no sea solo un nuevo ítem en los programas de estudios de la Fundación Belén Educa, sino que sea el paso para generar nuevas instancias de enseñanzas con tecnologías actualizadas y enfocadas al mundo real.

4 Conclusiones

La educación en Chile es un tema discutido por todos los sectores de la sociedad, en donde uno de los principales y fundamentales cambios parte por cada persona, ya sea profesional o estudiante. Desde este inicio es posible provocar cambios quizás en menor escala pero con un alto efecto en aquellos que reciben esta experiencia, tanto docentes como estudiantes de enseñanzas medias y universitarias.

La Fundación Belén Educa es reconocida por acoger niños y jóvenes vulnerables, que a pesar de sus condiciones los convoca a obtener una educación de calidad dando experiencias y motivaciones para que ellos continúen sus estudios. Este proyecto contempló la posibilidad de que estudiantes de esta Fundación obtuvieran tanto un conocimiento más específico de tecnología IP como la invitación a participar de una educación Universitaria con el objetivo de que pudiesen optar a mejoras en su vida laboral y personal.

La contribución planteada a la comunidad social y estudiantil, se basa en dar la posibilidad a jóvenes con bajos ingresos per cápita en sus hogares, a contribuir con proyectos que pueden mejorar la calidad de vida de la sociedad, disminuyendo gastos en familias en algo tan simple como lo es la comunicación de información mediante tecnología de bajo costo.

Cabe recordar, que desde los inicios de los tiempos la comunicación ha sido algo esencial en la vida de todo ser viviente, la privatización de esta necesidad por motivos de cubrir comunicaciones a larga distancia, ha sido objeto de múltiples desarrollos de proyectos con altísimos costos.

Este proyecto se realizó para lograr transferir la experiencia de que no se requiere de grandes indumentarias o inversiones para motivar a estudiantes de educación secundaria y universitaria a realizar proyectos que den aportes a la sociedad y que puedan desarrollar según las necesidades que ellos encuentren en su día a día. La telefonía IP desarrollada en guías de estudio para docentes y escolares, es sólo una de muchas ideas que pueden ser realizadas en conjunto con el querer mejorar la calidad de educación y tener cada vez más, docentes actualizados según las nuevas tendencias en tecnologías.

Se ha logrado demostrar que por medio de este tipo de inclusión, es posible poder llegar a estudiantes con potencialidades fuertes, en lo que en este caso es la tecnología, para que consideren la opción de la continuidad de sus estudios universitarios tal como ha ocurrido con este proyecto, logrando obtener un 7% de ingresos a la carrera Tecnología en Telecomunicaciones desde establecimientos vulnerables de la Fundación Belén Educa durante el último año.

La carrera Tecnólogo en Telecomunicaciones de la Universidad de Santiago, dispone de docentes involucrados en la planificación del seguimiento, aseguramiento y actualización de la documentación según las nuevas tecnologías y nuevos proyectos que se suman a la iniciativa de promover la inclusión de jóvenes de instituciones vulnerables a la educación universitaria.



Jóvenes estudiantes secundarios se pierden de oportunidades o motivaciones que les pueden permitir salir de esa vulnerabilidad en que la misma sociedad los ha insertado y es por eso que estudiantes Universitarios han promovido esta iniciativa para aportar con un grano de arena a la educación impartida hoy en día.

Proyectos como el presentado en este documento, fortalecen la motivación en los estudiantes para poder dar continuidad a sus estudios. Si bien, no todos los egresados pueden optar a ingresar a la Universidad o Institutos Técnico-Profesionales, al menos se dan las herramientas necesarias para poder disminuir el porcentaje de deserción anual que presentan establecimientos vulnerables, en especial los de la Fundación Belén Educa.

Agradecimientos

Se agradece la disposición de la Fundación Belén Educa por ser parte de una propuesta de mejoras dentro de la educación, en donde profesores se vieron beneficiados al obtener recursos para implementar en sus clases y así colaborar con la inclusión de jóvenes vulnerables en la sociedad eliminando prejuicios y estigmas a estos futuros profesionales.



Además, se agradece a la carrera Tecnólogo en Telecomunicaciones de la Facultad Tecnológica de la Universidad de Santiago, Chile, por permitir el desarrollo de una idea que nació como proyecto de título y que ahora se ha convertido en un pequeño aporte a la sociedad.

Referencias

- [1] Fundación Belén Educa. (2000-2014). Institución Chilena sin fines de lucro dependiente de la Arquidiócesis de Santiago de Chile. [Online] Extraído desde www.beleneduca.cl
- [2] Ramírez, Natacha. (2013: Enero 03) PSU: Ingresos, comuna y escolaridad de los padres determinan la brecha en puntajes. [EMOL], Noticias OnlineChile.
- [3] Parra, Camila & Méndez, Felipe. (2011) Diseño de experiencias de laboratorios de telefonía IP para colegios de la Fundación Belén Educa con especialización en telecomunicaciones: Trabajo de Titulación, Universidad de Santiago Chile.
- [4] Authoritative Telecom Data (2013) (<http://www.telegeography.com>)



PROYECTO EDUCATIVO MUNICIPAL DE ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA EN EL MUNICIPIO DE ENVIGADO

Línea Temática 2. Articulación de la educación superior con las Enseñanzas Medias.

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

RODRÍGUEZ MONTOYA, Mauricio

GAVIRIA CAMPUZANO, William

Secretaría de Educación para la Cultura-Municipio de Envigado - Colombia

e-mail: mauricio.rodriguez@envigado.gov.co

william.gaviria@envigado.gov.co

Resumen. El Ministerio de Educación Nacional, con su política de pertinencia, busca lograr que el sistema educativo forme el talento humano para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en el entorno global. De ahí las acciones emprendidas para que responda a las necesidades de los estudiantes, la sociedad y el sector productivo. Se fomenta el desarrollo continuo de competencias laborales como eje de un enfoque integral de formación que conecta el mundo del trabajo con la educación, haciendo énfasis en el mejoramiento del talento humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y productividad. Actualmente el Gobierno Nacional le está dando prioridad a la articulación de la educación media con la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano, así como al fortalecimiento de la educación superior técnica y tecnológica. Para facilitar la continuidad, movilidad y transferencia de los estudiantes entre los niveles de educación media, técnica profesional, tecnológica y profesional universitaria, además se fomenta el desarrollo de programas por ciclos propedéuticos flexibles. Desde el año 2010 la Secretaría de Educación para la Cultura del municipio de Envigado viene desarrollando un proyecto municipal de articulación de la educación media técnica en el cual se fomenten las competencias laborales de los estudiantes de educación media a través de un proceso educativo flexible donde los estudiantes pueden elegir su programa de formación de acuerdo a sus gustos, intereses y aptitudes vocacionales. Es un proyecto educativo municipal de articulación porque: se ofrece a todos los estudiantes de la media(10° y 11°) del sector oficial, permite la movilidad de estudiantes y pueden seleccionar el programa de formación de una oferta municipal de 19 programas técnicos laborales por competencias (Oferta con corte al 30 de marzo de 2014) y actualmente (31 de julio de 2014) se tienen 1259 estudiantes matriculados.

Palabras Clave: Articulación de la Educación Media, Técnico Laboral por Competencias, Oferta Municipal, Institución Educativa.



1. Objetivo de la ponencia:

Presentar a la comunidad académica nacional e internacional el proyecto educativo municipal de articulación de la educación media técnica que se viene implementando en el municipio de Envigado.

2. Problemática propuesta:

La Secretaría de Educación para la Cultura del municipio de Envigado venía ofreciendo desde el año 2006 programas de media técnica a los estudiantes de algunas Instituciones Educativas oficiales, con los siguientes problemáticas identificadas:

- Pocos programas por Institución Educativa.
- Baja cobertura de estudiantes.
- Elección del programa técnico por necesidad, solo se contaba con una oferta de máximo tres (3) programas por Institución Educativa.
- Los estudiantes solo podían seleccionar los programas ofertados en su Institución Educativa.
- Altos Índices de Deserción.
- Pocas Instituciones Educativas Articuladas.
- Carencia de Ambientes de Aprendizaje adecuados para la formación.

Con base en las consideraciones anteriores en el año 2010 se toma la decisión de diseñar un proyecto educativo municipal de articulación de la educación media técnica, que se pudiera ofrecer a todos los estudiantes de las Instituciones Educativas Oficiales del municipio y que fuera posible generar movilidad de los estudiantes según el interés de cada uno y con base en la disponibilidad de ambientes de aprendizaje.

3. Contexto pedagógico y legal:

3. Marco legal

La Secretaría de Educación para la Cultura del municipio de Envigado en su Proyecto Educativo Municipal de articulación de la educación media técnica tiene presente en su actuación la normatividad relativa a la educación en Colombia, principalmente: **VER APENDICE I.**

3.1. Conceptualización del proceso de articulación

Según las orientaciones para la articulación de la educación media del Ministerio de Educación Nacional:

Para articular los distintos niveles de la educación es necesario entender las competencias como el eje transversal del proceso formativo, y como el primer criterio de armonización de la oferta académica de programas e instituciones de educación básica, media y superior. Significa entender las competencias como un elemento que integra conocimientos, habilidades y valores, es decir, que comprende aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto. Desde esta perspectiva, la competencia es integral e integradora. Esta última es la característica que fundamenta un trabajo interdisciplinar requerido en el desarrollo de una competencia.

Sea cual sea la conceptualización en la cual se fundamente un trabajo curricular basado en competencias, es importante señalar que la competencia tiene una vigencia en el tiempo, es dinámica en función de los cambios tecnológicos y científicos que la fundamentan y de las situaciones que la promueven o la potencian, es por ello que una articulación directa con el mundo del trabajo es clave para la identificación y validación de competencias y en especial para poder responder a ese mundo cambiante. También se apunta que la competencia debe poder evidenciarse mediante comportamientos observables, suficiencia en conocimientos o desempeño adecuado.

La educación media, para ofrecer un valor agregado a sus estudiantes y ubicarse en un lugar estratégico frente al desarrollo económico y productivo local y regional, puede apostar al mejoramiento de su oferta a través de ejercicios de articulación.

La articulación es un proceso que busca fortalecer tanto la educación media como la superior, propiciando las relaciones entre el sector productivo y educativo, y construir rutas formativas generando ganancias de *tiempo y calidad*



para todos los actores, favoreciendo la continuidad de los jóvenes en el sector educativo a través de los ciclos propedéuticos y ampliando su posibilidad de insertarse laboralmente o generar un trabajo autónomo a través del emprendimiento.

Además, está dirigida a obtener doble certificación: la de la formación de bachiller que otorga el plantel; y la otorgada por la IES, en el área técnica específica en el (los) Módulo(s) o Certificado de Técnico Laboral (implica inscribir el programa en la secretaría de educación).

La articulación de la educación media permite a los estudiantes de los grados 10° y 11° crear, desarrollar y gestionar su propio proyecto de vida productivo y al culminar su bachillerato poder continuar en los ciclos de la educación superior o ingresar al mundo laboral. Poco a poco se va haciendo menos necesaria la diferenciación entre educación media técnica y académica para ir ofreciendo a todos los jóvenes de este nivel educativo la posibilidad de una excelente formación en ciencias básicas y fundamentales y el desarrollo de unas capacidades demandadas por el sector productivo que les permita ingresar al mundo laboral en condiciones competitivas.

Para el Ministerio de Educación Nacional: Se define la articulación como un proceso que integra propuestas curriculares, alternativas pedagógicas y didácticas, talento humano, recursos económicos y de infraestructura de la educación media con los de la educación superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

3.2. Actores del Proceso de Articulación.

La articulación de la educación media se ha dado principalmente con el SENA, pero a partir de la Ley 749 de 2002, se han formalizado procesos desarrollados con instituciones de educación superior técnica, tecnológica y universitaria. Así mismo, la articulación también es posible con programas implementados por las empresas y por instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano. Una misma institución de educación media puede simultáneamente articularse con una o varias de estas entidades, con el ánimo de ampliar la gama de opciones para los estudiantes y atender así a sus intereses. Para el caso del municipio de Envigado participan:

- Secretaría de Educación municipal
- SENA
- Instituciones de Formación para el Trabajo
- Instituciones de Educación Superior.
- Sector Productivo y Gremios.
- Instituciones de Educación Media.

Entre las diversas formas de articulación que se están dando en el país, se enfatiza la que establece relación entre los sectores educativos y productivos. La articulación de las instituciones educativas con el sector productivo se construye apoyada en alianzas entre instituciones educativas con las organizaciones y empresas que buscan unir propósitos educativos con las necesidades del sector real en diferentes campos en especial en aquellos sectores considerados estratégicos para el país y las regiones.

3.3. Aspectos curriculares.

El plan de estudios de los diferentes programas académicos será el que ofrece el operador (SENA, Institución de Educación Superior, Institución de formación para el trabajo y el desarrollo humano) contratado por el municipio, las entidades anteriores definirán las estructuras curriculares, organización de las actividades de formación, el modelo pedagógico, las estrategias metodológicas, los sistemas de evaluación y promoción de estudiantes, definición del perfil del egresado y otros.

A junio de 2014 se tienen los siguientes programas de formación técnica. **VER APENDICE II.**

Y según los requerimientos de cada programa, el proceso de formación se lleva a cabo en los siguientes lugares:

- Institución Educativa JOMAR
- Institución Educativa Comercial
- Institución Educativa Las Palmas
- Cefit Barrio Mesa
- Cefit San Mateo



- Instituto Técnico Shaddai
- Escuela Superior de Artes Débora Arango

4. Objetivo general:

El proyecto educativo municipal de articulación de la educación media técnica tiene por objetivo contribuir con el mejoramiento de la educación media (académica y técnica), fortaleciendo la formación técnica mediante el desarrollo de competencias laborales en los grados 10° y 11°.

La propuesta va dirigida a que los jóvenes desarrollen competencias que les permitan su vinculación al mundo del trabajo o su continuidad en el sistema educativo mediante los ciclos propedéuticos.

5. Metodología de trabajo:

Desde la Secretaría de Educación para la Cultura se realizan las siguientes actividades para la operación del proyecto:

- Elaboración de estudios previos para la contratación de operadores.
- Asignación de recursos financieros para la contratación.
- Designación de supervisor para los diferentes procesos contractuales.
- Dotación de ambientes de aprendizaje en las instituciones educativas oficiales.
- Selección de programas con base en: Oferta de los operadores, intereses de los estudiantes y vocación económica de la región.
- Realización de programas de inducción con los estudiantes de grado 9° para la presentación de la oferta municipal.
- Implementación de programas de orientación vocacional. Se está realizando un piloto en el segundo semestre de 2014.
- Aplicación de instrumentos para la evaluación del proyecto.

6. Resultados del proyecto:

- Formación de técnicos laborales integrales con altos niveles de calidad que respondan a las necesidades del sector productivo.
- Incremento de los niveles de permanencia de la educación media académica y en los programas técnicos que cursan los estudiantes de grado 10° y 11°.
- Formación en competencias laborales de los alumnos para facilitar su movilidad educativa o su inserción al mundo del trabajo.
- Los estudiantes pueden seleccionar el programa de acuerdo a sus gustos, intereses, aptitudes y orientación vocacional.
- Participación de los estudiantes en los programas por voluntad propia, ya que no es obligatorio.
- Aumento de los niveles de ingreso a la educación superior.
- Mejoramiento de los niveles de desempeño en las competencias básicas de los estudiantes que cursan los diferentes programas.
- Oferta de programas académicos pertinentes que contribuyan al incremento de la productividad y la competitividad de la región y el país.
- Fortalecimiento de los niveles de cualificación de los docentes en los componentes académicos, técnicos y pedagógicos.
- Establecimiento de alianzas con el sector productivo para realizar programas ajustados a las necesidades del mercado laboral.
- Implementación de programas para la realización de las prácticas de los estudiantes.
- Fomento de la cultura del emprendimiento en los diferentes programas académicos.
- Elaboración de un Proyecto Educativo propio que fue elaborado en el año 2012.
- Diseño de un modelo de autoevaluación propio para el proyecto que fue implementado en el año 2013.



- Servir como medio de orientación vocacional de los estudiantes de grado 10° y 11° de las Instituciones Educativas Oficiales.
- Realización de estudios de egresados y de causas de deserción para establecer planes de mejoramiento del proyecto.
- Mejoramientos de los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las diferentes especialidades.
- Aumento gradual del número de estudiantes y de programas. **VER APENDICE III.**

7. Conclusiones

El proyecto educativo municipal de articulación de la educación media técnica ha permitido potencializar e impactar el proyecto de vida de los estudiantes de los grados 10° y 11° de las Instituciones Educativas Oficiales del municipio de Envigado, ya que además de fortalecer las competencias básicas también se estimula la reflexión de los estudiantes sobre su proyecto de vida y su orientación vocacional y profesional.

El desarrollo del programa le ha permitido a la Secretaría de Educación para la cultura la realización de procesos de evaluación y mejoramiento del proyecto. Que han permitido tomar decisiones sobre priorización de recursos, cambios en la oferta municipal y diseño de mecanismos para realizar una adecuada orientación vocacional.

La conformación de grupos con integrantes de diferentes instituciones educativas ha permitido fortalecer los lazos de amistad entre los estudiantes del municipio.

En el estudio de egresados los empresarios encuestados, expresan que el proyecto educativo municipal de articulación de la educación media técnica, responde a las necesidades y requerimientos del entorno laboral. Además, un alto porcentaje de los egresados se encuentran estudiando un programa académico de pregrado, acorde con el área de conocimiento del cual es egresado del programa técnico laboral cursado en los grados 10° y 11°.

Los estudiantes se sienten muy comprometidos con el inicio de la formación técnica laboral en los grados 10° y 11°.

Con la implementación del proyecto se ha logrado un aumento de los niveles de permanencia en la educación media del municipio.

El Proyecto se puede implementar en otros municipios y departamentos que cuenten con la voluntad política y presupuestal.

Referencias

Congreso de la Republica (1992). Ley 30. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá D.C. Colombia.

Congreso de la Republica (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá D.C. Colombia.

Congreso de la Republica (2002). Ley 749. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica, profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C. Colombia.

Congreso de la Republica (2006). Ley 1064. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. Bogotá D.C. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Plan Sectorial de Educación 2011-2014. Bogotá D.C. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 4904 Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C. Colombia.



Ministerio de Educación Nacional (2009). Orientaciones para la articulación de la educación media. Documento de trabajo. Primera Versión. Bogotá D.C. Colombia.



APENDICE I

MARCO LEGAL

La Constitución Política de Colombia de 1991 establece que la Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y consagra las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

La ley 115 de 1994, define que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

La Ley 30 de 1992, al desarrollar los deberes y derechos consagrados en la Constitución, precisa, como principio orientador de la acción del Estado, el interés de propiciar el fomento de la calidad del servicio educativo; define la autonomía de las instituciones según su naturaleza y los campos de acción de que se ocupan; reafirma la naturaleza del servicio público de la educación y, por lo mismo la necesidad de que el Estado la fomente, la inspeccione y la vigile, con el fin de garantizar a la sociedad que dicho servicio se presta en la cantidad y calidad necesarias.

En desarrollo de la Ley General de Educación-Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, en el artículo 12° sobre continuidad en el sistema educativo, hace referencia a los procesos de articulación entre niveles educativos:

“La educación preescolar, la básica, la media, la del servicio especial de educación laboral, la universitaria, la técnica y la tecnológica, constituyen un solo sistema interrelacionado y adecuadamente flexible, como para permitir a los educando su tránsito y continuidad dentro del proceso formativo personal. Los procesos pedagógicos deben articular verticalmente la estructura del servicio para hacer posible al educando el acceso hasta el más alto grado de preparación y formación... Quienes obtengan el título en una arte u oficio del servicio especial de educación laboral, podrán ser admitidos en instituciones técnicas profesionales de la educación superior, para cursar programas de formación en ocupaciones con la presentación del correspondiente título. También podrán ser admitidos a programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental ofrecidos por las instituciones técnicas profesionales, los alumnos con certificado de bachillerato clásico que validen el servicio especial de educación laboral, de acuerdo con el reglamento que para tal efecto define el Ministerio de Educación Nacional”.

La Ley 749 de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Esta ley abre la posibilidad de articulación de la media con la educación superior. En primer lugar, establece en el artículo 3 que estos niveles de la educación superior se organizarán por ciclos de formación:

Las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas de educación superior organizarán su actividad formativa de pregrado en ciclos propedéuticos de formación en las áreas de las ingenierías, la tecnología de la información y la administración, así:

a) El primer ciclo, estará orientado a generar competencias y desarrollo intelectual como el de aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral en una actividad, en áreas específicas de los sectores productivo y de servicios, que conducirá al título de Técnico Profesional en...

La formación técnica profesional comprende tareas relacionadas con actividades técnicas que pueden realizarse autónomamente, habilitando para comportar responsabilidades de programación y coordinación;

b) El segundo ciclo, ofrecerá una formación básica común, que se fundamente y apropie de los conocimientos científicos y la comprensión teórica para la formación de un pensamiento innovador e inteligente, con capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y procesos que han de favorecer la acción del hombre en la solución de problemas que demandan los sectores productivos y de servicios del país. La formación tecnológica comprende el desarrollo de responsabilidades de concepción, dirección y gestión de conformidad con la especificidad del programa, y conducirá al título de Tecnólogo en el área respectiva;



c) El tercer ciclo, complementará el segundo ciclo, en la respectiva área del conocimiento, de forma coherente, con la fundamentación teórica y la propuesta metodológica de la profesión, y debe hacer explícitos los principios y propósitos que la orientan desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las características y competencias que se espera posea el futuro profesional. Este ciclo permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos y conducirá al título de profesional en...

Las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas de educación superior en forma coherente con la formación alcanzada en cada ciclo, podrán ofrecer programas de especialización en un campo específico del área técnica, tecnológica y/o profesional. Esta formación conducirá al título de Especialista en...

Para facilitar el tránsito de los estudiantes a través de estas ofertas, el artículo 5° de la Ley aporta criterios para la transferencia de estudiantes:

Todas las Instituciones de Educación Superior, por el hecho de formar parte del Sistema de Educación Superior, al reglamentar, en uso de su autonomía responsable los criterios de transferencia de estudiantes e ingreso a programas de formación, adoptarán los procedimientos que permitan la movilidad estudiantil de quienes hayan cursado programas técnicos profesionales y tecnológicos, teniendo en cuenta el reconocimiento de los títulos otorgados por las instituciones del sistema.

En el artículo 6° se hacen consideraciones específicas para la articulación con la educación media técnica:

“Las instituciones técnicas profesionales, a pesar del desarrollo curricular que logren realizar a través de los ciclos propedéuticos, mantendrán el nivel técnico en los diferentes programas que ofrezcan para permitirles complementariamente a los estudiantes que concluyan su educación básica secundaria y deseen iniciarse en una carrera técnica su iniciación en la educación superior; en caso de que estos estudiantes opten en el futuro por el ciclo tecnológico y/o profesional deberán graduarse como bachilleres. Las instituciones técnicas profesionales, en uso de su autonomía responsable, fijarán los criterios que permitan la homologación o validación de contenidos curriculares a quienes hayan cursado sus estudios de educación media en colegios técnicos, teniendo en cuenta el reconocimiento de los títulos otorgados por las instituciones del sistema”.

La ley 1064 de 2006, Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. Esta ley en su artículo 3 establece lo siguiente: El Estado reconoce la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano como factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y oficios. En consecuencia las instituciones y programas debidamente acreditados, recibirán apoyo y estímulo del Estado, para lo cual gozarán de la protección que esta ley les otorga.

En desarrollo de la Ley 1064 de 2006, el Decreto 4904 de 2009, en el artículo III sobre los programas de formación establece lo siguiente:

3.12. ARTICULACIÓN CON LA EDUCACIÓN MEDIA. *Las instituciones de educación que ofrezcan educación media, estatales o privadas, a través de las secretarías de educación las primeras y de sus representantes legales o propietarios las segundas, podrán celebrar convenios con instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano, para que los estudiantes de los grados 10 y 11 adquieran y desarrollen competencias laborales específicas en una o más ocupaciones, que permitan su continuidad en el proceso de formación o su inserción laboral y obtengan por parte de éstas instituciones su certificado de técnico laboral por competencias.*

3.13. ARTICULACIÓN CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Los programas de formación laboral y de formación académica ofrecidos por las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano que cumplan con lo establecido en el artículo 7° de la Ley 1064 de 2006, podrán ser reconocidos por las instituciones de educación superior como parte de la formación por ciclos propedéuticos.*

APENDICE II.

OFERTA MUNICIPAL PARA EL AÑO 2014

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| ENTIDAD OPERADORA | PROGRAMA TÉCNICO |
|--------------------------|-------------------------|

| | |
|---|---|
| Centro de Formación Integral para el Trabajo-CEFIT. Programas Certificados por el SENA. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dibujo arquitectónico 2. Manejo ambiental 3. Organización de Eventos 4. Contact center 5. Multimedia 6. Cocina 7. Programación de Software 8. Explotaciones Agropecuarias Ecológicas 9. Sistemas 10. Administrativo en Salud 11. Servicios Farmacéuticos 12. Contabilidad 13. Logística 14. Mantenimiento eléctrico y electrónico de automotores 15. Asistencia Administrativa |
| Escuela Superior de Artes Débora Arango | <ol style="list-style-type: none"> 16. Asistente de Cine, televisión y artes escénicas 17. Ejecución Instrumental Básica |
| Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid | <ol style="list-style-type: none"> 18. Técnico Profesional en Programación de Sistemas de Información |
| Instituto Técnico Shaddai | <ol style="list-style-type: none"> 19. Cosmetología y Estética |

**APENDICE III.
EVOLUCIÓN DEL PROYECTO EN EL TIEMPO**

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|--|------|------|---|---|---|
| Instituciones Educativas participantes | 5 | 10 | 11 | 11 | 11 |
| Estudiantes matriculados | 620 | 750 | Grado 10°: 701 Grado 11°: 308 Total: 1009 | Grado 10°: 773 Grado 11°: 398 Total: 1171 | Grado 10°: 762 Grado 11: 497 Total:1259 |
| Programas ofrecidos | 8 | 14 | 19 | 19 | 19 |



| | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Porcentaje de deserción | 30% | 25% | 17% | 30% | N/A |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|



EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO FORMATIVO A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL PROCESO DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con las enseñanzas medias

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

VÀSQUEZ, Jenny¹⁸⁶

VELÀSQUEZ, Melbin¹⁸⁷

ZAPATA, Donna¹⁸⁸

ESTRADA, Patricia¹⁸⁹

Universidad de Antioquia - COLOMBIA

permanenciaequidad@udea.edu.co

Resumen. Siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia que corresponden al fortalecimiento de la formación y la articulación con la educación media, los cuales se basan en la necesidad de acompañar la orientación vocacional como una condición que está en relación con la deserción, se creó y desarrolló el curso virtual y semipresencial orientado al acompañamiento de estudiantes en la elección de estudios superiores en el marco del convenio 622 de 2012-2013. Este espacio virtual contó con seis módulos de aprendizaje dirigidos a estudiantes, docentes/directivos y padres de familia. En este sentido, se crearon tres escenarios de trabajo para que cada grupo poblacional abordara los asuntos específicos de su interés en torno al proceso de orientación vocacional. La ejecución de este curso se dio en el espacio de dos meses, septiembre/octubre de 2013, dejando como resultado de su dinámica una serie de aspectos que es menester mencionar. El propósito de esta comunicación es presentar la experiencia realizada en el escenario de estrategias que buscan favorecer la permanencia y prevenir el abandono en educación superior.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Orientación vocacional, Curso semipresencial.

¹⁸⁶ Psicóloga, Universidad de Antioquia. Facilitadora del curso, y autora de los textos elaborados para el curso

¹⁸⁷ Psicoorientadora, Delegada Dirección de Bienestar Universitario para proyecto "Acuerdo institucional para fortalecer procesos de admisión, nivelación y tutoría" convenio 622 de 2012 Universidad de Antioquia, y coordinadora del curso

¹⁸⁸ Coordinadora Programa Integración de Tecnologías a la Docencia, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia.

¹⁸⁹ Coordinadora Programa Institucional Permanencia con Equidad, y coordinadora del proyecto "Acuerdo institucional para fortalecer procesos de admisión, nivelación y tutoría" convenio 622 de 2012 Universidad de Antioquia



1 Introducción

Con el propósito de favorecer el acceso, la permanencia y la graduación estudiantil, y atendiendo a la necesidad de contribuir con el desarrollo de la orientación vocacional, se diseñó e implementó un curso semi-presencial de acompañamiento para el fortalecimiento de la elección de estudios superiores dirigido a estudiantes que estaban finalizando sus estudios de educación media. Se parte de la concepción de orientación vocacional como un proceso que implica acciones en la trayectoria de vida de los estudiantes, y que involucra contextos y actores familiares, sociales, y educativos, acciones que en la elección de estudios superiores, requieren el desarrollo y/o acompañamiento en la de toma de decisiones, en el autoconocimiento, en la incorporación de experiencias y habilidades que incidirán en la escogencia de una profesión, ocupación u oficio. .

1.1 Objetivos del curso

El objetivo general del curso fue fortalecer el acompañamiento en orientación vocacional que se brinda a los estudiantes de educación media. Se buscaba además brindar información que permitiera identificar los contextos intrínsecos y extrínsecos al estudiante que afectan la elección de formación superior, propiciar un espacio reflexivo individual y grupal para identificar factores relevantes del proyecto de vida personal y familiar y su incidencia en la elección vocacional, acompañar la identificación de las ofertas formativas del medio y los campos ocupacionales, y revisar los elementos fundamentales en el proceso de toma de decisiones.

1.2 Diseño del curso

El curso se diseñó con un componente presencial determinado por tres encuentros presenciales, y un componente virtual en plataforma Moodle que contó para su desarrollo y ejecución con el equipo de profesionales del Programa de Integración de Tecnologías a la docencia de la Universidad de Antioquia.

Se consideraron como población del curso tres grupos poblacionales: estudiantes, padres de familia y docentes/directivos. Se elaboró material audiovisual, documentos de lectura, directorio de programas académicos e instituciones, actividades reflexivas, de seguimiento y de autoevaluación, y se brindó información de fuentes bibliográficas.

El espacio virtual dirigido a estudiantes contó con cuatro módulos que abordaron los tópicos de: orientación vocacional, proyecto de vida, contextos socio-económicos y familiares que afectan la elección de estudios superiores, y proceso de toma de decisiones. El espacio virtual dirigido a los padres de familia contó con dos módulos el primero relacionado con orientación vocacional y el segundo con el lugar de acompañamiento de los padres en la elección de estudios superiores de los hijos. El espacio virtual de los directivos/docentes contó con tres módulos: orientación vocacional, contextos socio-económicos y familiares que afectan la elección de estudios superiores, y el lugar de acompañamiento de los docentes/directivos en la elección de estudios superiores de los estudiantes. Se diseñó también un cuestionario para aplicar al inicio del curso y en su finalización con el propósito de identificar expectativas, conocimiento, y cumplimiento de objetivos. (Ver Fig. 1)



Figura 1. Plataforma del curso

1.3 Ejecución

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con las Enseñanzas Medias



Para implementar el curso semi-presencial, se contó con el apoyo de una institución educativa de la ciudad de Medellín. Para ello se realizaron 4 reuniones previas con personal directivo y algunos docentes de grado 10° y 11°, donde se expusieron las necesidades logísticas y humanas para el desarrollo del curso. Se acordaron responsabilidades mutuas y tiempos para llevar a cabo las distintas fases de implementación del curso.

Se realizaron distintas convocatorias para alcanzar un número mínimo de usuarios para el curso. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Asistentes a las convocatorias realizadas

| Grupos poblacionales | participantes acordados | Asistentes primera convocatoria | Asistentes segunda convocatoria | Asistentes tercera convocatoria |
|-----------------------------|--------------------------------|--|--|--|
| Estudiantes | 40 | 6 | 4 | 25 |
| Docentes/ directivos | 20 | 17 | 0 | 0 |
| Padres de familia | 40 | 3 | 1 | 0 |

Fuente: Elaboración propia

El curso se diseñó con encuentros presenciales. De los tres planeados, se ejecutaron dos encuentros. (Ver tabla 2)

Tabla 2. Asistentes a encuentros presenciales

| Grupos poblacionales | asistentes primera reunión presencial | asistentes segunda reunión presencial |
|---------------------------------|--|--|
| Estudiantes | 6 | 0 |
| Docentes/ Directivos | 17 | 6 |
| Padres de familia | 3 | 0 |

Fuente: Elaboración propia

2 Proceso de seguimiento y evaluación

Al iniciar y finalizar el curso, se aplicó a los participantes una encuesta. Esto permitió, en primer lugar, establecer un estado de percepción personal frente a lo vocacional, la elección de estudios superiores y las expectativas frente al curso. En segundo lugar, describir lo alcanzado en términos de aprendizajes luego de su desarrollo. En este sentido, los hallazgos que arroja la encuesta previa a la ejecución del curso señalan que los tres grupos poblacionales, estudiantes, docentes/directivos y padres, tienen muy claro el concepto de vocación, su implicación en la elección de estudios superiores, la importancia que tiene en la vida y bienestar personal una adecuada elección profesional y el lugar de orientador y apoyo que pueden ocupar para otros quienes se encuentren en dicho proceso. Por otro lado, respecto a las expectativas planteadas frente al curso todos los grupos desde su perspectiva y necesidad particular, expresan su deseo de ser orientados para hacer una elección clara, segura y acorde con su vocación, tener elementos más amplios para guiar a los hijos en su decisión profesional, hallar nuevos insumos para fortalecer los procesos vocacionales en los jóvenes, ampliar los conocimientos sobre el tema y fortalecer el rol como orientador vocacional.

En la evaluación final, donde se indagó sobre los pormenores de la ejecución del curso, sólo se pudo obtener la visión de seis de los docentes que participaron activamente. Ésta indagó sobre puntos concretos como: la calidad de la participación, la metodología del curso, el acompañamiento del facilitador, los logros y aprendizajes obtenidos en el curso y los significados que quedan de la participación en el curso. Sobre los aprendizajes obtenidos en el curso señalan, en términos generales, que lograron comprender con mayor precisión lo que implica la vocación, mejoraron la representación que tienen respecto a lo que significa hacer una elección de una profesión u ocupación en la vida, mayor comprensión respecto al rol que se puede tener en el proceso de elección de estudios superiores de los estudiantes y mayor claridad sobre el propio proceso vocacional. Los docentes que consideraron haber alcanzado lo esperado inicialmente en el curso, señalaron que ello se logró gracias a que brindó mayores bases sobre el tema, permitió reafirmar y recordar conceptos, posibilitó la confrontación de conceptos personales y la potencialización del proceso de elección y abordó el tema de una forma general. Por el contrario, quienes consideraron que el curso profundizó poco en la temática, señalan su contribución como mínima. El curso tuvo un significado importante para estos participantes en tanto cambió la visión de la profesión elegida y permitió la conciliación del pasado y el presente, sirvió para recordar y afianzamiento de la labor, dio énfasis a la felicidad como ingrediente primordial de la ruta cómo-cuándo-dónde, brindó herramientas para el rol de psicoorientador, posibilitó identificar el aporte que se hace desde la docencia en la orientación vocacional, concientizó a las personas respecto a su proyecto de vida y el lugar de la vocación en éste, viabilizó el hecho de repensarse como docentes y experimentar una nueva forma de compartir.

Durante el curso, la facilitadora estuvo en contacto con los usuarios mediante chats, foros, y encuentros en la plataforma virtual que permitieron atender inquietudes y acompañar el proceso de autoevaluación. La comunicación que se mantuvo con el grupo de estudiantes en el que finalmente ingresaron tres jóvenes, permitió realizar reflexiones personalizadas y un poco más profundas. Por ejemplo el participante C realizó de forma más integral su proceso de elección de estudios



superiores, hallando opciones académicas más precisas y acordes a sus posibilidades internas y externas. Por otro lado, la estudiante B logró ampliar el área de interés para hacer su elección, pues encontró nuevas habilidades e intereses que se ajustaban a nuevos programas académicos revisados por ella anteriormente. El grupo poblacional de padres fue el más pequeño de todo el proceso y mantuvo su baja participación también en la realización del curso. Por consiguiente, sólo una madre de familia logró acceder a la plataforma y realizar las actividades del primer módulo. Con esta participante se estableció una comunicación importante, lo cual permitió compartir reflexiones sobre la vocación y los intereses profesionales. La participante acogió con agrado las devoluciones y señalamientos hechos por la facilitadora, la cual evidenció su interés y visita permanente a la plataforma.

3 Conclusiones

- El curso permitió a sus participantes generar claridades respecto a la elección personal de estudios superiores, brindarle mayor importancia al proyecto de vida con relación a la vocación, reflexionar sobre el lugar del docente en el proceso de acompañamiento vocacional de los estudiantes y darle un lugar fundamental a los intereses y habilidades como guía profesional.
- La elección de estudios superiores es un proceso que compromete como acompañantes a los docentes y directivos de las instituciones educativas al igual que a los padres de familia. Se requiere de espacios de formación y acompañamiento para los distintos grupos poblacionales implicados, y del apoyo de las Universidades en este campo
- Es fundamental velar por los procesos de convocatoria en estos cursos porque de ello depende en gran medida su realización exitosa, y contar con un equipo técnico y profesional que garantice el acceso a la plataforma virtual, y la solución oportuna y adecuada de dificultades que el sistema pueda presentar.

Referencias

- Álvarez, M.T., y Cepeda, L.M. (1990). Factores que Inciden en la Elección Ocupacional y su Relación con la Identidad Vocacional. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Cabrera, G. (1987). Factores Externos que Inciden en la Elección Profesional. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Knobel, M. (1964) El Desarrollo y la Maduración en psicología evolutiva. Revista de Psicología, 1, 73-77.
- Martínez, M. (1998) Orientación Vocacional y Profesional. Papeles del Psicólogo, 71
- Messing, C. (2009). Desmotivación, Insatisfacción y Abandono de Proyectos en los Jóvenes. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Puerta, M.P. (2002). Proyecto de Vida en la Adolescencia. La Crianza Humanizada, 07, 2-4
- Rascovan, S. (2010). Las Elecciones Vocacionales de los Jóvenes Escolarizados Proyectos, Expectativas y Obstáculos. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Villada, C., López, L., Patiño, C., Ramírez, W., Jurado, C., y Ossa, J. (2002). Factores Asociados a la Elección de Carrera y Universidad. Uni-pluri/versidad, 02, 23-30.



DESERCIÓN EN CURSO DE MATEMÁTICA AL INGRESO A LA UNIVERSIDAD : ¿CONOCIMIENTOS PREVIOS O VÍNCULOS HUMANOS?

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Experiencias o reporte de casos

CATSIGERAS, Eleonora 1

BLASINA, Lucía 2

LOUREIRO, Silvia 2

MÍGUEZ, Marina 2

1 Instituto de Matemática y Estadística “Rafael Laguardia”

2Unidad de Enseñanza

Facultad de Ingeniería, Universidad de la República, URUGUAY

uni_ens@fing.edu.uy

Resumen. La Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República (Uruguay) ofrece desde el año 2005 una versión anual del curso “Cálculo 1” que tradicionalmente se imparte semestralmente. La propuesta se enfoca en la necesidad de un trabajo más profundo sobre los procesos educativos en el aula y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Con este fin se realizaron ajustes en la presentación de los contenidos y sistemas de evaluación, y se incorporaron actividades que atienden a las dificultades de los estudiantes ingresantes: talleres sobre estrategias de aprendizaje, trabajo en grupo, modalidades de evaluación abiertas, etc. La inscripción a esta modalidad es opcional para los estudiantes que ingresan. Sin embargo la población que opta por la misma, presenta diferencias con respecto al universo de los ingresantes, tanto en procedencia geográfica y en el tipo de institución en la que cursaron estudios secundarios, como en el resultado obtenido en la prueba diagnóstica que se aplica al ingreso a la Facultad. En este trabajo se describe la experiencia del curso Cálculo 1 que se viene desarrollando en 2014 en su modalidad anual, presentando algunos resultados preliminares. De acuerdo a los estudios realizados a partir del diagnóstico al ingreso, la población de estudiantes de este curso se encuentra a priori en franco riesgo de fracaso académico. Sin embargo, considerando que hasta el momento los resultados obtenidos en las evaluaciones igualan o mejoran los resultados obtenidos en los cursos semestrales, se concluye que esta experiencia (que aún está en proceso) es potencialmente exitosa.

Descriptor o Palabras Clave: modalidad alternativa, Cálculo, Ingeniería.

Introducción

Las estrategias didácticas usualmente aplicadas no siempre resultan las más eficientes para enfrentar la heterogeneidad y la masividad estudiantil al ingreso a la universidad. En efecto, las estrategias usuales aplican un método de enseñanza homogéneo, aún cuando deben atender a un conjunto heterogéneo de estudiantes. Esta heterogeneidad no se presenta sólo en los conocimientos previos de los estudiantes, sino además en los distintos mecanismos de aprendizaje de cada uno, en sus tiempos de asimilación, etc. Por esa razón frecuentemente el mejor sistema para algunos estudiantes no lo es para otros. Esto se manifiesta tanto en los cursos como en las modalidades de evaluación, que no siempre se adaptan a las

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.



necesidades formativas de los estudiantes. Por otra parte algunos docentes universitarios con excelente formación académica, tienen aún una escasa formación didáctica. Además una alta rotación y deserción en su tarea de enseñanza, particularmente entre docentes jóvenes, o en algunos casos, una actitud pasiva frente a la enseñanza. Esta pasividad se realimenta a su vez del fracaso estudiantil.

Cada año, desde 1992, la Facultad de Ingeniería aplica pruebas a los estudiantes al ingreso a la universidad, que han ido evolucionando hasta la aplicación, a partir del año 2005, de una Herramienta Diagnóstica al Ingreso (HDI). Esta prueba evalúa diversas competencias y actitudes de los estudiantes, que es de presumir que incidan en los aprendizajes y en el desempeño de los estudiantes en la Facultad. (Míguez y cols., 2007)

Los resultados muestran que la herramienta diagnóstica diseñada resultó ser un instrumento con buen poder predictivo del rendimiento académico en el primer año. La realidad es que la población estudiantil muestra altos índices de deserción y rezago. En el trabajo “Estudio sobre la deserción a Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República” (Míguez y Loureiro, 2014) se muestran los principales factores que inciden en la deserción estudiantil en esta institución. Dentro de ellos se destaca que el 94,3% de los estudiantes que desertan lo hacen sin haber obtenido los créditos correspondientes al primer año de la carrera. Esto sumado a la gran dificultad en el tránsito entre la Educación Media y la Universidad ha llevado a planificar y desarrollar diversas acciones atendiendo a la población ingresante. La finalidad de esa detección temprana, mediante la HDI, es desarrollar estrategias preventivas que tiendan a disminuir el conocido fracaso que sufren los estudiantes de primer año en la Universidad. Entre esas acciones de destacan los Talleres de Orientación al Ingreso, actividades de articulación entre Educación Media y la Facultad de Ingeniería, oferta de cursos de primer año de las carreras en diferentes modalidades, entre otras. Es así que, la Facultad de Ingeniería (FIng) ofrece, a partir del año 2005, trayectos diferenciados en los dos cursos de Matemática impartidos en el primer semestre: cálculo y álgebra. Con esta propuesta, en la que el cursado es anual en lugar de semestral como lo establece el Plan de Estudios, se pretende atender los problemas expuestos, explotando el mayor tiempo disponible para generar una transición más suave desde los estudios preuniversitarios. Esta transición adaptada aspira por un lado a mejorar la inserción de los estudiantes en el ambiente de Facultad, y desarrollar un conjunto de actividades orientadas a incidir positivamente sobre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y sus procesos motivacionales. Por otro lado, la experiencia también aspira a motivar y apoyar institucionalmente la actividad de enseñanza de los docentes, desarrollando trabajo colaborativo con especialistas en ciencias de la educación. La actividad de enseñanza de la matemática al ingreso universitario es sumamente compleja, requiere dedicación muy intensa del docente, y además buena dosis de creatividad e innovación de los profesores asignados a ella (Dwyer, 2014). Diversos mecanismos institucionales influyen en el repertorio de competencias profesionales-docentes del profesor universitario, cambiando así, sin proponérselo, el perfil deseado o necesario del profesorado (Bozu y Canto, 2009). Como consecuencia, se tiende a orientar negativamente a los docentes jóvenes hacia la enseñanza en los cursos (en particular de Matemática) correspondientes al ingreso de la carrera universitaria.

En este trabajo se describe la experiencia del curso Cálculo 1 (CAL1) que se viene desarrollando en 2014 en su modalidad anual, presentando algunos resultados preliminares.

Objetivo

Describir una modalidad alternativa del curso de la asignatura Cálculo 1 de la Facultad de Ingeniería, caracterizando a la población estudiantil que opta por esta modalidad y presentando resultados parciales correspondientes a la primera mitad del curso.

Características de la población

La inscripción a esta modalidad es opcional para los estudiantes que ingresan. Además, aquellos estudiantes que al comenzar el año se inscribieron en la modalidad semestral, tienen la posibilidad de cambiarse de modalidad en abril (un mes después de comenzados los cursos). La población que opta por el curso anual presenta algunas diferencias con respecto al subconjunto de estudiantes ingresantes que opta por el curso semestral.



La población que se inscribió este año en modalidad anual se integró por 133 estudiantes, de los cuales 98 son varones y 25 son mujeres. No existen diferencias significativas en la distribución por sexo entre la población total al ingreso, y el subconjunto que optó por la modalidad anual.

En cuanto a la procedencia geográfica, es notable la presencia de estudiantes del interior del país en el curso anual, con respecto al total de estudiantes ingresantes.

Si bien la mayoría de los estudiantes inscriptos en el curso anual (64,2%) son de la generación 2014, 24 de ellos ingresaron en 2013, 10 en el año 2012 y 10 pertenecen a generaciones anteriores a la 2012. Por lo tanto la población estudiantil en el curso anual se compone por un 35,8% de recurrentes.

Ninguno de los estudiantes en el curso anual alcanzó la suficiencia en la prueba que se aplica al ingreso (HDI). En lo que refiere al nivel de suficiencia en la HDI, los alumnos que cursan la modalidad anual se ubican, en su enorme mayoría, en niveles muy por debajo de la suficiencia respecto al resto de la generación que cursa en la modalidad semestral. Esto implica que la población estudiantil -objetivo de esta experiencia- se encuentra a priori en serio riesgo de fracaso académico.

Descripción de la modalidad

Para la edición 2014 del curso de CAL1 anual, se realizaron ajustes en la presentación de los contenidos y metodologías de enseñanza y de evaluación, incorporándose actividades que atienden a dificultades de los estudiantes ingresantes.

La metodología implementada en esta edición del curso combina instancias de exposición con trabajo colaborativo. Las evaluaciones forman parte esencial de la experiencia, en el proceso de enseñanza y la forma de aprender de los estudiantes (Gargallo, 2008).

Se propone una evaluación continua que involucra tareas individuales y en equipo. Estas tareas evaluadas clase a clase, consisten en resolución de ejercicios, elaboración de una carpeta, participación oral en clase e intervenciones en los foros de la plataforma virtual. La evaluación se complementa con la aplicación, durante el curso de 4 pruebas parciales escritas (Fig. 1).

La evaluación continua se realiza desde la segunda semana de clases en forma permanente. En detalle, son del siguiente tipo:

- Entrega de deberes en equipo e individuales (cada dos semanas son aproximadamente dos entregas en equipo y una individual). Estas entregas incluyen elaboración de resúmenes de “teórico” y resolución de ejercicios.
- Trabajo en equipos de estudiantes en forma de taller durante algunas clases (aproximadamente una clase-taller cada 10 días)
- Participaciones orales de los estudiantes en clase (estas evaluaciones son realizadas en casi todas las clases teóricas).
- Participación de los estudiantes en los foros respondiendo dudas de otros estudiantes o subiendo soluciones de ejercicios. En este caso, para la publicación por parte de estudiantes de las soluciones de los ejercicios, se estableció como pauta respetar un período de dos semanas entre la propuesta del ejercicio respectivo por parte del docente y la publicación de la solución completa por parte de los estudiantes. Sin embargo, durante ese período, los estudiantes pueden plantear preguntas en el foro sobre los ejercicios planteados, y responder mediante sugerencias o explicaciones -sin exponer completamente la solución- las preguntas de otros estudiantes. Estas respuestas también son consideradas parte de la actividad de evaluación continua.
- Un trabajo en equipos de evaluación de competencias transversales realizado entre abril y junio. Este trabajo consistió en
 - Búsqueda bibliográfica de artículos de investigación en ingeniería en temas con base matemática, publicados en revistas científicas durante los últimos 10 años.

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.



- Gestionar, planificar y realizar entrevistas a investigadores ingenieros en la carrera profesional en que los estudiantes están inscriptos. La consigna de estas entrevistas es descubrir por parte de los estudiantes, la aplicación concreta de algunos conceptos matemáticos abstractos del curso CALC1 al trabajo profesional en Ingeniería.
- Redacción en idioma castellano y traducción del inglés al castellano de texto técnico
- Búsqueda de información sobre investigación en ingeniería.

Las calificaciones obtenidas durante las evaluaciones continuas son comunicadas en el instante de la evaluación con notas entre “Regular” y “Sobresaliente”

Al final de este semestre (en julio) todas las evaluaciones continuas desde marzo fueron transformadas en un puntaje global de entre 0 y 10 puntos, que se sumó a los puntos obtenidos individualmente en las dos pruebas parciales de la primera mitad del curso (Fig.1).

El primer parcial (de un total de cuatro durante el año) se realizó el 14 de mayo pasado. Su valor fue de 20 puntos (máximo), en un total de 100 puntos (máximo) para todo el curso (Fig.1). Sin embargo, se otorgó un bonus de hasta 5 puntos adicionales, distribuidos según el siguiente criterio: A algunos pocos estudiantes que resolvieron completamente y sin errores una parte particularmente difícil del parcial se le otorgó 2 puntos adicionales. Durante la semana siguiente a la prueba parcial se encomendó a los estudiantes entregar las soluciones completas, que deberían ser realizadas en equipo y fuera de clase, pudiendo consultar libremente a los docentes, entre pares, y la bibliografía o personas que quisieran. A los estudiantes cuyos equipos que cumplieron bien esa tarea se les asignó hasta 3 puntos adicionales al total obtenido en la prueba individual.

La primera prueba parcial -al igual que las tres pruebas restantes- fue de carácter individual con 10 preguntas para responder por desarrollo con las justificaciones matemáticas correspondientes. Las preguntas incluyeron ejercicios prácticos, preguntas teóricas y ejercicios teórico-prácticos. Para que el parcial fuera parte del proceso de aprendizaje, no se publicaron las respuestas y soluciones enseguida de terminado el parcial. En cambio, como se explicó más arriba, se encomendó a los estudiantes encontrar y escribir las soluciones completas en equipo.

Resultados y análisis

Se utilizaron los siguientes sistemas de información para analizar y valorar esta experiencia.

- Herramienta Diagnóstica al Ingreso
- Resultados académicos en pruebas parciales (hasta el momento de envío del trabajo rindieron 2 de los 4 parciales anuales)
- Observaciones de clase realizadas por la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ingeniería.
- Encuestas de opinión estudiantil.

Para analizar el desempeño de los estudiantes en la asignatura se crearon categorías previamente a la aplicación del primer parcial. (mayo 2014), analizando luego el resultado en el primer parcial en relación con el siguiente agrupamiento:

GRUPO A (60 estudiantes): Estudiantes que participan activamente del curso desde marzo hasta principios de mayo en forma regular y presencial. Han realizado casi todas las entregas de evaluación continua. Algunos tienen buenas participaciones orales durante las clases y participación activa en el foro. En su gran mayoría los estudiantes de este grupo han integrado equipos de estudio según las pautas dadas al principio del curso, y tienen así varias buenas calificaciones acreditadas durante el proceso de evaluación continua.

GRUPO B (14 estudiantes): Estudiantes que participaron del curso casi desde el principio, pero siempre en forma esporádica. Han presentado algunos (pocos) trabajos de evaluación continua. No tienen participaciones en el foro y casi ningún contacto con los docentes. No sabemos si siguen activamente el curso a distancia o no. La mayoría de los estudiantes de este grupo se desvinculó de los equipos de trabajo que formaron circunstancialmente al principio, o si permanecen en ellos.



GRUPO C (6 estudiantes) : Estudiantes que comenzaron el curso a principios de mayo o fines de abril, un mes o más después de comenzadas las clases y poco antes del primer parcial. Los estudiantes de este grupo, comenzaron participando muy activamente, tienen buenas (pero pocas) calificaciones de evaluaciones continuas. Su período de participación en el curso es muy breve ya que, al ingresar tardíamente, perdieron la mitad del programa de contenidos que se evaluó en el primer parcial. En su mayoría han integrado equipos de estudio. Pero no tuvieron, antes del primer parcial, un período suficientemente largo para asentar y regularizar su trabajo en estos equipos.

GRUPO D (4 estudiantes): Estudiantes que participan del curso a distancia desde el principio, en forma regular. Han realizado varias de las entregas que envían a través de sus compañeros de equipo o en forma electrónica. Algunos tienen una activa participación en el foro. En su gran mayoría los estudiantes de este grupo han integrado equipos de estudio según las pautas dadas al principio y tienen varias buenas calificaciones acreditadas durante las evaluaciones continuas.

GRUPO E (14 estudiantes): Estudiantes que se presentaron al parcial pero que no tuvieron ninguna o casi ninguna participación durante el curso, ni presencial ni a distancia. No han presentado casi ninguna de las entregas. No sabemos si estos estudiantes han formado equipos. Tampoco sabemos si están siguiendo las pautas de estudio dadas al principio del curso.

A la primera prueba parcial se presentaron 98 estudiantes obteniendo un puntaje promedio de 12 puntos sobre 25 totales. Se destaca que el grupo A obtuvo el mayor promedio de puntaje, alcanzando los 13 puntos; mientras que el grupo E obtuvo el mínimo, alcanzando en promedio 8 puntos.

Al segundo parcial se presentaron 81 estudiantes, 80 de los cuales también rindieron el primer parcial.

La población que se presentó a ambas instancias de pruebas (80 estudiantes) ha obtenido un buen desempeño hasta el momento. En efecto, esta población ha alcanzado en las evaluaciones continuas un resultado promedio de 65 % del total de puntos asignados. Además, obtuvo en promedio el 50% y el 41% del total de puntos asignados a la primera y segunda pruebas parciales respectivamente. En términos globales 28 estudiantes en 80 han superado el 60% del puntaje total acumulado en el primer semestre y 44 estudiantes en 80 alcanzaron entre el 25% y 59% de ese total.

Al retomar la segunda parte del curso anual se aplicó una encuesta de opinión sobre la modalidad recolectando sugerencias valiosas para reorientar el curso (Tabla 1).

La mayoría de los estudiantes (79,7%) indica que asiste a las 3 clases de teórico que se imparten semanalmente. Este dato no es menor siendo que los cursos de primero son de asistencia libre. En este mismo sentido se agrega que el 62,5% están al día, o con menos de una semana de retraso, con los prácticos lo que es un indicador del compromiso por parte de los estudiantes con esta modalidad de cursado.

El 78% de los estudiantes opina que la modalidad favorece la comprensión de la asignatura y el 59% indica que le resulta útil la modalidad de trabajo grupal.

En relación con las expectativas sobre el resultado del curso el 56,3% de los estudiantes que responden la encuesta piensa que va a exonerar el curso y el 40,6% piensa que aprobará el curso y luego el examen.

En respuesta a la pregunta sobre el trabajo de competencias transversales las opiniones se dividen entre aquellos a los que le resultó útil y que les ha servido para conocer acerca de la aplicación de las matemáticas a distintos campos de la ingeniería y entre aquellos que sienten que no les ha aportado mucho a su formación.

Las respuestas referidas al nivel de entusiasmo por ir a clase se distribuyen en 38% muy entusiasmado y entusiasmado; 45% ni entusiasmado ni no entusiasmado y 17% poco o nada entusiasmado. Esta pregunta es interesante relevarla en distintas etapas del curso para evaluar si hubo cambios en el perfil de respuesta, tomándolo como insumo para el diseño de estrategias didácticas.

Se transcriben algunas opiniones: *“Me gusta la modalidad, aporta mucho aprendizaje, siento que aprendo y con trabajo grupal ha comprendido los conceptos de manera eficiente. Haya varias alternativas (carpeta, foro) que la hace una materia accesible...”*

“Habría que incentivar a más estudiantes a cursar esta modalidad y cambiar las malas estadísticas que esta asignatura tienen en modalidad semestral...”



“Ofrece la posibilidad de prestarle más tiempo de estudio a los temas del curso (comparado con semestral) o que favorece la asimilación del conocimiento por parte de los estudiantes”

“Me gusta la modalidad, agradezco que se den estas oportunidades a los estudiantes que trabajamos y no tenemos buena base.”

Conclusiones

Se considera que la población de estudiantes estaba a priori en franco riesgo de fracaso académico, de acuerdo a los estudios realizados a partir de la HDI y de las características relevadas sobre la población desertora en Facultad de Ingeniería.

Sin embargo hasta el momento se han obtenido resultados en las evaluaciones que igualan o mejoran los resultados obtenidos en los cursos semestrales. Se concluye que la experiencia realizada viene resultando exitosa.

Más allá del indicador crudo de la calificación, debe insistirse en el enorme valor agregado relativo a los procedimientos y actitudes vinculados con el proceso de aprendizaje. Los resultados parciales obtenidos hasta ahora en esta experiencia la muestran recomendable también para otros cursos. Sus características la hacen transferible, en forma independiente de la duración de un curso y del nivel en el que se ubica en las carreras.

Se trata de crear espacios de aprendizaje que faciliten la aventura del conocimiento, la búsqueda, la incertidumbre, la investigación. Se acompaña desde una función institucional contenedora, el dolor y la frustración inherentes a todo vínculo de conocimiento, conservando vivo el deseo por conocer, y estimulándolo desde propuestas creativas. Cuando lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender (motivación intrínseca), sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes que cuando el aprendizaje está movido por motivos externos. Los motivos intrínsecos o el deseo de aprender están típicamente vinculados más a un aprendizaje constructivo, a la búsqueda del significado y sentido de los que hacemos (Novak y Gowin, 1984) que al aprendizaje asociativo.

Referencias

Bozu, Z; Canto, P.J. (2009) El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, Vol. 2 N° 2, 87-97, España.

Catsigeras, E; Curione, K. y Míguez, M. (2006) El aprendizaje significativo del Cálculo en la Universidad. Journal of Science Education, Vol 7, N° 1, Colombia.

Dwyer, J. (2014) Transformation of a Math Professor's Teaching American Mathematical Society Blogs On Teaching and Learning Mathematics - Daily Archive 2014/06/01 N° 117, U.S.A.

Gargallo, B. (2008) Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. Revista Española de Pedagogía, N° 241, 425-446

<http://blogs.ams.org/matheducation/2014/06/01/transformation-of-a-math-professors-teaching/#more-117>
(Acceso: 04 junio 2014)

Míguez, M. (2008) Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del Área Científico-Tecnológica de la Universidad de la República. Tesis Doctoral, Facultad de Química. UdelaR.

Míguez, M.; Curione, K.; Camargo, P.; Crisci, C. (2006) “Trayectos diferenciados para estudiantes ingresantes a Facultad de Ingeniería.” (Póster) En 3er. Seminario- Taller “La Enseñanza de las Ciencias y el Ingreso a la Universidad”. Facultad de Ciencias, 7 y 8 de Diciembre de 2006, Montevideo.



Míguez, M.; Loureiro, S.; Otegui, X.; Curione, K.; Crisci, C. (2007) Herramienta Diagnóstica al Ingreso a Facultad de Ingeniería: motivación, estrategias de aprendizaje y conocimientos disciplinares. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería, v: 8 14: 29-37.

Novak, J. & Gowin, B. (1984) "Learning to learn." Cambridge University Press. Perkins, D. (1995) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente, Barcelona.: Editorial Gedisa.

Unidad de Enseñanza de Facultad de Ingeniería (2007) Informe "Trayectos Diferenciados para ingresantes. Generación 2005-2006", Unidad de Enseñanza, Facultad de Ingeniería. http://www.fing.edu.uy/uni_ens

Anexo 1- tablas y figuras

Descripción de la modalidad del

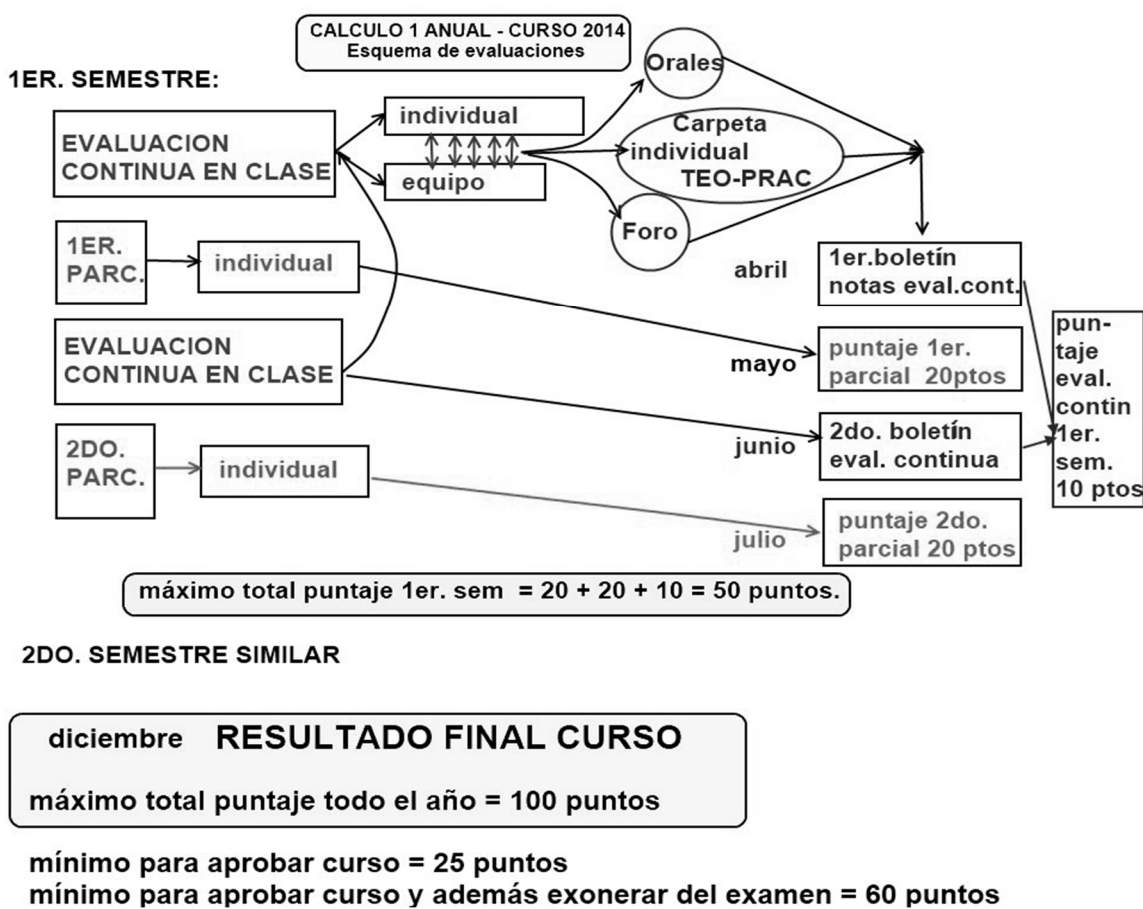


Fig. 1- Descripción de la modalidad del curso presentada a los estudiantes el primer día de clases

Tabla 1- Tabla que resume las preguntas y las opciones a las mismas propuestas en la encuesta de opinión estudiantil aplicada a mitad del curso.

| Pregunta | Opciones | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Asistencia a las clases teóricas | Habitualmente a las 3 clases semanales | Habitualmente a 2 clases semanales | Habitualmente a 1 clase semanal | Asisto sólo a veces | |
| Opinión sobre la modalidad | Favorece la comprensión de la asignatura | No es muy diferente a la modalidad tradicional (semestral) | Por momentos siento que pierdo el tiempo | Me resulta útil la modalidad de trabajar en equipo | |
| Percepción sobre cómo les fue en la primera evaluación parcial | Mejor de lo que pensaba | Igual a lo que pensaba | Peor de lo que pensaba | | |
| Expectativas sobre resultado final del curso | Exonerar | Aprobar el curso y luego el examen | Aprobar el curso pero perder el examen | Reprobar el curso | |
| Valoraciones sobre el trabajo acerca de competencias transversales | Fue útil, no le cambiaría nada | Fue útil pero algo le cambiaría | Fue útil pero insumió mucho tiempo | No aportó mucho a mi formación como futuro ingeniero | No aportó nada a mi formación como futuro ingeniero. |
| Nivel de entusiasmo por ir a clase | Muy entusiasmado | Entusiasmado | Ni entusiasmado ni no entusiasmado | Poco entusiasmado | Nada entusiasmado |



RELACIÓN ENTRE EL ESTILO DE APRENDIZAJE Y EL ABANDONO DE LOS INGRESANTES A LAS CARRERAS DE INGENIERÍA Y CIENCIAS BIOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono

Tipo de comunicación: Reporte de Caso

FERRERO, Emma L.

OLORIZ, Mario G.

Universidad Nacional de Luján - ARGENTINA

e-mail: eferrero@unlu.edu.ar; moloriz@unlu.edu.ar

Resumen. El presente trabajo es uno de los primeros resultados del proyecto de investigación *Como Influye la Motivación del Estudiante en la Enseñanza de la Matemática en el Primer Año de una Carrera Universitaria* el cual se encuentra aprobado por la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, como proyecto de tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. En ese marco, nos abocamos a identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a las carreras de Ingeniería en Alimentos, Ingeniería industrial y Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y su relación con el abandono de los estudios durante el primer cuatrimestre de la carrera.

Como marco metodológico para establecer el estilo de aprendizaje, se aplicó el cuestionario C.H.A.E.A. (Cuestionario Honey, Alonso de Estilos de Aprendizaje) a una población de 146 estudiantes, ingresantes de la cohorte 2014 en las carreras indicadas de la UNLu. Este cuestionario, nos permite indagar respecto de las estrategias cognitivas de cada estudiante tales como atención, selección, memoria, organización y recuperación de información y las estrategias metacognitivas tales como autorregulación, planificación, supervisión y evaluación. Analizamos los resultados, obtenidos utilizando el Baremo General Abreviado de preferencia en estilos de aprendizaje propuesto por Alonso, Gallego y Honey [Alonso y otros; 1994].

Obtuvimos, como uno de los principales resultados, para la población en estudio un nivel de preferencia alto y muy alto para el estilo teórico y pragmático de aprendizaje, una preferencia menor para el estilo reflexivo seguido por el estilo activo.

Correlacionamos el estilo de aprendizaje identificado para cada ingresante con el abandono durante el primer cuatrimestre de la carrera, determinado por alcanzar la condición de ausente en la totalidad de las asignaturas en que se encontraban inscriptos. Abandonaron al finalizar el primer cuatrimestre 30 estudiantes (algo más del 20%) encontrando que más allá de algunas tendencias menores, no se puede afirmar que existe relación entre el abandono de los estudios durante el primer cuatrimestre y la preferencia de estilo de aprendizaje del estudiante.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono, Estilos de Aprendizaje, Ingeniería, Ciencias Biológicas, C.H.A.E.A..

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono.



1 Introducción

Por lo general, los docentes que tenemos a cargo asignaturas del primer año de una carrera universitaria centramos la preparación de nuestra tarea en la forma en que transmitiremos los contenidos que corresponden al espacio disciplinar en el cual vamos a trabajar. Planteamos estrategias de enseñanza que parten del supuesto de que todos los estudiantes tienen el mismo estilo de aprendizaje y cuentan con la motivación suficiente como para afrontar la tarea que supone el cursado de esa asignatura.

Al mismo tiempo, durante la última década hemos visto aumentar, casi en forma constante, los índices de desaprobación o fracaso en los cursos del primer año lo cual solemos justificar desde la disminución del nivel que alcanzan quienes egresan de secundario. No obstante ¿qué hacemos desde la universidad para mejorar la retención si ya admitimos que las competencias de que disponen quienes ingresan son diferentes a lo que nosotros esperamos?

Muy claramente Vincent Tinto [Tinto; 1993] señala que para abordar la problemática del abandono deben considerarse *“las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación superior, ya que la gran diversidad de fines y proyectos caracteriza las intenciones de los estudiantes que ingresan a una institución, y algunos de ellos no se identifican con la graduación ni son necesariamente compatibles con los de la institución en que ingresaron por primera vez. Más aún, las metas pueden no ser perfectamente claras para la persona que se inscribe en la universidad y cambiar durante la trayectoria académica”*. El autor plantea, luego de su extensa trayectoria estudiando la deserción, que no resulta pertinente abordar el problema del abandono desde la mirada de la institución, desde los intereses de la institución respecto de la trayectoria que seguirá cada estudiante que ingresa a cursar estudios superiores.

En el caso particular de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), la tasa promedio de abandono para el período 2000-2010 [Oloriz, Fernandez; 2013] es algo superior al 71%; sin embargo, en ese mismo trabajo, se observa que desde el inicio del cursado del primer cuatrimestre hasta la inscripción para cursar al año siguiente ya abandonaron más del 46% de quienes cumplieron los requisitos para ser considerados ingresantes de esa cohorte.

Para el caso particular de las carreras en que los estudiantes deben cursar asignaturas de matemática durante el primer año de estudio, se pudo probar que en la UNLu se da una alta correlación entre el rendimiento académico que obtienen los estudiantes en el primer año y el abandono de los estudios, [Oloriz, Lucchini y Ferrero; 2007]

En este contexto educativo imperante hoy en el Sistema de Educación Superior Argentino y verificado particularmente en la UNLu nos proponemos identificar los diferentes Estilos de Aprendizaje de que disponen los estudiantes que ingresan a las carreras de Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Industrial, Profesorado en Ciencias Biológicas y Licenciatura en Ciencias Biológicas. El motivo de seleccionar solo estas carreras, se debe a que todos estos estudiantes toman el curso introductorio de Elementos de Matemática, espacio en el cual relevamos los estilos de aprendizaje de cada estudiante como insumo para un proyecto de investigación cuyo objetivo es desarrollar estrategias de motivacionales orientadas al estilo de aprendizaje de cada estudiante para mejorar la retención y el rendimiento académico. Este proyecto, denominado *Como Influye la Motivación del Estudiante en la Enseñanza de la Matemática en el Primer Año de una Carrera Universitaria* ha sido a probado por la Universidad Nacional del Comahue como Tesis de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales.

2 Objetivo

El objetivo que perseguimos con este trabajo es verificar si existe relación entre el estilo de aprendizaje de los estudiantes al ingresar a la universidad y el abandono durante el primer cuatrimestre estudios.

Nuestra hipótesis de trabajo es que el estilo de aprendizaje de que dispone un estudiante al ingresar a la universidad incide en el abandono durante el primer cuatrimestre. La misma se sustenta en la aplicación de un mismo método de enseñanza para todos los ingresantes, independiente de su propio estilo de aprendizaje.

3 Metodología



Relevaremos los estilos de aprendizaje de 146 ingresantes de las carreras de Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Industrial, Profesorado en Ciencias Biológicas y Licenciatura en Ciencias Biológicas de la UNLu para analizar la relación entre su estilo de aprendizaje y el abandono de los estudios superiores durante el primer cuatrimestre de la carrera.

Definimos que un estudiante abandono los estudios durante el primer cuatrimestre si alcanzó la condición de ausente en la totalidad de las asignaturas en que se encontraba inscripto. La condición de Ausente, según establece el artículo 18° del Régimen General de Estudios para las Carreras de Grado de la UNLu [UNLu; 2001] la alcanzan aquellos estudiantes que no cumplieron con ninguna de las actividades evaluables previstas por el programa de la asignatura. De esta manera, inferimos que aquellos ingresantes que no se presentaron a ninguna de las evaluaciones de las asignaturas que cursaron durante el primer cuatrimestre han abandonado, al menos temporalmente, los estudios universitarios.

Para evaluar los diversos estilos de aprendizaje emplearemos el cuestionario C.H.A.E.A. (Cuestionario Alonso, Gallego y Honey de Estilos de Aprendizaje, 1994). El cual permite indagar respecto de las estrategias cognitivas de cada estudiante tales como atención, selección, memoria, organización y recuperación de información y las estrategias metacognitivas tales como autorregulación, planificación, supervisión y evaluación.

Consideramos, como expresan Camarero Suárez, Francisco, Martín del Buey, Francisco y Herrero Diez, Javier [Camarero Suárez y Otros; 2000], “*teniendo como marco la teoría del aprendizaje experiencial propuesta por Kolb (Kolb, 1984) y de su desarrollo (Honey y Mumford, 1986; Alonso, Gallego y Honey, 1995), cuatro estilos de aprendizaje diferentes según la preferencia individual de acceso al conocimiento:*

1. *El estilo Activo de aprendizaje, basado en la experiencia directa (animador, improvisador, arriesgado, espontáneo).*
2. *El estilo Reflexivo de aprendizaje, basado en la observación y recogida de datos (ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, paciente).*
3. *El estilo Teórico de aprendizaje, basado en la conceptualización abstracta y formación de conclusiones (metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, planificado).*
4. *El estilo Pragmático de aprendizaje, basado en la experimentación activa y búsqueda de aplicaciones prácticas (experimentador, práctico, directo, realista, técnico)”.*

El cuestionario está integrado por 80 preguntas que componen las cuatro secciones con 20 ítems cada una, para identificar los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). La puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección indica el grado de preferencia del mismo a cada uno de los estilos de aprendizaje.

Para el análisis de los resultados obtenidos en el Cuestionario de Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (C.H.A.E.A.) se utilizará el Baremo General Abreviado de la Preferencia en Estilos de Aprendizaje propuesto por Alonso, Gallego y Honey [Alonso y Otros; 1994]. El mismo nos permitirá identificar la preferencia de estilo de aprendizaje de cada estudiante de la muestra.

4 Desarrollo

Convocamos a participar de esta investigación a la totalidad de estudiantes que comenzaron a cursar la asignatura Elementos de Matemática dado que la misma forma parte del plan de estudios de las cuatro carreras que integran nuestra población en estudio. La población se integra de 353 estudiantes que se distribuyen entre las cuatro carreras de la siguiente manera:

Tabla 1: Distribución de ingresantes por carrera

| CARRERA | INGRESANTES | % |
|-----------------------------|-------------|-------|
| Ing. Alimentos | 106 | 30,0% |
| Ing. Industrial | 157 | 44,5% |
| Lic. en Ciencias Biológicas | 64 | 18,1% |

| | | |
|------------------------------|------------|-------------|
| Prof. en Ciencias Biológicas | 26 | 7,4% |
| TOTAL | 353 | 100% |

Contestaron la encuesta para determinar su estilo de aprendizaje 146 estudiantes, lo que representa que 41,4% de la totalidad de ingresantes a esas cuatro carreras. Trabajaremos entonces con una muestra de 146 ingresantes los que se distribuyen entre las cuatro carreras de la siguiente manera:

Tabla 2: Estudiantes que respondieron C.H.A.E.A. por carrera

| CARRERA | RESPONDIERON | % |
|------------------------------|--------------|-------------|
| Ing. Alimentos | 46 | 31,5% |
| Ing. Industrial | 67 | 45,9% |
| Lic. en Ciencias Biológicas | 26 | 17,8% |
| Prof. en Ciencias Biológicas | 7 | 4,8% |
| TOTAL | 146 | 100% |

Diversas investigaciones afirman que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje, y que en el rendimiento académico de los mismos también están presentes los estilos de aprendizaje.

Relevados los estilos de aprendizaje, los analizamos y clasificamos según el Baremo General Abreviado de la Preferencia de Estilos de Aprendizaje.

Tabla 3: Baremo General de Preferencia en Estilos de Aprendizaje

| Preferencia | Estilos de Aprendizaje | | | |
|-------------------|------------------------|-----------|---------|------------|
| | Activo | Reflexivo | Teórico | Pragmático |
| Muy Baja (MB) 10% | 0-6 | 0-10 | 0-6 | 0-8 |
| Baja (B) 20% | 7-8 | 11-13 | 7-9 | 9-10 |
| Moderada (M) 40% | 9-12 | 14-17 | 10-13 | 11-13 |
| Alta (A) 20% | 13-14 | 18-19 | 14-15 | 14-15 |
| Muy Alta (MA) 10% | 15-20 | 20 | 16-20 | 16-20 |

La tabla 3, permite identificar los estilos de aprendizaje de preferencia de cada estudiante dado que con la cantidad de preguntas que acumuló para cada categoría puede determinarse el grado de preferencia para cada estilo.

Una vez realizado el Cuestionario de Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) identificamos los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) y obtuvimos la puntuación absoluta que el estudiante logró en cada sección indicando el grado de preferencia del mismo a cada uno de los estilos de aprendizaje.

A continuación mostramos, como se distribuyeron los grado de preferencia: MB: muy baja; B: baja; M: moderada; A: alta y MA: muy alta para cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

Tabla 4: Cantidad de Estudiantes por Preferencia para el Estilo ACTIVO.

| Respuestas | Cantidad Estudiantes | Preferencia | % |
|--------------|----------------------|-------------|-------|
| 0 a 6 | 21 | MB | 14,4% |
| 7 a 8 | 21 | B | 14,4% |
| 9 a 12 | 50 | M | 34,2% |
| 13 a 14 | 29 | A | 20,0% |
| 15 a 20 | 25 | MA | 17,0% |
| TOTAL | 146 | | 100% |

La Tabla 4 muestra que el 34,2% de los estudiantes evaluados declara una preferencia moderada para el estilo de aprendizaje activo. Según Cue, [Cue; 2010] en una persona con estilo activo de aprendizaje debieran observarse las siguientes características: Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado y Espontáneo.

El mismo análisis de las respuestas para la categoría reflexivo, nos da el siguiente resultado:

Tabla 5: Cantidad de Estudiantes por Preferencia para el Estilo REFLEXIVO.

| Respuestas | Cantidad Estudiantes | Preferencia | % |
|--------------|----------------------|-------------|-------------|
| 0 a 10 | 9 | MB | 6,2% |
| 11 a 13 | 30 | B | 20,5% |
| 14 a 17 | 73 | M | 50 % |
| 18 a 19 | 31 | A | 21,2% |
| 20 | 3 | MA | 2,1% |
| TOTAL | 146 | | 100% |

La Tabla 5 muestra que el 50% de los estudiantes evaluados declara una preferencia moderada para el estilo de aprendizaje reflexivo. Según Cue, [Cue; 2010] en una persona con estilo reflexivo de aprendizaje debieran observarse las siguientes características: Ponderado, Concienzudo, Receptivo, Analítico y Exhaustivo.

Tabla 6: Cantidad de Estudiantes por Preferencia para el Estilo TEÓRICO.

| Respuestas | Cantidad Estudiantes | Preferencia | % |
|--------------|----------------------|-------------|-------------|
| 0 a 6 | 6 | MB | 4,1% |
| 7 a 9 | 15 | B | 10,3% |
| 10 a 13 | 47 | M | 32,2% |
| 14 a 15 | 32 | A | 21,9% |
| 16 a 20 | 46 | MA | 31,5% |
| TOTAL | 146 | | 100% |

La Tabla 6 muestra que el 32,2% de los estudiantes evaluados declara una preferencia moderada mientras que el 31,5% una preferencia muy alta para el estilo de aprendizaje teórico. Según Cue, [Cue; 2010] en una persona con estilo teórico de aprendizaje será: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico y Estructurado.

Tabla 7: Cantidad de Estudiantes por Preferencia para el Estilo PRAGMÁTICO.

| Respuestas | Cantidad Estudiantes | Preferencia | % |
|------------|----------------------|-------------|------|
| 0 a 8 | 9 | MB | 6,2% |

| | | | |
|--------------|------------|----|-------------|
| 9 a 10 | 18 | B | 12,3% |
| 11 a 13 | 54 | M | 37 % |
| 14 a 15 | 34 | A | 23,3% |
| 16 a 20 | 31 | MA | 21,2% |
| TOTAL | 146 | | 100% |

La Tabla 7 muestra que el 37 % de los estudiantes evaluados declara una preferencia moderada para el estilo de aprendizaje pragmático, observándose también proporciones importantes para la preferencia alta y muy alta. Según Cue, [Cue; 2010] en una persona con estilo pragmático de aprendizaje será: Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz y Realista.

Podemos decir que la población estudiada de 146 estudiantes ingresantes de las carreras de Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Industrial, Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNLu, predomina el estilo teórico de aprendizaje (53,4% si sumamos la preferencia alta y muy alta) seguido por el pragmático (44,5%) y en menor medida, el activo (37%) y el reflexivo (23,3%).

Terminado el cuatrimestre, evaluamos la relación entre el abandono de los estudios y los estilos de aprendizaje que hemos identificado para cada uno de los 146 estudiantes que integran nuestra muestra.

La Tabla 8 muestra que de los 146 estudiantes que evaluamos sus estilos de aprendizaje 30 podrían haber abandonado los estudios dado que terminaron en condición de ausente en la totalidad de las asignaturas que cursaron durante el primer cuatrimestre de su carrera lo que representa algo más del 20% de la muestra.

Tabla 8: Estudiantes que abandonaron por carrera

| CARRERA | RESPONDIERON | ABANDONARON | % |
|-------------------------|--------------|-------------|--------------|
| Ing. Alimentos | 46 | 5 | 10,8% |
| Ing. Industrial | 67 | 18 | 26,8% |
| Lic. en Cs. Biológicas | 26 | 5 | 19,2% |
| Prof. en Cs. Biológicas | 7 | 2 | 28,5% |
| TOTAL | 146 | 30 | 20,5% |

Obviamente, por tratarse de una muestra este porcentaje de abandono no puede utilizarse para inferir la tasa de abandono de cada carrera o la de la Universidad motivo por el cual difiere del 46% que observaron sobre el total de la matrícula de once cohortes entre los años 2000 y 2010. [Oloriz, Fernandez; 2013]

Comparamos, a continuación, la relación entre el estilo de aprendizaje relevado para cada estudiante y el abandono de los estudios encontrando para los estilos Teórico, Pragmático y Reflexivo que a mayor preferencia para estos estilos menor es la tasa de abandono. En el Apéndice I mostramos gráficamente la relación entre el estilo de aprendizaje relevado y la tasa de abandono.

En los gráficos podemos observar la distribución de la preferencia de estilo de aprendizaje, para los cuatro estilos con que estamos trabajando, respecto de la totalidad de estudiantes y de quienes abandonaron. En todos los casos consideramos las categorías establecidas por el Baremo General de Preferencia.



Observamos que para el estilo Activo y Reflexivo la menor tasa de abandono se da para la preferencia Muy Alta (12% y 0% respectivamente); para el Teórico y Pragmático la menor tasa se da en la preferencia Moderada (12,8% y 14,8% respectivamente).

5 Conclusiones

El relevamiento de la preferencia de estilo de aprendizaje que efectuamos para 146 estudiantes ingresantes 2014 de las carreras de Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Industrial y Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Luján, nos permitió evaluar la relación entre el abandono y el estilo de aprendizaje de este conjunto de estudiantes.

Encontramos que no existe una relación directa entre la preferencia de estilo de aprendizaje y la probabilidad de abandonar los estudios, al menos en este estudio parcial realizado con un grupo de estudiantes de estas cuatro carreras.

De esta manera no pudimos validar nuestra hipótesis inicial respecto de que el estilo de aprendizaje de que dispone el ingresante incide en el abandono de los estudios durante el primer cuatrimestre.

Dado que este es un resultado parcial de un proyecto de investigación en el que nos proponemos desarrollar actividades motivacionales para mejorar el rendimiento en las asignaturas de matemática para ingresantes de estas cuatro carreras, es posible que estos resultados preliminares respecto de la relación entre el estilo de aprendizaje y el abandono durante el primer cuatrimestre puedan modificarse dado que estaremos convocando a quienes fracasaron en el curso de Elementos de Matemática, y por consiguiente a quienes abandonaron los estudios, para participar de las actividades que fueron previstas para el segundo semestre del año en curso en términos del objetivo de dicho proyecto.

Referencias

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición)

Camarero Suárez, Francisco, Martín del Buey, Francisco y Herrero Diez, Javier (2000), Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG, Vol. 12, Num 4, pp. 615-622

C.H.A.E.A. Estilos de aprendizajes. <http://www.estilosdeaprendizaje.es> (consultado el 6/01/2014)

Cue, J. (2010). Los estilos de Aprendizaje como base a una propuesta pedagógica. Consultado el 11 de Mayo de 2014 en <http://www.slideshare.net/jlgcue/estilos-de-aprendizaje-presentation-957731>

García Cué, Luis José. México, Santizo Rincón José Antonio. México, Alonso García Catalina M. UNED, España. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, Núm4, Vol4.

Honey Peter y Mumford Allan (1986). Modelo de Honey y Mumford. Tendencias Generales del comportamiento personal http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/mod_honey_mumford.htm (consultado el 6/01/2014 10:20)

Oloriz, M.; Fernandez, J.M. (2013) Relación entre las Características del Estudiante al Momento de Iniciar Estudios Superiores y el Abandono en la Universidad Nacional de Luján Durante el Período 2000-2010. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México.

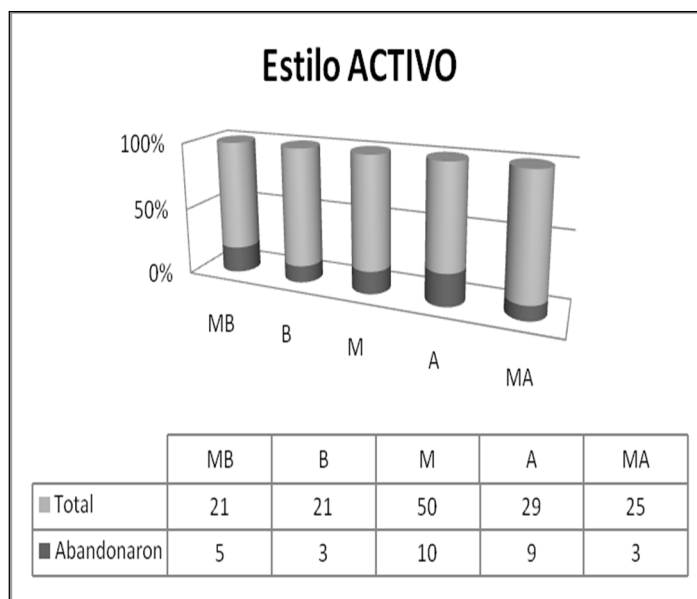
Oloriz, M., Lucchini, M. L., & Ferrero, E. (2007). Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios

Tinto, Vincent (1993), El abandono de los estudios superiores: Una Nueva Perspectiva de las Causas del Abandono y su Tratamiento. México: Universidad Autónoma de México

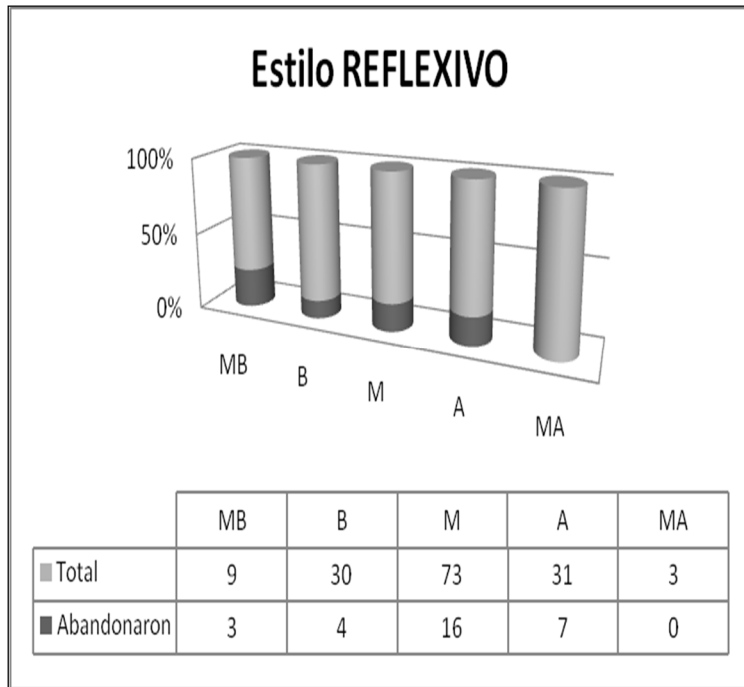
UNLu, (2001). Régimen General de Estudios para las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Luján. Universidad Nacional de Luján. Argentina

Apéndice I

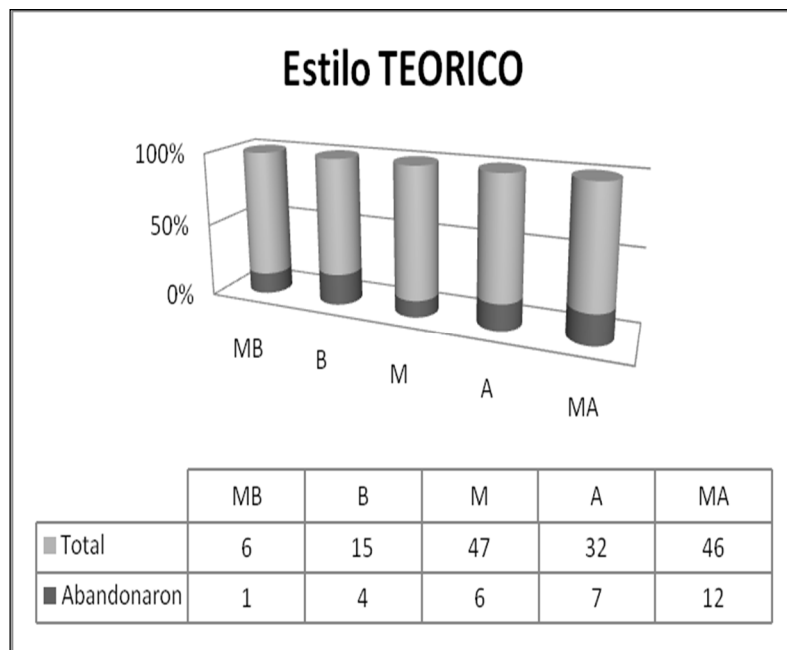
Gráfica 1 – Preferencia de Estilo de Aprendizaje Activo y Abandono.



Gráfica 2 – Preferencia de Estilo de Aprendizaje Reflexivo y Abandono.



Gráfica 3 – Preferencia de Estilo de Aprendizaje Teórico y Abandono.



IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



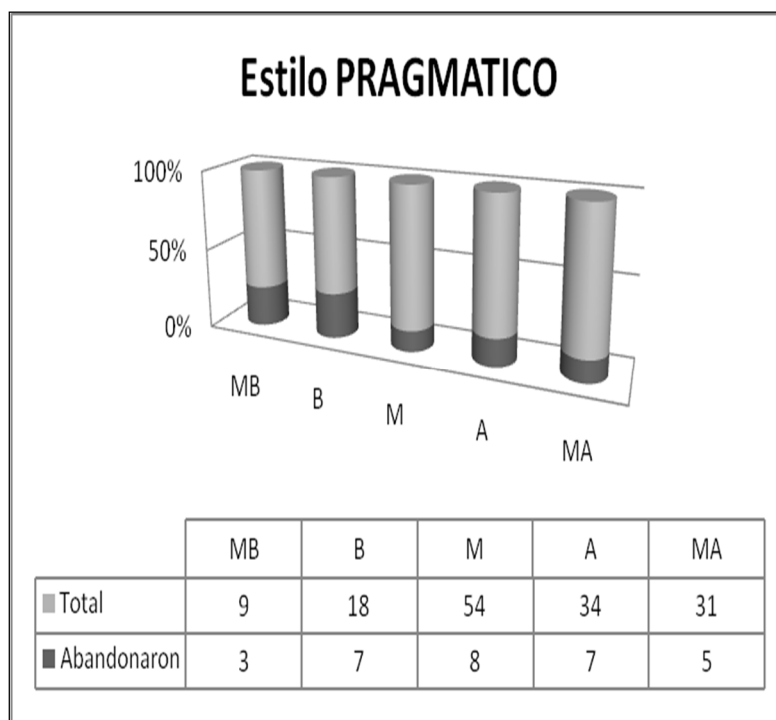
<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

Gráfica 4 – Preferencia de Estilo de Aprendizaje Pragmático y Abandono.





PROGRAMA NIVEL 0 DE LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO DE FILOSOFÍA: CURSO-TALLER DE LECTOESCRITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono

Tipo de comunicación: Experiencia/reporte de caso

MORALES, Camilo Andrés*

MUÑOZ PRECIADO, Carmen Elena**

Instituto de Filosofía/Universidad de Antioquia- Colombia

e-mail: bienestarfilosofia@udea.edu.co/vicefilosofia@udea.edu.co

Resumen. Una de las causas de deserción temprana, cancelaciones de cursos y/o semestre, y de rendimiento académico insuficiente en el conjunto de estudiantes del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, la cual ha sido identificada a partir de las experiencias de profesores y del número de solicitudes académicas de los estudiantes ante el Consejo de Instituto, es la brecha académica que existe entre el nivel de formación recibido por los estudiantes en la formación básica secundaria y el que se ofrece en la Universidad. Esta situación, sumada al impacto social que genera en los estudiantes nuevos la inmersión en un hábitat distinto, coadyuva en el incremento de desertores, canceladores y sancionados académicamente¹⁹⁰ en la Universidad de Antioquia en general, y en el Instituto de Filosofía en particular. Por tanto, ante la necesidad de subsanar, en tanto ello sea posible, la brecha mencionada, en el Instituto de Filosofía se adoptaron como estrategias la creación y la consolidación de cursos de lecto-escritura de textos filosóficos, donde los estudiantes de todos los niveles, pero en especial los pertenecientes al primer nivel de los pregrados en Filosofía y en Licenciatura en Filosofía, obtienen herramientas de lecto-escritura fundamentales para el estudio y ejercicio de la filosofía. Dicha estrategia ha permitido facilitar el proceso de inmersión de los estudiantes en el ambiente y en las dinámicas universitarias de manera más ágil y efectiva, lo cual, acompañado de la disposición de herramientas académicas fundamentales para el aprendizaje, no sólo de la filosofía sino de cualquier otra disciplina del conocimiento, ha desembocado en el incremento tanto en el número de estudiantes que permanecen en sus programas como en el aumento del nivel académico en la formación universitaria.

Descriptor o Palabras Clave: deserción, abandono, lectura, escritura, prácticas, lecto-escritura.

* Magister (C) en Filosofía. Jefe del departamento de formación académica, Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente de cátedra de la misma institución.

** Licenciada en Filosofía, Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia. Coordinadora de bienestar universitario.

¹⁹⁰ El artículo 134 del Reglamento estudiantil de la Universidad de Antioquia señala que: "El estudiante de pregrado que haya obtenido un rendimiento académico insuficiente podrá, al cabo de cinco años calendario contados a partir de la fecha de terminación de su último período académico, presentarse como aspirante nuevo o aspirante a transferencia, según el caso."



1 Introducción

En el ámbito universitario se ha comprendido la deserción como la no culminación de un programa académico o el retiro del mismo sin la obtención del título. Las razones de abandono son múltiples y van desde la situación socio-económica de un individuo hasta la incompatibilidad entre el estudio y el trabajo. Esto se vuelve un problema de gran importancia si se observa el gasto de las entidades frente a la situación de lograr la permanencia de un estudiante y el atraso en el desarrollo del capital humano nacional cuando no se logran sacar profesionales con calidad académica al mercado laboral.

En la Universidad de Antioquia la tasa de deserción varía según el programa académico, y en el caso de los pregrados del Instituto de Filosofía (Filosofía y Licenciatura en Filosofía) la deserción registrada es mayor en los primeros semestres (1-3) (Estrada & Vallejo, 2014). De cada 80 estudiantes que ingresan al primer semestre académico se retiran 5 estudiantes por cohorte. La causa que se detecta con mayor frecuencia es la poca solvencia que tienen los nuevos estudiantes en habilidades de lectura y escritura, lo cual obstaculiza el logro de los objetivos de los cursos introductorios a pesar de la asesoría de los docentes. Este factor, asociado a la exigencia en las lecturas y el volumen bibliografía que caracterizan nuestros programas, hacen que el estudiante se vea afectado en su rendimiento académico y que finalmente tome la decisión de retirarse.

El seguimiento que el Departamento de formación académica y la Coordinación de bienestar universitario del Instituto de Filosofía han hecho a esta problemática ha llevado a sugerir que uno de los factores determinantes de deserción estudiantil precoz es la carencia de instrumentos y conocimientos previos que permitan asumir con mayor capacidad los cursos introductorios.

2. Antecedentes

En el primer semestre los estudiantes de los dos programas de pregrado deben cursar y aprobar tres cursos que son obligatorios (prerrequisitos) para poder seguir en el programa académico (Introducción a la filosofía, Lógica simbólica I y Teoría del conocimiento), de otra forma, la pérdida de estos cursos o la cancelación de los mismos por tercera vez implica para los estudiantes expulsión de la Universidad por bajo rendimiento académico (Universidad de Antioquia Secretaría General, 1981, Acuerdo Superior 1 de febrero 15) y específicamente en el artículo 136. (Modificado por el Acuerdo Superior no, 164 de diciembre 16 de 1999).

Apoyados en los sistemas de información académica de los que disponemos (MARES, SPADIES) se ha detectado que en los primeros semestres la deserción es alta (alrededor de un 30%) y una de las interpretaciones del fenómeno gira en torno a la dificultad que implica para los estudiantes la aprobación de las materias antes mencionadas. Ante esta situación desde el año 2011 se viene implementando a manera de curso de extensión un curso-taller de lectoescritura de textos filosóficos que tiene por objetivo brindar apoyo a los estudiantes de primer semestre para adquirir y/o afianzar conocimientos en lectura y escritura. En el último año la iniciativa se ha configurado como una materia electiva para los estudiantes del nivel 0 que ingresan al Instituto de Filosofía y se puede matricular en el primer semestre.

Vale la pena reflexionar en este punto, porque la falencia en el dominio de las técnicas de lectura y escritura son reiterativas en muchos programas académicos del país y los estudiantes en general manifiestan la carencia o poca adquisición de normas de escritura en las diferentes áreas de conocimiento, suelen presentar problemas de lectura comprensiva, discusión de textos de manera crítica, problemas de gramática y construcción de textos y fallas ortográficas significativas que no permiten aprender los contenidos que tienen una mayor dificultad como los que se exponen en la universidad.

3 Aspectos generales del programa

La iniciativa tiene como objetivo principal facilitar a través de un curso-taller de lectoescritura de textos filosóficos la permanencia de las personas admitidas y de los estudiantes de los primeros semestres de los programas de pregrado del Instituto de Filosofía. Entre sus objetivos específicos están: a. Ofrecer herramientas de lectura, escritura e interpretación de textos filosóficos, a las personas admitidas a los pregrados del Instituto de Filosofía y a los estudiantes de los tres



primeros niveles de dichos programas; b. Favorecer la permanencia de los estudiantes de los primeros niveles de los pregrados del Instituto de Filosofía; c. Lograr que el estudiante aprenda a escribir coherentemente y a interpretar de manera crítica un texto

3.1 Público objetivo

Estudiantes de los primeros semestres de los programas de Filosofía y Licenciatura en Filosofía. La metodología del curso-taller es innovadora desde la perspectiva de la enseñanza clásica que consiste en una clase magistral. En aras de cumplir el objetivo del curso, este espacio propone como parte de su metodología y material de estudio, que en un primer momento se entregue al estudiante un cuadernillo con textos escogidos por docentes del programa y que contienen la significación de lo que es la Filosofía desde la perspectiva de diferentes autores (Gadamer, 1993) (Cervantes, Instituto, 2007) y por lo tanto diferentes contextos del tema. En un segundo momento el docente a cargo instruye a los estudiantes desde exposiciones teóricas breves, sobre los temas propuestos en cada una de las unidades (5 en total). No obstante, el centro y el objetivo final del taller son los ejercicios planteados en la cartilla, pues desde allí será el lugar para la aplicación de los conceptos, y en la experiencia de los mismos estudiantes se podrá, al mismo tiempo, redefinir la naturaleza del taller, a través de las lecturas y de los resultados de la escritura y de las necesidades y debilidades de los participantes.

Como podemos ver la propuesta parece algo simple desde lo teórico sin embargo desde la práctica la cuestión no es tan fácil como dictar un curso regular ya que la situación a resolver es que el estudiante aprenda conceptos y empiece a explorar su propio estilo al escribir un texto. En el curso-taller de lectoescritura se desarrollan y se proponen preguntas iniciales de las que se parten para problematizar la escritura, no solo desde su ejercicio práctico sino desde la lectura, tanto individual como conjunta, silenciosa y grupal. Gracias a esto se abordan cuestiones gramaticales y semánticas como la construcción del discurso escrito, la cohesión, la coherencia, la conjugación verbal, la puntuación, la ortografía, la estructura de párrafos y de oraciones, así como el análisis y tipos de escritura (narrativa, descriptiva, enumerativa y de géneros académicos y literarios (informe, reseña, tesis, monografía, entre otros). Finalmente, el curso-taller de lectoescritura está propuesto como un espacio para escribir y allí mismo discutir lo escrito, pues antes que ser el espacio para la transmisión de un conjunto de normas gramaticales, este curso se piensa como una práctica donde las herramientas de lectura y escritura se adquieren gracias al uso de las mismas.

En cuanto a la metodología, es necesario señalar que las clases se programan al igual que un curso regular para estar de acuerdo a la normativa de la institución, sin embargo se cuenta con unas horas adicionales de asesoría y acompañamiento por parte del docente que facilita la interacción con el estudiante y su adhesión al curso-taller. Este proceso se encuentra también acompañado por la coordinadora de bienestar y por el jefe del departamento de formación académica de la dependencia, quienes analizan algunos casos de estudiantes que presentan otras dificultades asociadas al abandono y realizan la intervención en cada caso. El docente encargado es un profesor o egresado de la misma institución quién ha tenido una experiencia significativa en cuanto a la formación en el área y por lo tanto tiene una visión más cercana a la problemática particular de nuestros estudiantes.

4 Dificultades del programa

El programa en sí mismo como propuesta no presenta dificultades, pero siempre existe la limitación del tiempo para la aplicación. Este tipo de actividades revisten una disciplina de práctica continua por parte de los estudiantes involucrados en el proceso y se hace preciso reflexionar sobre la posible obligatoriedad de la actividad en las unidades académicas y el incremento de los niveles para asegurar resultados en un mediano plazo y que esta iniciativa finalmente logre el objetivo de la permanencia del estudiante en un programa académico y su posterior graduación.

Como se plantea al inicio del texto, la problemática de las deficiencias en lecto-escritura es solo uno de los factores de riesgo para la permanencia estudiantil en el Instituto de Filosofía, sin embargo se entiende que no es el único y que se debe acompañar al estudiantado de otras formas, como el caso de tutores pares para garantizar el éxito de la propuesta.

Otra dificultad que se ha presentado es que el curso no es obligatorio en el plan de estudios actualmente establecido y por lo tanto la asistencia o matrícula del mismo está dirigida a quienes juzguen necesitarlo. Esto solo es el inicio de la



propuesta y se están buscando opciones para que el curso pase de ser electivo a obligatorio y permitir que el número de beneficiados sea mayor.

5 Resultados del programa

a. El programa ha sido bien recibido por parte de los estudiantes que manifestaron la necesidad de la actividad y han mostrado progreso en su desempeño académico según la encuesta de percepción realizada al finalizar el curso-taller. Dicha encuesta consta de doce preguntas acerca del aprendizaje, la calidad, relaciones entre el estudiante y el docente, reconocimiento y comunicación y calidad. La encuesta fue diligenciada por doce estudiantes.

En el Item de aprendizaje los resultados fueron:

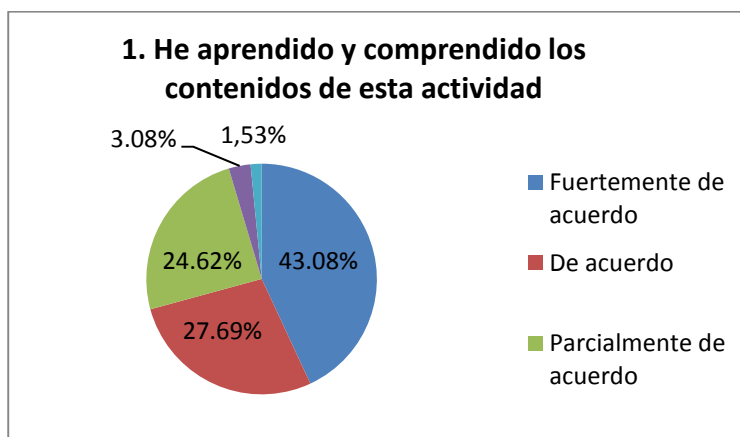


Figura 1

El 70.77% de los participantes afirman haber alcanzado buenos niveles de comprensión en los ejercicios realizados en el curso-taller de lectoescritura. Esto les ha facilitado enfrentar lecturas complementarias con mayor seguridad. El 24.62% de los participantes siente inseguridad cuando se enfrentan a ejercicios de lectoescritura, los restantes, el 4.61% perciben que no han mejorado sus condiciones.

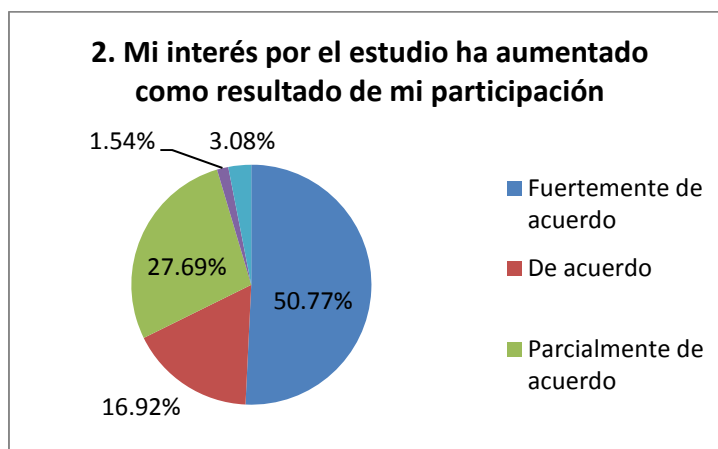


Figura 2

El 67.69% consideran que su participación en los talleres ha despertado interés por el estudio, lo que les anima a participar en nuevas convocatorias. El 32.31% afirman sentir poco interés por el estudio, vale decir, que el taller no les ha generado buenos niveles de motivación.

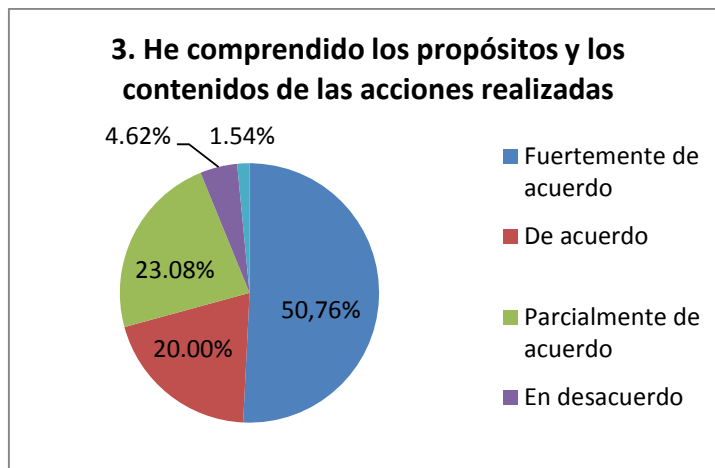


Figura 3

El 70.76% considera que el curso-taller les ha permitido comprender la importancia de la lectoescritura en la formación, lo que confirma el incremento del interés por el estudio dado el buen desarrollo de la comprensión y el incremento de los niveles de aprendizaje. A propósito de los contenidos un participante afirmó: ***“El taller de lecto-escritura me parece una herramienta apropiada, debería ser más largo”***.

En las figuras 1, 2 y 3 se observa la importancia y aporte de la iniciativa en cuanto despertó en la mayoría de sus participantes el interés por estudio y la satisfacción por comprender la transcendencia de la lectoescritura en los procesos formativos.

En el ítem de calidad se muestra:

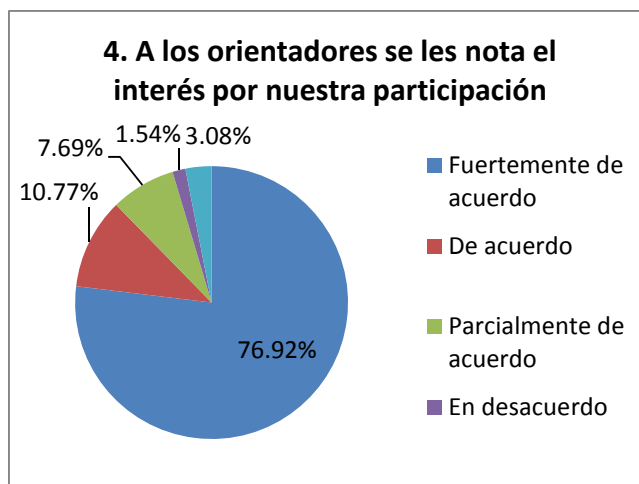


Figura 4

Para el 87.69% de los participantes a los profesores que orientan los talleres se les observa un marcado interés por su participación lo que les anima a continuar el proceso. El 12.31% perciben un leve interés de los orientadores por su participación lo que les ha desmotivado.

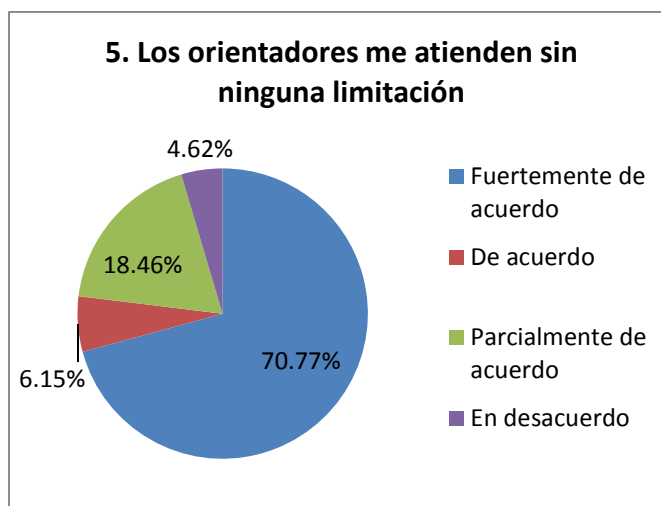


Figura 5

Para el 76.92% de los participantes los profesores encargados de los talleres les atienden inmediatamente les han solicitado. Lo que les ha mantenido atentos y tranquilos durante el proceso formativo. El 23.54% consideran que los orientadores los atiende aceptablemente.

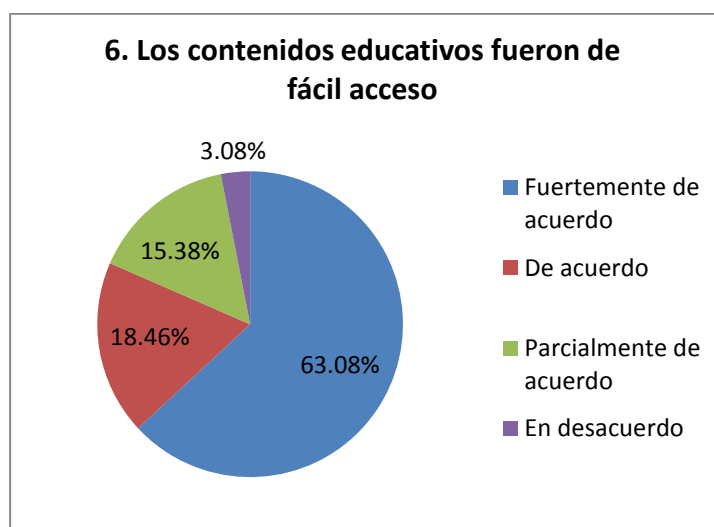


Figura 6

Para el 81.54% de los participantes los contenidos seleccionados fueron de fácil acceso para ellos lo que les mantuvo atentos al trabajo y satisfechos con su participación. A propósito de esto algunos participantes afirmaron: *“Excelente metodología y muy buena disposición por parte del profesor; la dinámica de la clase siempre estuvo enfocada en desarrollar las habilidades necesarias para enfrentar los textos filosóficos (teniendo en cuenta la bibliografía propuesta). Lastimosamente, la irregularidad académica incidió en el desarrollo del curso pero nunca se perdió el propósito de la materia”*.

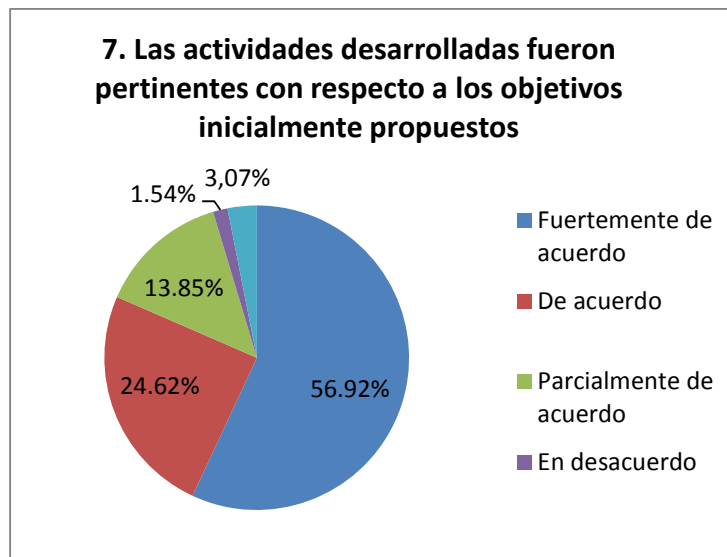


Figura 7

Para el 72.7% existió una excelente relación entre las actividades realizadas y los objetivos que les fueron planteados, esta consistencia generó buena empatía y reconocimiento por parte de los participantes.

En cuanto a las relaciones estudiante-docente:

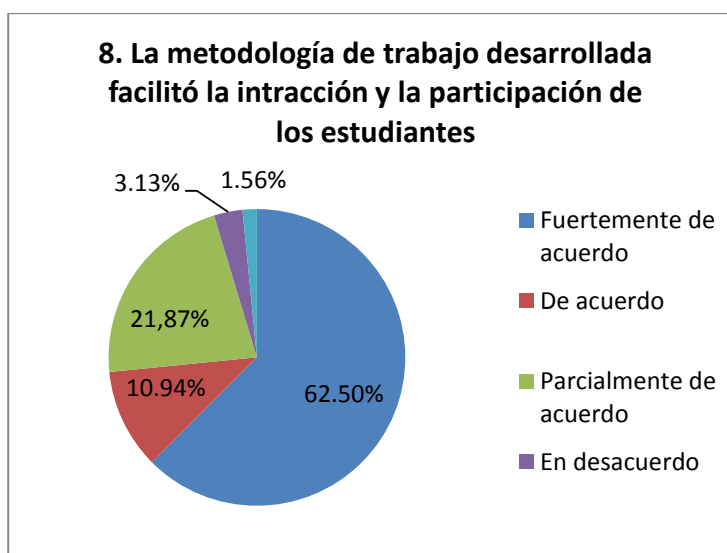


Figura 8

Para el 73.44% coadyuvó al proceso de interacción entre los participantes, lo que generó una buena dinámica entre los asistentes y el orientador. El 26.56% la metodología contribuyó en la interacción y dinámica de los asistentes.

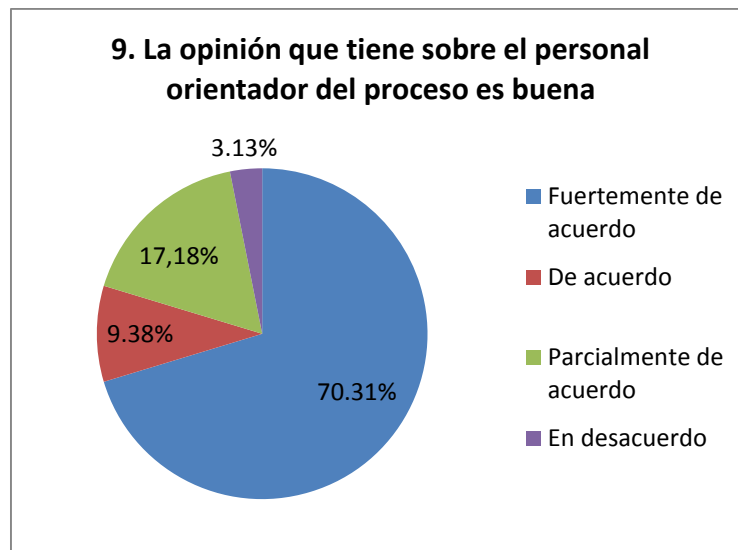


Figura 9

Para el 80.19% los orientadores del taller llenaron sus expectativas. El 20.31% considera apropiado el personal que orientó el proceso. A propósito algunos participantes afirmaron: *“Un muy buen curso, algo que se aprovecha bastante, aunque lástima que no se pudo tener la rigurosidad y proceso completo para los estudiantes del semestre 2013-1, debido a los impedimentos de la cancelación. Pienso que se debería hacer algo al respecto. Sin embargo, reitero un curso y profesor excelentes”*.

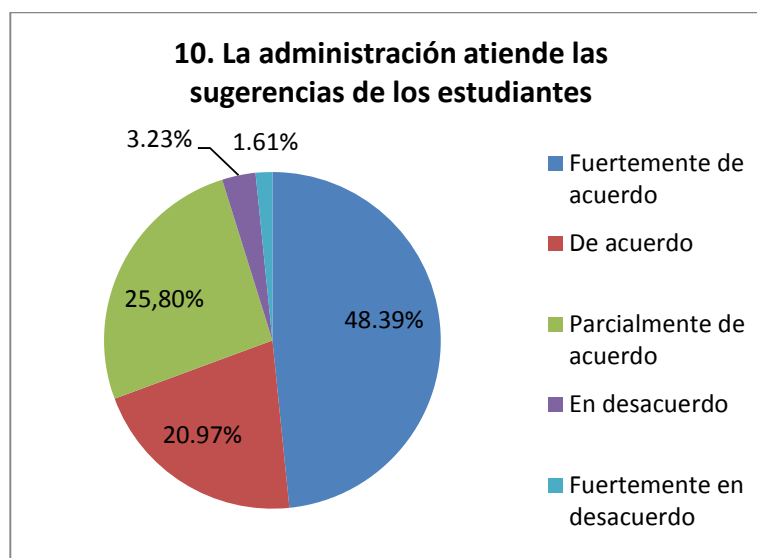


Figura 10

Para el 69.36% de los participantes la administración atendió las sugerencias. El 30.64% considera que fue poca la atención que la administración le dio a las sugerencias de los participantes, acción que invita a reconsiderar dicha postura, dado que ello le resta interacción y búsqueda de mejora continua, en algunos casos.

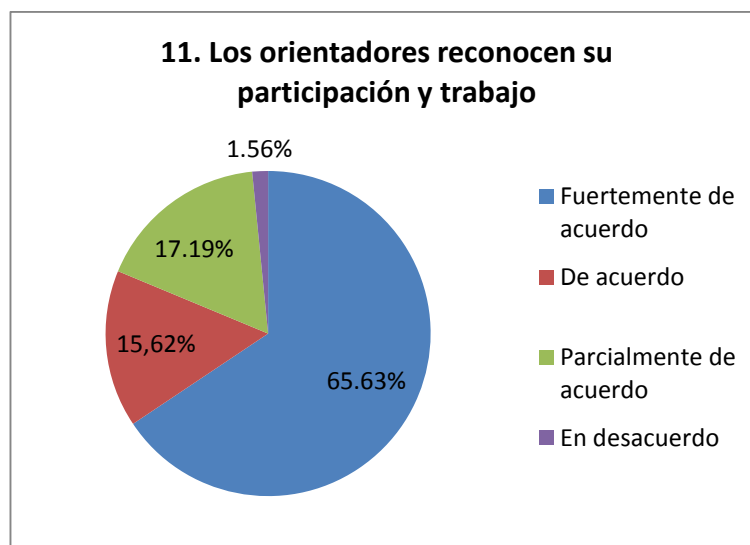


Figura 11

Para el 81.25% los orientadores reconocen y resaltan la participación y trabajo de los asistentes lo que genera ambientes de confianza que redundan en la seguridad de los participantes.

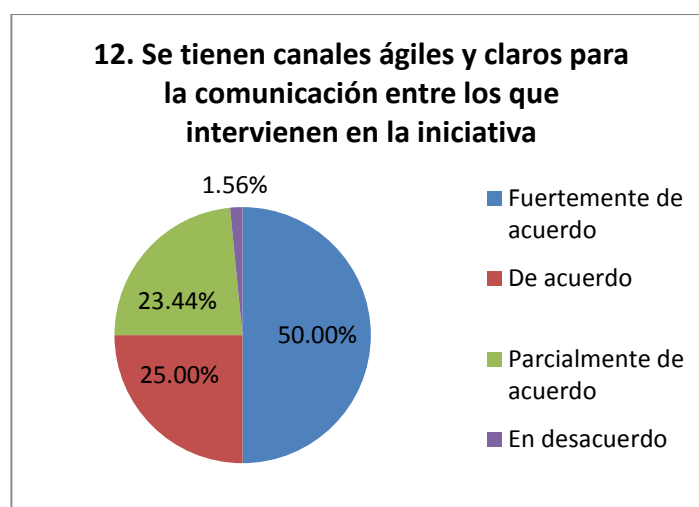


Figura 12

Para el 98.44% se mantuvieron canales de comunicación ágiles y claros que facilitaron la comunicación entre los participantes y los orientadores.

b. Las directivas de la dependencia han procurado mantener el programa y vincularlo a las dinámicas académicas al proponerlo como un curso electivo con créditos para los estudiantes, lo cual permite matricular el curso-taller como electiva y que sea válido para su plan de estudios.

c. Los estudiantes que han tenido la experiencia del curso-taller han adquirido competencias para desarrollar los cursos introductorios sin dificultades. Al respecto contamos con las notas de los estudiantes. Este estudio está en proceso.

d. El curso-taller ha permitido sistematizar la experiencia y documentar la problemática alrededor de la deserción temprana en el Instituto de Filosofía.



6 Conclusiones

El programa nivel 0 de los estudiantes del Instituto de Filosofía: curso-taller de lectoescritura de textos filosóficos, es una experiencia que consideramos que debe ser replicada en las diferentes instancias académicas que han comprobado tener el mismo factor de riesgo para la permanencia de los estudiantes de diversos programas académicos, al programa se le pueden hacer las modificaciones necesarias para ser replicado según las especificidades de una determinada área de conocimiento.

La estrategia está propuesta de manera que posibilita la participación activa de la totalidad de los estudiantes del nivel 0.

El curso-taller de lectoescritura sigue siendo una oportunidad para desarrollar las competencias de los estudiantes no solo para la lectoescritura sino para la vida diaria en general y en especial para la correcta visualización de sus planes de vida, ya que el arte de escribir y leer es un esfuerzo extraordinariamente profundo por pensar la condición general de toda la existencia, la condición de espacio (en donde se materializa el ser) y de tiempo (donde se despliega el ser) que se hayan descritas en un texto.

Referencias

Cervantes, Instituto. (2007). Saber escribir. Madrid: Aguilar.

Estrada, P., & Vallejo, F. (2014). Informe de deserción según Spadies, Vicerrectoría de Docencia. Medellín: Universidad de Antioquia.

Gadamer, H. G. (1993). Oír-ver-leer en: Arte y verdad de la palabra,. Barcelona: Paidós.

Lerner, D. (1987). Comprensión lectora y expresión escrita. Buenos Aires: Aique.

Universidad de Antioquia Secretaría General. (1981, Acuerdo Superior 1 de febrero 15). Reglamento Estudiantil y Normas Académicas de pregrado. Medellín: Universidad de Antioquia.



RED CREANDO. TRABAJO CON FAMILIAS

Línea temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Experiencia/Reporte de caso

JIMÉNEZ, Sandra Milena

Unipanamericana – Fundación Universitaria Panamericana - COLOMBIA

e-mail: sandrajimenez@unipanamericana.edu.co

Resumen. En la vida universitaria se cree que la familia ya no tiene protagonismo, creyendo que los hijos ya son “grandes” y cesan las funciones de apoyo, atención y afecto. La familia es y será un núcleo central en la proyección de metas y acompañamiento de las mismas. El objetivo de esta experiencia es identificar las necesidades psicosociales del núcleo familiar a través de la caracterización de las familias para establecer nuevos espacios de interacción y apoyo para la permanencia estudiantil. Se aplicó una encuesta de 12 ítems a 236 familias. Se realizó un encuentro de sensibilización, a partir de la caracterización, se identifican padres líderes, se implementan espacios de formación que fortalecen los vínculos entre la familia - universidad y se identifican estudiantes en riesgo de deserción asociados a las necesidades psicosociales familiares. Los resultados muestran que el tipo de familia que predomina es la convencional, seguida por la monoparental; el número de hijos oscila entre 2 y 3; el nivel educativo de los padres es bachiller, pocos con formación post-gradual; los hijos son bachilleres y universitarios. La ocupación de los padres es de empleados e independientes. A nivel alimentario se suplen las tres alimentaciones diarias. Las necesidades psicosociales se centran en dificultades laborales, problemas de movilidad y transporte; con relación a la cohesión familiar la mayor dificultad es la comunicación y el respeto por la autoridad y la fortaleza es lograr compartir espacios de recreación, amistades y claridad en los límites. A partir de la caracterización, el 25% de estudiantes se encuentra en riesgo de deserción, estos estudiantes contaron con seguimiento personalizado y el 74% continuaron sus estudios. Las acciones desarrolladas en la Red fueron: talleres de inglés, belleza corporal, informática básica y artes. Los espacios generados por los padres líderes fue el bazar de oportunidades y conversatorios.

Descriptor o Palabras Clave: Familia, Trabajo Colaborativo, Red, Permanencia Estudiantil.

1 Introducción

La familia siempre ha sido la unidad principal de la sociedad, y en la educación es un sistema de apoyo y motivación. Es importante ver a la familia como un todo, diferente a la suma de individualidades de sus miembros. “La familia es un sistema social natural, que puede ser visto desde su estructura, o forma como está organizado, desde sus procesos, o formas en las cuales cambia a través del tiempo.” (Hernández, 2005, pág. 26)

Incluir a la familia en la educación superior es todo un reto, ya que se tiene la idea que los hijos crecen y no se requiere más del acompañamiento familiar; la realidad es que la familia es indispensable sin importar la edad en la que se esté. Es así como el programa Deserción Cero, proyecto que implementa diferentes estrategias para fortalecer la permanencia estudiantil, empieza a incluir de manera activa a las familias de los estudiantes.

Este proyecto de la Red- Creando inicia a partir de un trabajo colaborativo en el segundo semestre de 2013 con la Universidad Incca de Colombia y el apoyo económico del MEN (Ministerio de Educación) y tiene continuidad en el

Línea temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.



primer semestre del 2014. Esta experiencia inicia con hacer la caracterización de las familias, fortalecer la participación del núcleo familiar a través de la creación de una red y evaluar el impacto de esta estrategia en la permanencia estudiantil.

El trabajo con familias en la Unipanamericana ha consistido en un realizar un único encuentro que es informativo y no permite generar vínculos ni contactos permanentes con las familias; es así como el planteamiento de crear una Red de familiares busca fortalecer las relaciones, generar nuevos vínculos y alianzas estratégicas entre familia y universidad. “La red es sobre todo una estructura social que permite difundir y detener, actuar y paralizar, en la cual las personas y la sociedad encuentran apoyo y refugio, además de recursos” (Montero, 2003, pág. 173).

La caracterización se realizó por medio de una encuesta de 12 ítems, con bloques de variables demográficas, intrínseca y de comportamiento

Hasta el momento estos riesgos se contemplan en la herramienta de SPADIES (Sistema para la prevención de la deserción de la Educación Superior), sin embargo, allí sólo se toma el nivel educativo de la figura materna y los ingresos económicos, (Ministerio de Educación Nacional).

La creciente vulnerabilidad socioeconómica se ve reflejada tanto en el nivel de ingresos familiares reportado por los nuevos estudiantes, como en la proporción de jóvenes que se encontraban trabajando, y el tipo de propiedad de la vivienda. El nivel educativo de la madre también ilustra una recomposición importante en este sentido. (Guzmán et al. 2009. Pág. 62, 63 – 66)

La agrupación de riesgos de deserción, se realizó en un intento de incluir y ampliar la perspectiva familiar incluyendo variables de comportamiento como:

Cohesión, entendida como el vínculo de unión mantenido a través de la vida familiar, la confianza, el aprecio, el apoyo, la integración y el respeto a la individualidad; adaptabilidad, concebida como la capacidad de la familia para afrontar y superar los obstáculos que amenazan su subsistencia. (Hernández, 2005, pág. 55)

La cohesión se puede apreciar en aspectos como: el apego emocional, el tipo de límites establecidos entre las personas y los subsistemas, el tiempo y el espacio, los amigos, los intereses y recreación compartida y la participación en la toma de decisiones. La adaptabilidad se refleja es la habilidad del sistema familiar para modificar su estructura de poder, las relaciones entre los miembros y las reglas de las relaciones en respuesta al estrés situacional y al ciclo vital.

Según el tipo de familia se establecen unos parámetros en la convivencia y varía el vínculo con los estudiantes, por ejemplo, atender un estudiante con un núcleo familiar convencional difiere de las necesidades y conflictos que se pueden suscitar frente a la atención de un estudiante cuyo núcleo familiar sea reconstituido (Minuchin, 1979).

Es así como esta caracterización se organiza a partir de unos indicadores de riesgo de deserción de acuerdo a unas sub-variables:

- Composición familiar: tipología de familias y número de hijos.
- Nivel educativo de las figuras paternas, hermanos mayores - menores que el estudiante y familia extensa.
- Ocupaciones en el núcleo familiar
- Alimentación en la familia
- Necesidades Psicosociales del núcleo familiar: Se pre-establecieron unas temáticas que pueden manifestar algunas necesidades psicosociales de las familias, debido a los cambios que se generan al interior del núcleo familiar y pueden conllevar a la deserción escolar. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Indicadores de riesgo de deserción a partir de las necesidades psicosociales

| Indicador de riesgo de deserción de acuerdo a las necesidades psicosociales del núcleo familiar | | | | |
|--|-------------|--------------|--------------|-------------|
| | Alto | Medio | Medio | Bajo |

| | | Alto | Bajo | |
|----------------------------------|-----------------------|-------------|------------------------|----------|
| Necesidades Psicosociales | Embarazos Tempranos | Relaciones | Duelos | Talleres |
| | Consumo alcohol y SPA | Escolaridad | Salud | |
| | Laborales | | Transporte y Movilidad | |
| | Económico | | | |

A partir de la combinación de estas variables se hace la tabulación para identificar estudiantes en riesgo de deserción, padres que pueden aportar activamente a la Red y posibles temáticas de espacios de formación.

2. Metodología

2.1 Diseño

Es una experiencia que permite describir y explorar la participación de la familia en el ámbito universitario; aunque se aplica un cuestionario los datos que arroja permite hacer descripciones y comprensiones de las dinámicas familiares en función de sus características socio-demográficas. Se hace énfasis en un diseño acción ya que permite aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, proceso y reformas estructurales; en este caso todo lo relacionado a la educación superior. Este tipo de diseño pretende esencialmente propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen consciencia de su papel en ese proceso de transformación. (Sandín, 2003 citado por Hernández, 2010).

2.2 Objetivos

Identificar las necesidades psicosociales del núcleo familiar a través de la caracterización de las familias para establecer nuevos espacios de interacción y apoyo para la permanencia estudiantil.

A partir de este planteamiento los objetivos específicos son:

- Caracterizar las familias de los estudiantes de primer semestre de la Unipanamericana.
- Vincular a los padres de familia de los estudiantes de primer semestre a la vida universitaria.
- Identificar estudiantes en riesgo a partir de las variables psicosociales y caracterización de la familia.

2.3 Población

La población fue de 236 familias que asistieron al primer encuentro de sensibilización y la participación empieza a ser voluntaria para cada estrategia, siendo esta la distribución:

Bazar de oportunidades: 58, conversatorio: 12, taller de inglés: 57, taller de informática básica: 59, taller Belleza corporal: 20, pedrería: 8, taller de artes (niños):14, etiqueta y protocolo: 4 y padres líderes: 10

2.4 Instrumento

Se aplicó una encuesta de 12 ítems que midió:

Variables demográficas: evalúan la tipología familiar, nivel educativo y ocupación.

Variables intrínsecas: aproximación a los estilos de vida, nivel alimentario, escogencia profesional y necesidades psicosociales familiares.



Variables de comportamiento: reconocer los motivos e influencias que facilitan la interacción, participación y cohesión entre la Universidad y la familia.

2.5 Descripción de la Red- Creando

- Se hace una invitación al encuentro de inducción y divulgación de la Red-Creando.
- Los decanos dan la bienvenida, hacen una contextualización de la institución y del encuentro.
- Las familias se organizan por programas académicos con los directores de programa conversan sobre el perfil y campo de acción de la carrera; se divulgan y se hace la inscripción de la Red y se aplica el instrumento de caracterización.
- A partir de la encuesta, se identifican estudiantes en posible riesgo de deserción y de igual forma padres y/o familiares que pueden ser actores activos en la Red.
- Se hace seguimiento personalizado a aquellos estudiantes que puedan estar en riesgo de deserción.
- Se citan a los padres líderes. El objetivo de estos encuentros es apoyar y liderar las ideas que estos familiares generen.

2.6 Consideraciones éticas.

La participación de las familias a este espacio es voluntaria, la información generada en la red es confidenciales. Este acompañamiento familiar no atenta contra el desarrollo de la autonomía como familias.

3. Resultados

Se presentan los siguientes cuatro apartados: 1. Caracterización de las familias, 2. Espacios de formación, 3. Acciones de la Red y 4. Seguimiento a estudiantes en riesgo de deserción.

3.1 Caracterización de familias

Variables demográficas:

Tipo de Familia. El 60% de familias son convencionales, seguido por la monoparental con un 20% donde la madre es quien ejerce el rol, el 7% son familias convencionales y extensas, el 6% son familias restituidas, el 5% familias monoparentales y extensas y el 2% familias de parejas conformadas.

Considerar las anteriores clasificaciones permitió abordar las diferentes transformaciones en el ciclo vital, clarificando roles y límites en las relaciones familiares.

Ocupación. El 46% de los familiares son empleados, el 34% son independientes, el 19% desempleados y el 1% pensionados.

Al tener una descripción de las ocupaciones de los estudiantes y sus familias se evidencia que las madres son la cabeza del hogar, son las principales proveedoras, ya sea por un trabajo formal o independiente, seguida por los padres y los hijos.

Número de hijos. El 44% de familias están conformadas por dos hijos; el 33% tienen 3 hijos, solo el 14% tienen un hijo; el 5% tiene cuatro hijos y el 4% más de cinco hijos.

A las familias con cuatro o más hijos se les realizó un acercamiento más detallado para determinar si este factor sumado a otros factores psicosociales se convertían en una variable significativa para estar en riesgo de deserción.

Nivel educativo. 236 familias, cuatro padres cuentan con estudios de especialización o maestría, de igual forma ocurre con la figura materna. Para las figuras parentales, se observa que el mayor grado de escolaridad es el nivel bachillerato. Por otra parte tres padres no tienen ningún tipo de nivel escolar; un padre y dos madres.

Línea temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

El nivel educativo de los hijos se encuentra en nivel de bachillerato y técnico - tecnológico.

Tabla 2. Nivel educativo de la Familias

| Nivel educativo Individual | | | | | | |
|----------------------------|---------|----------|--------------|------------------------|----------|-----------|
| Rol | Ninguno | Primaria | Bachillerato | Técnica Tecnológica | Pregrado | Postgrado |
| Padre | 1 | 39 | 74 | 20 | 19 | 4 |
| Madre | 2 | 29 | 100 | 50 | 32 | 4 |
| Padrastro | | 2 | | 23 | 2 | |
| Cónyuge | | | 5 | 2 | 4 | 1 |
| Hijo 1 | | 26 | 87 | 42 | 26 | |
| Hijo 2 | 3 | 19 | 76 | 24 | 17 | |
| Hijo 3 | 2 | 12 | 39 | 17 | 6 | |
| Hijo 4 | | 2 | 27 | 10 | 1 | |
| Hijo 5 | 1 | 1 | 4 | | | |
| Hijo 6 | | 1 | | | | |
| Otros | 3 | 19 | 14 | 9 | 6 | 1 |

Variables intrínsecas

Nivel de alimentación. El 57% de los integrantes de la familias cuentan con las tres comidas diarias; el 41% cuatro comidas al día, el 2% dos comidas. Ello implica que el núcleo familiar no presenta problemas a nivel de alimentación.

Servicios públicos. Con relación a los servicios públicos el 100% cuenta con el servicio de agua, electricidad y teléfono, el 99% con el servicio de gas y el 95% servicio de internet.

Elección vocacional

El 83% manifiesta haberla elegido por vocación su carrera, el 11% por la oferta laboral que se ofrecía actualmente, lo cual no implica que necesariamente exista un gusto; el 5% por recomendación de un familiar y finalmente el 1% por experimentar.

Necesidades psicosociales

El 46% de las familias manifiestan que los factores económicos son su mayor preocupación; un 24% hace referencia a temas de transporte y movilidad, el 12% dificultad en llevar unas adecuadas relaciones interpersonales; un 10% manifiestan problemas de salud, 5% situaciones de duelo, 2% embarazos y un 1% consumo de sustancias.

Variables de comportamiento



Cohesión familiar. El 68% de las familias manifiestan la dificultad en la comunicación propia evidenciada en la cotidianidad familiar, reflejado en el interés por compartir el tiempo y la distribución de las labores del hogar, se percibe un deterioro en la figura de autoridad, la estabilidad de normas y reglas, la distribución de responsabilidades y la aceptación de la opinión entre los miembros de la familia, límites y relaciones conflictivas.

El 32% de las familias perciben que cuentan con una adecuada cohesión familiar, expresada en la armonía entre la comunicación cotidiana, los límites y las reglas.

Áreas de compartir. El 61% pueden compartir en la Red sus conocimientos a través de capacitaciones, hecho que se debe aprovechar para programar talleres a partir de los intereses y necesidades de las familias. El 14% considera que el aporte a la red es desde sus experiencias de vida a través de testimonios y acompañamiento a dificultades personales. El 9% de familias pueden contribuir en el ámbito laboral, una vez se identifiquen casos de desempleo se pueden establecer vínculos con estas familias que ofrecen oportunidades en este campo. El 16% no expresan que puedan ser miembros activos de la red.

3.2 Espacios de formación

Una estrategia central de la Red-Creando es generar espacios de formación a las familias; este espacio permite que el vínculo con la universidad no se dé sólo por una “reunión informativa a padres”, sino que se construya la participación de ambas instancias a través de intereses en común.

Los cursos ofertados fueron: Informática básica: 59 personas participaron, un espacios de gran motivación al poder tener por primera vez acceso a un computador y a las exigencias de las redes sociales, de igual forma fue una excusa para lograr un acercamiento diferente con sus hijos. El segundo taller de mayor demanda fue el de inglés, 57 familiares, lugar que permitió ver la importancia de adquirir una segunda lengua; otro de gran interés fue el de belleza corporal; taller tomado al 100% por mujeres y madres el principal valor agregado fue poder ver por ellas mismas de una forma diferente “consentirse” y convertirlo como una posibilidad de negocio, de igual forma sucedió con el taller de pedrería que lo que aprendía le permitiría recibir ingresos. Se dieron cursos para niños de artes y otro tema abordado fue el de etiqueta y protocolo. Todos los cursos fueron certificados por la universidad.

Estos espacios de formación fueron evaluado como un lugar de aprendizaje, de trabajo colaborativo, de construir vínculos con otros y la universidad, fortalece el sentido de pertenencia y agradecimiento hacia a la universidad y genera un aparente compromiso de que sus hijos y/o familiares continúen sus estudios en la universidad.

3.3 Acciones de la Red- Creando

Los actores principales de la red son las familias de los estudiantes y se espera que sean ellos los que lideren actividades que involucren a las familias y la universidad; los logros más significativos fueron:

Padres líderes: fueron 10 padres que participaron en reuniones durante los dos semestres, estos espacios tenían como finalidad diseñar actividades para invitar a las familias, fortalecer el vínculo con la universidad y dinamizar la Red; las dos acciones generados por ellos fueron: el bazar de oportunidades y un conversatorio.

Bazar de oportunidades: este espacio tenía como objetivo que las familias que fueran independientes o contaran con una microempresa ofrecieran sus servicios, como una forma de darse a conocer y en este espacio poder vender; por otra parte la universidad hizo contacto con dos empresas temporales que harían reclutamiento para empleos y los familiares podían traer su hoja de vida y postularse a las ofertas labores. 58 familiares participaron de este bazar. Todo liderado por los padres líderes

Conversatorios: la finalidad era compartir y reflexionar acerca de un tema que es de interés para el grupo, no es de expertos, los integrantes participan desde sus experiencias de vida; 3 madres líderes organizaron un conversatorio sobre el rol de los padres en la crianza de los hijos jóvenes, participaron 12 padres.

Línea temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.



3.4 Seguimiento a estudiantes en riesgo de deserción

Se identifica que 60 estudiantes (25%) que se encuentran en riesgo de deserción desde la perspectiva de familia a partir de la caracterización. Se observa que el riesgo predominante es la tipología de familia monoparental, solo un caso coincide en la combinación de la tipología con el número de hijos (4 más hijos) y desde las variables demográficas. La alimentación de las familias no constituye ningún riesgo, puesto que una gran mayoría puede garantizar las tres comidas diarias.

Situación que lleva a hacerle seguimiento personalizado a cada estudiante. En estos seguimientos se hace un acercamiento a su historia de vida y se identifican obstáculos que se pueden presentar a lo largo de su vida universitaria; en estas entrevistas el tema principal es el factor económico y algunas dificultades de relaciones familiares. De 60 estudiantes que estuvieron en seguimiento 44 estudiantes (74%) continuaron con la universidad.

Conclusiones

Las familias principalmente tienen una tipología convencional; la principal dificultad en sus relaciones se centra en la comunicación. La conformación de las familias en su mayoría está dada por 2 o 3 hijos.

En cuanto al nivel educativo lo más representativo en las familias es ser bachiller y la ocupación más común es ser empleado, seguido de ser estudiante; el aporte económico en el hogar es por parte de los padres.

La necesidad psicosocial que reportan como mayor dificultad y de incidencia en la deserción es lo económico; sin embargo, esto no lo asocian con problemáticas de alimentación o de acceso a los servicios públicos. Con relación al transporte y la movilidad los estudiantes encuentran tensión ya que la mayoría de ellos trabajan y estudian y se les hace necesario conciliar horarios, lo cual no les resulta fácil. Aunque las afectaciones a la salud física y/o psíquica no tuvieron tan altos índices en el reporte de los familiares que asistieron, es relevante focalizar en este aspecto; por ello, desde el espacio de mentoría se realizó seguimiento a dichos estudiantes y a sus familias, generando estrategias de apoyo y bienestar.

Los familiares que decidieron participar activamente en las reuniones, cursos y propuestas de la Red manifiestan su gratitud y motivación para continuar vinculados con la Unipanamericana, proceso que también aporta a la permanencia académica de los estudiantes.

Incluir la dimensión familiar en la permanencia estudiantil es un nuevo foco de comprensión e intervención; identificar el tipo de familia y el ciclo vital en el que se encuentre cada estudiante permite clarificar las funciones de apoyo y de soporte emocional; en la medida que las relaciones entre los miembros sean duraderas y estables los proyectos individuales toman mayor fuerza y se convierten en una meta compartida; de esta forma los obstáculos que se presentan pueden ser sorteados de otra forma, siendo una estrategia que apunta a intervenir las causas personales por las cuales los estudiantes pueden desertar como: manejo del tiempo libre, espacios de recreación, responsabilidades compartidas y conflictos familiares.

Referencias

- Guzmán, C; Durán, D y Franco, J (2009). Deserción estudiantil en la educación superior Colombiana. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia
- Hernández, A. (2005). Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve. Bogotá: El Buho
- Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Minsiterio de Educación. (s.f.). Recuperado el 8 de Agosto de 2014, de http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?1



Montero, M. (2003). Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós.

Minuchin, S. (1979). Familias y terapia familiar. Barcelona: Gedisa.

CADA MINUTO CUENTA!: CARACTERIZACIÓN Y MITIGACIÓN DEL RIESGO DE DESERCIÓN DESDE EL PRIMER CONTACTO CON EL ESTUDIANTE

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (Las Tutorías-Mentorías)

Tipo de comunicación: (experiencia/reporte de caso)

MONTEJO A., Fernando A.

LEON C., Katherine

Fundación Universitaria del Área Andina - Colombia

e-mail: fmontejo@areandina.edu.co

Resumen. La experiencia que se presenta orienta sobre el modelo de permanencia, y la focalización en los esfuerzos por mitigar los riesgos de deserción de los estudiantes desde el momento en que inician su contacto con la institución. Se presentan una serie de datos y estructura de trabajo, para socializar el modelo que se trabaja, y divulgar los resultados con respecto al aumento de la permanencia en la Fundación Universitaria del Área Andina (areandina).

Descriptor o Palabras Clave: Focalización, Riesgo de Deserción, Caracterización, Entrevistas.

1 Introducción

Dentro de su campo de acción, la oficina de Orientación Estudiantil y Egresados ha venido trabajando en la institucionalización de los procesos de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes por medio de la generación de procesos que articulan el sistema de información académico institucional, áreas académicas, transversales y financieras para el establecimiento de alertas tempranas que permitan la atención pertinente de estudiantes para la prevención y atención de riesgo de abandono, así como el trabajo de recuperación de estudiante en calidad de ausentes y retirados.

Al interior de la institución se ha construido un sistema de acompañamiento estudiantil, que se ha venido perfeccionando con el paso del tiempo. Sin embargo, dada la fractura que experimentan los estudiantes al pasar del Colegio a la universidad, los primeros momentos de contacto con la universidad son definitivos para mitigar el riesgo de deserción temprana, como fenómeno complejo, con causas y motivaciones diferentes (Ministerio de Educación Nacional, 2010), y que dada la estructura institucional de los programas tradicionales de apoyo, en el inicio de la vida universitaria no siempre se logra alinear las fuentes de apoyo con las necesidades de los estudiantes.

Teniendo en cuenta las conclusiones del estudio sobre el impacto del crédito ACCES en la permanencia / deserción (ICETEX - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 2004), hemos extrapolado los siguientes elementos, para el inicio de nuestros procesos de acompañamiento: el riesgo de desertar se reduce en la medida de que el estudiante cuente

Línea temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

con un adecuado capital social, intelectual y cultural. De igual manera, el recibir orientación vocacional influye en el riesgo de deserción.

Entendiendo que el inicio de la vida universitaria es un momento clave para la totalidad del cursado en la carrera elegida, se hace necesario que cada etapa del proceso de acercamiento y primer contacto con del estudiante con la institución, forme parte del programa de seguimiento y prevención del riesgo de deserción.

En ese orden de ideas, la institución ha optado por realizar una caracterización del riesgo, y organizar un proceso de admisión orientado a prevenir el riesgo de deserción

1.1 El proceso

El proceso se ha estructurado siguiendo los elementos que se presentan en el flujograma de trabajo para focalización de la acción, presentado en el anexo 1.

Este anexo presenta un proceso de trabajo paso a paso, que nos indica que el abordaje en Permanencia inicia en el proceso de diagnóstico. Allí forma parte fundamental la entrevista de orientación en la admisión. De allí se desprenden una serie de decisiones para la re – orientación del estudiante en riesgo hacia las fuentes de apoyo, teniendo en cuenta sus características de ingreso.

2 Resultados del proceso : acciones que se desarrollan

2.1 caracterización del estudiante que ingresa

Como parte del proceso de conocimiento de los estudiantes, y de la focalización de los esfuerzos para reducir la deserción, semestralmente se construye un proceso de caracterización socio – demográfica para organizar las acciones. La Fundación Universitaria del Área Andina recibe una población muy diversa, con respecto a la condición socio – demográfica de ingreso.

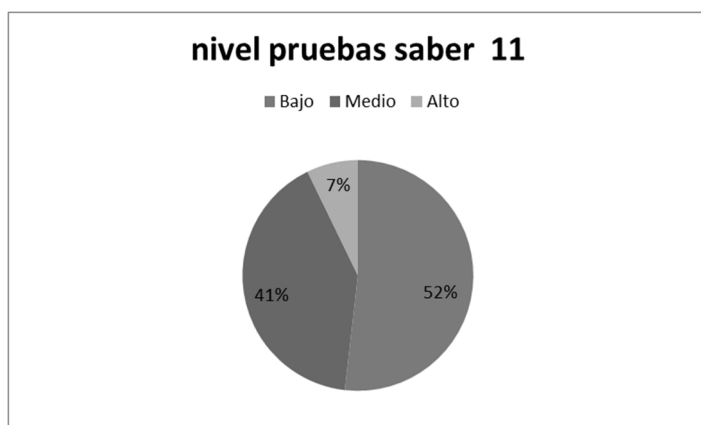
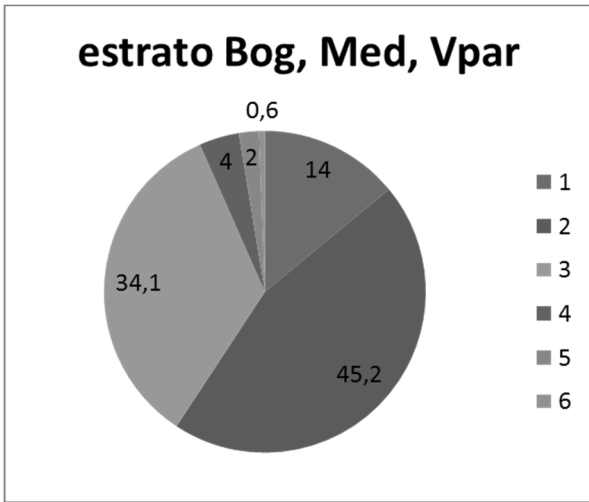


Figura 2. Características de ingreso de los estudiantes de pregrado en areandina.

En la figura 2 podemos apreciar que, de acuerdo con los datos consultados en SPADIES, la institución recibe el 52% de sus estudiantes en vulnerabilidad académica, interpretada como bajos niveles en la prueba saber 11.



Frecuencia de puntuaciones

Figura 3. Estrato socio – económico de los estudiantes areandina

La figura 3 nos muestra estudiantes que en un 88.3% provienen de estratos 1, 2 y 3. Esto en muchas ocasiones se traduce en un grupo que ingresa a la educación superior con unas altas necesidades de apoyo, acompañamiento y estimulación académica, para afrontar adecuadamente los desafíos que impone la vida universitaria.

Prueba de Comprension Lectora

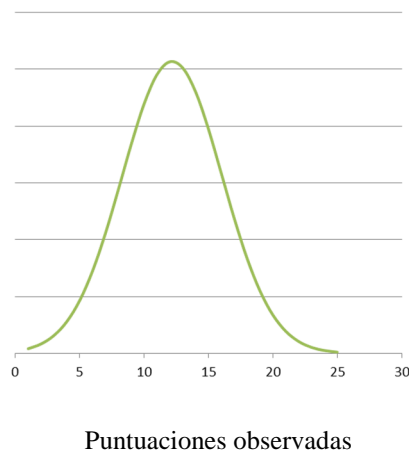


Figura 4. Resultados de la prueba de entrada, comprensión lectora.

Prueba Razonamiento Logico

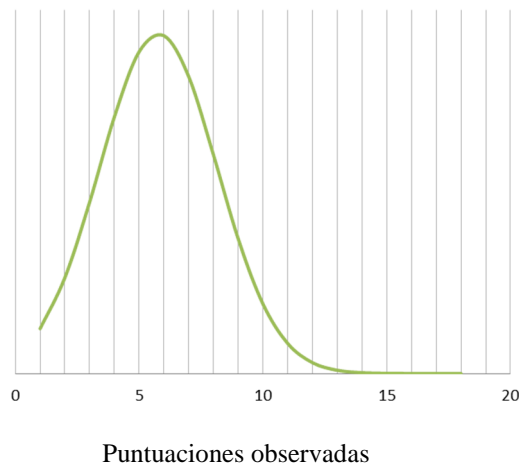


Figura 5. Resultados prueba de ingreso en aptitud matemática

Las figuras 4 y 5 nos permiten ver que en general, encontramos bajos resultados en las pruebas de lectura y de aptitud matemática (razonamiento lógico – matemático). Mayores dificultades se observan en la aptitud matemática, donde la mayor frecuencia de puntuaciones se concentró en las bajas puntuaciones o desempeño bajo en la prueba. Esto coincide con los diferentes estudios que muestran las debilidades de la educación en Colombia. Esto implica para la institución la necesidad de trabajar con los estudiantes que sean ubicados en alto riesgo, en alguno de los aspectos con especial atención.

2.2 Entrevista de orientación en la admisión

Otro de los resultados del proceso de focalización de la acción preventiva de la deserción ha sido una decisión. Esta institución ha decidido, como parte de sus lineamientos fundacionales, que será una entidad que facilite el acceso de las personas que deseen ingresar a la educación superior. En ese orden de ideas, parte de la decisión es que el proceso de admisión debe constituirse en un elemento que acerque y facilite la vinculación de las personas y no un “tránsito burocrático” para que los aspirantes se frustren.

Con lo anterior, desde hace 2 años se tomó la decisión de cambiar el abordaje del proceso de *entrevistas de admisión*, transformándolo en un proceso de **orientación en la admisión**, que busca tener un conocimiento del estudiante, de sus expectativas, de su perspectiva de proyecto de vida, y conocer las formas en las cuales la institución podrá apoyarle para cumplir su propósito de ser un profesional.

En el proceso de entrevista de orientación en la admisión, el papel del entrevistador no es elegir para descartar, sino conocer –acercarse al estudiante, para conocer sus vulnerabilidades, características previas, e incluso el historial de abandonos previos de otras instituciones, para concentrarnos en un seguimiento focalizado de los estudiantes que se evalúen en mayor riesgo de abandono o interrupción de este nuevo proyecto educativo que inician. Las entrevistas de orientación en la admisión se basan en los 5 tipos de riesgos de deserción, sobre los cuales se ha estructurado el modelo de permanencia de la fundación universitaria del área andina:

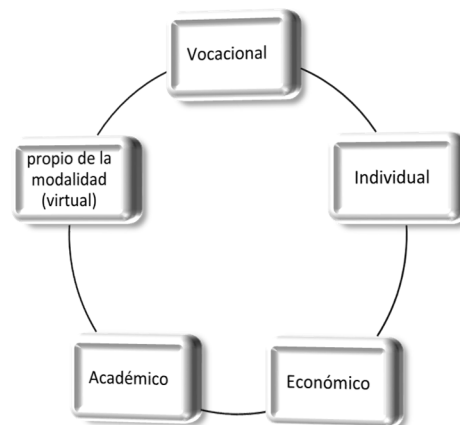


Figura 6. Riesgos a intervenir en el modelo de permanencia de la Fundación Universitaria del área Andina.

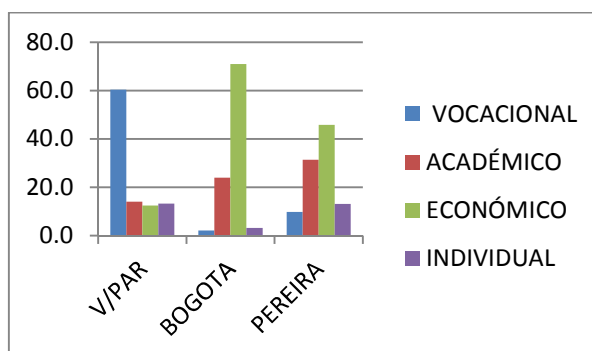


Figura 7. Distribución % de los riesgos detectados en la campaña de entrevistas de orientación en la admisión 20141

En la figura 6, observamos los riesgos que se intervienen desde el modelo de permanencia que ha adoptado la Fundación Universitaria del Área Andina, y que fundamentan los reactivos de conocimiento del estudiante que se utilizan en la interacción durante el proceso de entrevista de orientación en la admisión. En la Figura 7, observamos la distribución porcentual de los riesgos, de acuerdo con las sedes de la institución. El modelo de permanencia de la institución, se ha concebido en el marco de teórico de construcción del proyecto de vida, en donde se disponen una serie de recursos para facilitar que el estudiante comience a trazar su “ruta” y su “mapa” que lo ayude a navegar hacia el tránsito exitoso del colegio a la educación superior, y desde allí, al logro académico que se ha propuesto. (Brunal, 2011). Igualmente, el modelo de permanencia se basa en los planteamientos de (Tinto, 1993) que nos orienta a que tanto el ajuste social como el ajuste académico del estudiante se convierten en elementos facilitadores de la permanencia del estudiante, así como el grado de involucramiento con las actividades extracurriculares y las fuentes de apoyo.

2.3 Manos a la obra

Otro de los resultados del proceso de conocimiento temprano del estudiante es la inmediata conexión del diagnóstico con las fuentes institucionales de ayuda y mitigación de los riesgos identificados. Al culminar la campaña de entrevistas, el equipo de permanencia (oficina de orientación estudiantil), en compañía del equipo de Ciencias básicas y el equipo del Departamento de Humanidades, realizan un análisis de los datos disponibles sobre la campaña de ingreso, tomando un paralelo entre pruebas de ingreso y datos de entrevistas, para determinar las conductas a seguir con los estudiantes que

coinciden en diferentes tipos de riesgo. El objetivo del análisis es establecer un seguimiento focalizado en los estudiantes identificados con mayores riesgos, y por lo tanto, con mayor probabilidad de desertar.

En general, las acciones se organizan de la siguiente manera:

- a) Se identifican los focos de trabajo (estudiantes en condición de riesgo)
- b) Se identifican los recursos institucionales de apoyo, la capacidad de atención, los horarios y las responsabilidades
- c) Se organiza la campaña de contacto para canalización de los estudiantes hacia los apoyos. (ya sean apoyos presenciales o virtuales)
- d) Se hace un seguimiento de los estudiantes apoyados, y se contrasta contra los resultados académicos en el primer semestre y la re - matrícula del segundo semestre.

En el punto C, como parte de la participación en la Red Ilumno¹⁹¹, la institución cuenta con un aliado denominado CASA, que entre otros servicios, posee un “contact center” especializado en educación superior, a través del cual se llama telefónicamente a los grupos de estudiantes, para informarles de la identificación del riesgo que se ha realizado, y las posibilidades de apoyo que la institución brinda.

Las diferentes campañas de trabajo han facilitado controlar y reducir la deserción, en particular, la observada en los primeros semestres. La figura 9 nos muestra que se logra una permanencia del 91.8% de estudiantes para el período 20141. Lógicamente, el trabajo con entrevistas y acciones académicas de identificación temprana no son el único esfuerzo de la institución. Pero estos esfuerzos se basan principalmente en mitigar los principales riesgos que puede efectivamente intervenir la institución para facilitar que más estudiantes sigan cumpliendo su proyecto de vida académico, al acompañarlos y orientarlos frente a las dificultades que encuentren al inicio de su vida universitaria.

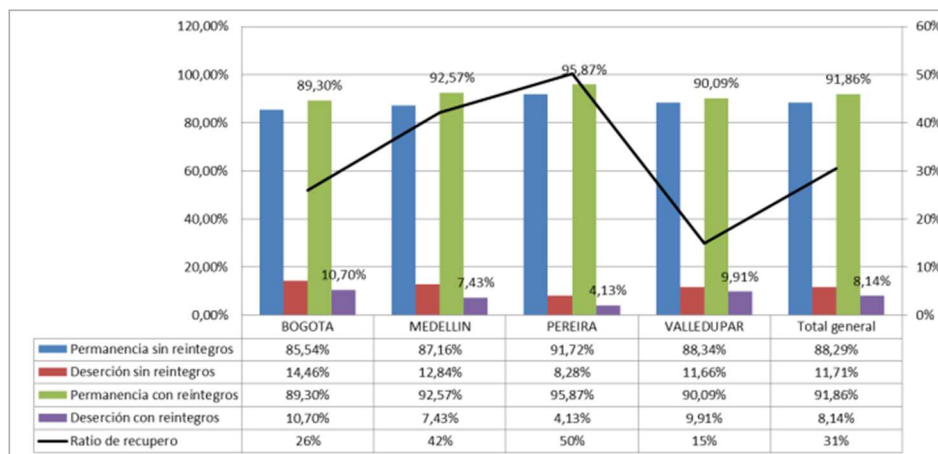


Figura 8. Resultados de permanencia Fundación Universitaria del Área Andina (ausencia intersemestral 20141)
– Fuente: Business intelligence de oficina de servicio al estudiante areandina

3 Conclusiones

Consideramos fundamental que para intervenir activamente en la mitigación de riesgos de deserción, es necesario:

- a) Actuar desde el inicio de la vida universitaria, concentrándose en el diagnóstico y focalización de los riesgos de abandono, con la utilización de pruebas de conocimientos en el proceso de inducción o en la admisión; igualmente, se recomienda aprovechar el momento de la entrevista como una oportunidad de conocimiento del estudiante, sus

¹⁹¹<http://ilumno.org/es/estudiantes>



vulnerabilidades – necesidades de apoyo y sus fortalezas. Con esta información se orientarán los programas de acción temprana.

- b) Concentrarse en los primeros semestres: Los programas de acción temprana en términos de prevención de la deserción deben iniciar desde el primer día del primer semestre de los estudiantes en la institución.
- c) Coordinar una red de trabajo con las diferentes dependencias que permita la acción efectiva. La unidad que lidera los programas de permanencia debe trabajar alineada con la oficina que lidera ciencias básicas, y por supuesto, debe estar trabajando con la dependencia que lidere el programa de comprensión lectora y desarrollo de la escritura en estudiantes. Con el trabajo conjunto, se buscan las vulnerabilidades de los estudiantes y se confeccionan estrategias de apoyo a las personas que mayor necesidad presentan, desde el inicio de su vida universitaria.

Referencias

Brunal, A. (2011). Un modelo cartográfico – existencial para la orientación vocacional profesional: La brújula, las rutas, los mapas. *Orientación y Desarrollo*, 1 (1), 5 - 9.

ICETEX - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2004). *Medición de impacto del crédito educativo ACCES en la cobertura, la permanencia y el desempeño académico en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

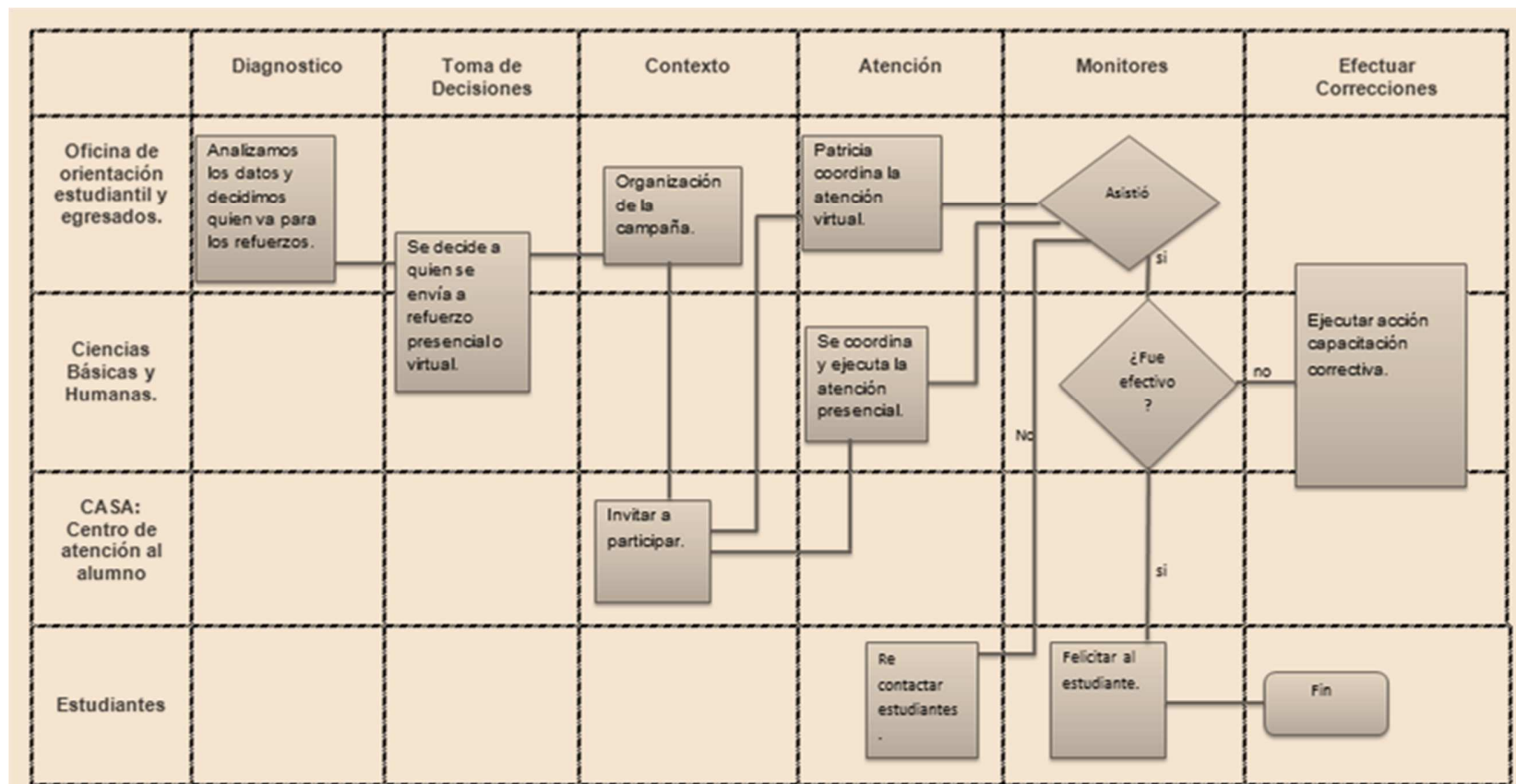
Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución educativa 2002 - 2010: Acciones y Lecciones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Tinto, V. (Diciembre de 1993). *Tinto's Theory*. Recuperado el 14 de Agosto de 2014, de <http://etorpy.com/Tinto.htm>

Anexo 1. Gráfico para el diagnóstico

flujograma base y la acción de

monitoreo constante desde el inicio de la vida universitaria.





TUTORIAS ENTRE IGUALES. ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Tipo de comunicación: experiencia/reporte de caso

RAMOS DUARTE, Sofía¹⁹²

DE LEÓN NICARETTA, Fabiana¹⁹³

SANTIVIAGO ANZUBERRO, Carina¹⁹⁴

Universidad de la República-URUGUAY

e-mail: s.ramos@cse.edu.uy

Resumen. La implementación de Programas de Tutorías entre Iguales al ingreso a la Vida Universitaria, constituye una de las estrategias de orientación educativa, impulsada por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Universidad de la República (UdelaR). La misma tiene por finalidad, facilitar los procesos de integración a la vida universitaria de los estudiantes ingresantes y potenciar los trayectos educativos de los estudiantes tutores. La incertidumbre por la carrera elegida, las dificultades para organizar sus estudios, así como el conocimiento del plan de estudios, son algunos de los factores que inciden en la desvinculación que se observa en el primer año de ingreso. Los Programas de Tutorías entre iguales, pretenden acompañar a los estudiantes de ingreso a la UdelaR, facilitando la integración y adaptación al centro de estudio, a la vez que buscan contribuir al aprendizaje y al desarrollo pre-profesional de los estudiantes tutores, promoviendo un modelo de aprendizaje activo, basado en la cooperación y la solidaridad entre estudiantes.

Este artículo, presenta la experiencia del PROGRESA en el marco de los Programas de Tutorías entre Iguales al ingreso impulsados en Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Sociales. Intenta reflexionar sobre los apuntes en los procesos de transición y de ingreso a la Universidad, así como también, sobre los procesos de aprendizaje de los tutores. Se sustenta en una posición socio-constructivista del aprendizaje y utiliza la metodología de Tutorías entre Iguales. Se evidencia en la evaluación de las experiencias que se presentan, la importancia del desarrollo de este tipo de propuesta, tanto en el marco de la formación de los tutores estudiantiles, como en la contribución que implica a la integración social y académica de los estudiantes que año a año ingresan en el sistema de Educación Pública Superior del Uruguay.

Descriptor o Palabras Clave: Tutorías entre Iguales, Ingreso, Integración, Fortalecimiento de Trayectos Educativos.

192 Asist. Programa de Respaldo al Aprendizaje, UdelaR. Correo electrónico: s.ramos@cse.edu.uy

193 Asist. Programa de Respaldo al Aprendizaje, UdelaR. Correo electrónico: f.deleon@cse.edu.uy

194 Prof. Agda. Programa de Respaldo al Aprendizaje, UdelaR. Correo electrónico: carinasantiviago@gmail.com



1 Introducción

Las Tutorías entre Iguales constituyen un dispositivo para orientar y acompañar a los estudiantes en su tránsito formativo en la Universidad de la República y la Enseñanza Media Superior, que da cuenta de una estrategia impulsada desde políticas universitarias a nivel central; y procura potenciar las trayectorias educativas de todos los estudiantes. Se parte del supuesto de que las singularidades de los itinerarios de los estudiantes universitarios en general y de nuevo ingreso en particular, deben ser tomadas como parte del diseño e implementación de las estrategias del conjunto del demos universitario, así como de cada Servicio Universitario, atendiendo a su especificidad y particularidades.

La experiencia de Tutorías entre Iguales en Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Sociales que aquí se presenta, si bien consiste en una práctica creditizada para los estudiantes tutores, no lo es para los tutorados. Esto radica en que estos programas de tutorías se encuentran abiertos a la participación de todos los estudiantes de ingreso, siendo su inscripción voluntaria y extra curricular.

1.1 Contexto institucional

La UdelaR constituye la mayor institución pública de Educación Terciaria del Uruguay, y se encuentra actualmente en un segundo proceso de Reforma. El mismo, supone diversas transformaciones de cara a la flexibilidad curricular, la curricularización de la Extensión, la incorporación de la Investigación en la formación de Grado, apuntando a la enseñanza activa, ubicando al estudiante en el centro mismo de su proceso de aprendizaje, y a la institución educativa con un rol fundamental en lo que respecta al logro de la inserción plena de sus estudiantes en la vida universitaria y la dinámica institucional. El diseño e implementación de dispositivos y estrategias que apunten a la integración social y académica de sus estudiantes, procura contribuir a su ingreso efectivo, potenciando sus trayectorias educativas, siendo esta una de las metas que se propone la universidad, hacia el logro de un “país de aprendizaje”. Como plantea el actual Rector de la UdelaR, “la generalización de la educación avanzada es condición imprescindible para el desarrollo productivo y social a largo plazo del Uruguay” (Arocena, 2013, ¶ 9). En esta misma línea, la Comisión Sectorial de Enseñanza (2010) expresa que la generalización de la enseñanza avanzada, “de calidad, durante toda la vida, vinculada con el trabajo y conectada con la sociedad, se transformó en un eje conductor relevante” (p. 2). Esto se complejiza si tomamos en cuenta la heterogeneidad cada vez más creciente de la población estudiantil, en lo que respecta a diversos aspectos, como ser los socio-económicos, culturales, historia familiar en vinculación con los estudios terciarios, la formación con que los estudiantes ingresan a la Universidad, entre otros. Asimismo, se debe considerar el elevado porcentaje de estudiantes de la UdelaR que trabajan o buscan empleo (asciende a un 75%) y los que migran del interior del país para realizar sus estudios terciarios en la ciudad capitalina, que en algunos Servicios Universitarios ronda entre un 40 y un 50% del total de los estudiantes (UdelaR, 2012). La matrícula de estudiantes de Grado ha tenido un aumento significativo en las últimas décadas, variable que debe considerar el carácter de institución pública, gratuita y de ingreso irrestricto de la UdelaR. Esto vuelve necesaria la instrumentación de estrategias de orientación y acompañamiento a los estudiantes, teniendo en cuenta que la contracara a esta realidad institucional, consiste en el elevado número de estudiantes que se desvincula de la misma, principalmente durante los primeros dos años de su tránsito formativo. Tal como plantea Landinelli (2008) “democratizar la educación en contexto de masificación supone el trabajo a nivel institucional para el logro de la diversificación real del proceso educativo y el crecimiento equilibrado de los sistemas” (Landinelli en Comisión Sectorial de Enseñanza, 2010, p 5). Asimismo, el actual Rector expresa “planes renovados y redimensionados pueden constituir un aporte muy significativo en el enfrentamiento a la desvinculación, desafío mayor que tiene hoy planteada la Educación Pública en su conjunto” (Arocena, 2011).

En este contexto institucional es que se crea a fines del año 2006 el Plan de Acogida y Seguimiento a las Generaciones de Ingreso a la UdelaR, actual Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), con el impulso de Rectorado y bajo los lineamientos del Pro Rectorado de Enseñanza. En consonancia con los objetivos de esta Segunda Reforma, el mismo “tiene como finalidad contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, apoyando a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de secundaria y los primeros tiempos universitarios, así como a lo largo de su trayectoria estudiantil. En este sentido, busca aportar a su inserción plena a la vida universitaria, potenciar sus trayectorias educativas y acercar los recursos que la Universidad posee” (UdelaR, 2013). Actualmente, el Programa desarrolla múltiples y diversas líneas de intervención, fundamentadas en la necesidad de instrumentar estrategias que atiendan la heterogeneidad de la población estudiantil anteriormente mencionada, y por lo tanto las necesidades que los mismos presentan en cada momento de su tránsito formativo. Sus líneas de intervención involucran el abordaje del pre-ingreso, el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudios terciarios; y contempla tres sub-líneas: 1) Apoyo a los Estudiantes; 2) Orientación Educativa y Vocacional Ocupacional; 3) Tutorías Entre Iguales. En el presente trabajo se



presentan algunos aspectos vinculados a esta última sub-línea, en lo que respecta al impulso e implementación de los Programas de Tutorías entre Iguales al ingreso impulsados en Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Sociales por parte del PROGRESA

2. Objetivos

Los programas de tutorías entre iguales al ingreso impulsados por el PROGRESA en estos servicios establecen dentro de sus objetivos:

- Orientar y acompañar a las generaciones de ingreso a la Universidad de la República, facilitando la integración y adaptación al centro de estudios.
- Contribuir al aprendizaje y al desarrollo pre-profesional de los estudiantes tutores.

3. Presentación de la Experiencia

Estas experiencias de tutorías creditizadas para los tutores, profundizan en las Tutorías entre Iguales como herramienta de intervención, considerando las singularidades de los itinerarios de los estudiantes universitarios en general, y de las disciplinas en particular.

3.1 Facultad de Psicología:

Se desarrolla en conjunto con la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de Facultad de Psicología (FPsico), una Pasantía de Tutorías entre Iguales, donde se lleva adelante la acción tutorial como práctica pre-profesional desde la Orientación Educativa, convalidando con el Curso “Psicología Educativa”, perteneciente al último año de la Licenciatura (años 2012 y 2013). El desempeño del rol tutorial se despliega en diversos momentos y aspectos del tránsito educativo por la Facultad de Psicología, abordando las siguientes poblaciones: 1) estudiantes de nuevo ingreso; 2) aquellos que migran del interior del país para realizar sus estudios terciarios en la ciudad capital; 3) estudiantes que retornan a la formación luego de permanecer desvinculados de la cursada durante un período prolongado; 4) aquellos que requieren una orientación curricular respecto a los Planes de Estudio, su estructura, modificaciones o reformulaciones; 5) estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, que requieren un acompañamiento específico en orientación curricular y estrategias de estudio que contemplen sus particularidades.

Participan 20 estudiantes tutores por año, y 2 docentes de FPsico y del PROGRESA.

En el presente trabajo solamente se referirá a las modalidades 1 y 2 de Tutorías entre Iguales

3.2 Facultad de Ciencias Sociales

El Programa de Tutorías entre Iguales de apoyo al ingreso, impulsado en Facultad de Ciencias Sociales (FCS), comienza a implementarse en el 2012. El mismo es coordinado conjuntamente entre el PROGRESA y la Unidad de Asesoramiento y Evaluación de FCS, formando parte de una materia optativa perteneciente al ciclo inicial. El Programa es anual e incluye el reconocimiento de 8 créditos para los estudiantes tutores que culminen el 100% de las actividades previstas.

Los estudiantes tutores acompañan a los estudiantes inscriptos al Programa, en diferentes instancias de su ingreso a la Facultad. Participan 25 estudiantes tutores, 150 estudiantes tutorados y 2 docentes de FCS y del PROGRESA.

3.3 Implementación de las Tutorías entre Iguales en Facultad de Psicología y FCS

Los Programas tienen una duración anual con una carga horaria semanal de cinco horas, y se componen de dos etapas de implementación: 1) formación teórico-práctica de los estudiantes tutores; 2) implementación de la tutoría y espacio de co-visión. La primera, incluye la formación de estudiantes tutores, potenciando habilidades sociales, de orientación, fundamentales para el desarrollo de las acciones de tutoría. Las propuestas formativas pretenden brindar soportes conceptuales y metodológicos para instrumentar al estudiante en el desarrollo del rol del Tutor, abordando temáticas como características de los estudiantes ingresantes, metodologías de aprendizaje cooperativo e interacción entre iguales, trabajo en grupos, entre otras. En estas instancias, se trabaja en modalidad taller, promoviendo la reflexión sobre los itinerarios educativos de los tutores, con la finalidad de identificar aquellos factores que facilitaron u obstaculizaron su inserción en



la vida universitaria. Asimismo, se trabaja en torno a situaciones hipotéticas que el tutor desde su rol podría enfrentar, visualizando cuáles serían las estrategias pertinentes para enfrentarlas.

Una vez transitadas las instancias de formación, los tutores realizan el acompañamiento de los estudiantes ingresantes durante el primer semestre, aportando al proceso de adaptación a la vida universitaria. Durante el mismo, se implementan estrategias de orientación a los noveles estudiantes, participando en el diseño e instrumentación de la convocatoria a los tutorados, proceso de tutoría, y evaluación del Programa.

Dentro de las actividades desarrolladas por los tutores, se incluyen propuestas de bienvenida y de integración entre estudiantes, así como talleres sobre temáticas relativas al funcionamiento institucional, recursos y estructuras con que cuentan los estudiantes, en coordinación con otras estructuras de la UdeLaR. Los tutores son acompañados durante estos procesos por equipos docentes, quienes ofrecen el feedback respecto a su desarrollo del rol y rendimiento observado, provocando la reflexión y modificación de la intervención, en caso de ser necesario.

4. Marco Conceptual

Antes de continuar, se vuelve pertinente avanzar en lo que respecta a algunos conceptos teóricos que sostienen estas prácticas de trabajo entre estudiantes.

La concepción de aprendizaje que conlleva esta estrategia, aparece centrada en la interacción, en este caso entre pares, que desde su condición de tales, constituyen esta díada en la que ambos potencian su trayectoria educativa, en la medida que esto contribuye a su integración social y académica, y por ende a una inserción plena en la vida universitaria, a través de espacios de participación que los ubican como protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Tal como plantean Duran & Vidal (2004), el aprendizaje se produce en gran medida en la interacción entre iguales. En este vínculo, el tutor afianza y actualiza lo aprendido anteriormente en su tránsito formativo, en la medida que lo enseña y transmite a otro, es decir “el proceso de ayuda que un alumno ofrece a un compañero puede generar oportunidades de aprendizaje para él, porque enseñar es la mejor manera de aprender” (Duran, 2006).

La tutoría entre iguales, en tanto método cooperativo, con sus características y fundamentos conceptuales, pretende utilizar pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje, empleando las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar aprendizaje (Duran, 2009).

La tutoría entre iguales se centra en promover el aprendizaje del estudiante que se inviste del rol de tutor y a la vez, el de su tutorado, ya que en este proceso ambos aprenden.

El tutor en el marco de las tutorías construye el conocimiento reflexivamente, pues para explicarlo se torna necesaria la reelaboración del mismo. Mientras que el compañero tutorado en este proceso aprende a recibir la ayuda ajustada y personalizada que el tutor le ofrece.

Tal como se menciona anteriormente, estos espacios de aprendizaje entre iguales tienen como objetivo potenciar las trayectorias educativas de todos los estudiantes involucrados, buscando aportar a la apropiación del ser estudiante universitario, proceso en el que el propio estudiante es el principal gestor. Tinto (1987) plantea la existencia de algunos factores que inciden mayoritariamente en la inserción y permanencia del estudiante, los mismos “se vinculan con los propósitos y el compromiso de los estudiantes, y con el grado de integración social académica que el estudiante logre tras sus vivencias en la institución” (Tinto en Custodio, 2010: 156). En este sentido, vuelve a consideración en el presente trabajo, el rol de la institución en el logro de la mencionada integración e ingreso efectivo, donde podemos ver que en el marco de esta Segunda Reforma Universitaria, la UdeLaR se propone recibir y acompañar el proceso de inserción de los estudiantes en un ámbito institucional educativo que toma en consideración este proceso, desarrollando estrategias de respaldo a los aprendizajes que apunten a potenciar sus trayectorias educativas, abordando la heterogeneidad que caracteriza a la población estudiantil en la actualidad. Es así que las Tutorías entre Iguales se entienden como “una estrategia educativa que toma a la diversidad, no como una complicación o dificultad sino como un recurso, que se vale de la misma para promover aprendizajes significativos” (Mosca & Santiviago, 2012: 12).

5. Conclusiones y contribuciones al tema

La curricularización de estas experiencias que presentan algunos años de desarrollo, evidencia en cierta forma, la importancia que constituye para ambas partes, tutor y tutorado, a nivel de los aprendizajes adquiridos en la acción tutorial



y el vínculo construido en ese marco. Tal como plantea el actual Rector de la UdeLaR, el dispositivo de Tutorías entre Iguales “fortalece la solidaridad intergeneracional, forja identidad universitaria, apoya a quienes recién ingresan y es una manera de aprender enseñando para los estudiantes tutores. Fomenta pues la enseñanza activa” (Arocena, 2008).

Para los estudiantes de nuevo ingreso, y con un mayor énfasis los del interior del país, los procesos de apropiación de los nuevos espacios y lógicas institucionales, van a ser los que aporten a la construcción del sentido de pertenencia en este nuevo contexto. Es en este sentido que las tutorías aportan referencias entre pares, donde a partir de la experiencia transitada, ponen a disposición la “herencia” de sus trayectos para acompañar y potenciar las posibles trayectorias de sus compañeros ingresantes. Asimismo, la acción tutorial supone el desarrollo de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos y responsables, en aquella población con la que construye la demanda y las estrategias de intervención. De esta forma, cada tutor debe promover y potenciar el vínculo entre los tutorados, apuntando a la generación y fortalecimiento de redes entre los mismos, donde el aprendizaje se construye y potencia en la interacción, a la vez que se desarrolla un sostén desde lo afectivo que aporta a la integración social del estudiante que, como se menciona líneas arriba, se vuelve fundamental en los primeros tiempos del tránsito por la vida universitaria.

Respecto a los aprendizajes de los tutores, se destaca que la experiencia permite contribuir al proceso de construcción de la identidad profesional, fomentando una actitud de producción de conocimiento y de implicación en su formación.

En tanto experiencia que constituye una de las estrategias institucionales para la facilitación de los procesos de inserción en la vida universitaria y el acompañamiento en los itinerarios diversos que la misma puede contemplar. Las Tutorías entre Iguales dan visibilidad a las experiencias y sentidos que cada estudiante va construyendo en su trayecto de formación. Si bien el tutor cuenta con una experiencia y formación que ha ido adquiriendo en el marco de su tránsito por la Universidad, lo que constituye su “material de trabajo” de cara a la construcción del vínculo con los tutorados, durante el tránsito por las diversas etapas del proceso, los estudiantes tutores adquieren herramientas para el trabajo en grupos, a la vez que adquieren gradualmente mayores niveles de autonomía que impactan en sus propias trayectorias.

Dentro de los aspectos más valorados por los tutorados, se desprende el vínculo establecido con su tutor. Manifiestan que el contar con un referente estudiantil claro y cercano que ofició de nexo y conector con los diversos recursos existentes, tanto en la Facultad de como en la Universidad en general, facilitó el proceso de tránsito entre la Enseñanza Media Superior y la Enseñanza Superior. A la vez que promovió un mejor proceso de integración a la vida universitaria.

A modo de cierre, se puede mencionar que esta estrategia que surge desde una política central de respaldo a los aprendizajes, y se singulariza en la experiencia desarrollada en estos dos Servicios Universitarios, constituye un aporte significativo para los diversos actores involucrados directa e indirectamente con su diseño e implementación, dado que “para la Universidad de la República apostar a las Tutorías entre Iguales es una forma más de reafirmar el ideal de las universidades latinoamericanas en donde se pone el conocimiento al servicio de la sociedad para contribuir con una sociedad más justa, solidaria e inclusiva. Es una apuesta a la flexibilización educativa y al ejercicio del derecho a la educación puesto en acción” (Mosca & Santiviago, 2012: 101). Así, se evidencia en la evaluación de estas dos experiencias que se presentan, la importancia del desarrollo de este tipo de propuesta, tanto en el marco de la formación de los tutores estudiantiles, como en la contribución que implica a la integración social y académica de los estudiantes que año a año ingresan en el sistema de Educación Pública Superior del Uruguay.

Referencias

Arocena, R. (2013) Informativo del Rectorado N° 279. Blog Hacia la Reforma Universitaria. Recuperado el 01/08/14 desde <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?p=1573>

_____ (2011) Informativo del Rectorado N° 196. Blog Hacia la Reforma Universitaria. Recuperado el 01/08/14 desde <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?p=1187>

_____ (2008). Informativo del Rectorado N° 57. Blog Hacia la Reforma Universitaria. Recuperado el 01/08/14 desde <http://www.universidadur.edu.uy/blog/?p=38>

Comisión Sectorial de Enseñanza (2010). Balance y perspectivas en su contribución a la renovación de la enseñanza en la Universidad de la República. Montevideo: UdeLaR.



Custodio, L. (2010). “Caracterización de los desertores de UdelaR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria”. En Fernández, T. (Coord.& Ed.), La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay (pp.153-168). Montevideo: CSIC, UdelaR.

Duran, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez. La Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Ediciones Morata.

_____ (2006). Tutoría entre iguales. Algunas prácticas en la enseñanza obligatoria. Barcelona: Graó.

Duran, D, Vidal V (2004). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Graó.

Mosca, A., Santiviago, C. (2012) Fundamentos conceptuales de las Tutorías Entre Pares. La experiencia universitaria. PROGRESA – CSE, UdelaR. Montevideo: Taller Gráfico.

Tinto, V. (1987). El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México DF: UNAM-ANUIES.

UdelaR (2013). Programa de Respaldo al Aprendizaje. Recuperado el 08/08/14 desde <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/114>

_____ (2013). Datos Básicos del VII Censo Web de Estudiantes Universitarios de Grado 2012. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: Universidad de la República.

REALIDADES Y RETOS EN LA PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTILES DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

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

Tipo de comunicación: Derivado de Investigación

LÓPEZ JIMÉNEZ¹⁹⁵, Nelson Ernesto

Grupo de Investigación PACA-Universidad Surcolombiana-Colombia

e-mail: nelopez53@gmail.com

Resumen. El presente artículo pretende sintetizar el proceso investigativo realizado por el Grupo de Investigación PACA-Programa de Acción Curricular Alternativo- categorizado en Colciencias, en desarrollo del Convenio 619 de 2013 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Surcolombiana; que realizó la investigación denominada “*Indagación sistemática sobre los factores de permanencia y graduación estudiantiles en la Universidad Surcolombiana*” en la que se consideró básico abordar la problemática del abandono y la graduación estudiantiles desde una perspectiva investigativa, que diera cuenta del sustento conceptual y teórico que soporta el estudio de índices y cifras y así, asumir un estudio serio, riguroso y fundamentado de la problemática a investigar. La investigación que giró en torno a siete componentes¹⁹⁶ y de acuerdo a los diferentes procesos que se desarrollaron, logró el reconocimiento e impacto del proyecto, el diseño y consolidación de la Política de Fomento a la Permanencia y Graduación Estudiantiles, aprobada mediante Acuerdo 042 de 2013 por el Consejo Superior Universitario. La política tiene el firme propósito de incrementar y mantener los índices de Permanencia y Graduación Estudiantiles como respuesta directa a las necesidades del contexto local, regional y nacional, así mismo, intervenir los factores y situaciones que afecten la permanencia y graduación estudiantiles.

Descriptorios o Palabras Clave: Abandono, Permanencia, Graduación, Política institucional, Universidad.

¹⁹⁵ Director del Grupo PACA. Presidente Centro de Investigación en Calidad de la Educación CICE. Rector (E) Universidad Surcolombiana de Neiva.

¹⁹⁶ a) Sensibilización y posicionamiento del tema, b) Cultura de la información y de la evaluación de resultados, c) Mejoramiento del rendimiento académico y de la articulación entre niveles educativos, d) Fortalecimiento de programas de fomento a la permanencia, e) Gestión de recursos, f) Compromisos de las familias, g) Trabajo colaborativo en red.

En desarrollo del Convenio 619 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional-MEN y la Universidad Surcolombiana-USCO; y mediante el cual se realizó el proyecto de investigación “*Indagación sistemática sobre los factores de permanencia y graduación estudiantiles en la Universidad Surcolombiana*”, se destacó la necesidad de asumir la permanencia y la graduación estudiantiles como una *Política Institucional* que garantizara el tratamiento sistemático y permanente de esta realidad y expresara el rigor y la pertinencia del proceso formativo.

En la investigación se estableció como experiencia metodológica la creación de un “Focus Group” integrado por personal de la alta dirección de la Universidad Surcolombiana y personal académico (profesores de los 25 programas de pregrado), garantizando un compromiso decidido y directo en el abordaje de la problemática a investigar, dado que los participantes lograron un afianzamiento sólido y permanente de su responsabilidad docente y administrativa en la formación de un profesional integral; y la revisión sistemática de los microdiseños curriculares concretamente en lo relacionado con las prácticas pedagógicas y las acciones investigativas propuestas.

La estrategia dirigida a lograr la articulación e integración de la comunidad educativa de la Universidad Surcolombiana permitió la consolidación y participación en el diseño, ejecución y evaluación de la Política de Fomento a la Permanencia y Graduación Estudiantiles en la Universidad Surcolombiana, normativizada por el Consejo Superior a través del Acuerdo 042 de octubre de 2013.

La integración de las acciones a desarrollar desde una perspectiva institucional “Focus Group” se trazó a partir de los lineamientos del Plan de Desarrollo “*Por la Acreditación Académica y Social de la Universidad Surcolombiana 2009-2012*”¹⁹⁷ en el área estratégica de DESARROLLO HUMANO, que plantea alcanzar en un 60% la tasa de permanencia estudiantil; los programas de Bienestar Universitario; información del Centro de Tecnología de la Información y la Comunicación-CTIC. Es de destacar como parte esencial de las actividades desarrolladas en la ejecución del proyecto investigativo, las relacionadas con el registro, incorporación y validación de información en el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior-SPADIES como dispositivo para hacer seguimiento a la permanencia y graduación estudiantiles.

El proceso metodológico para la obtención de información, giró en torno a siete componentes¹⁹⁸. El componente “*Sensibilización y Posicionamiento del Tema*”, desarrolló diversos procesos institucionales para referirse a todos los factores que inciden en las actividades de las Instituciones de Educación Superior-IES, en la manera como esto determina la calidad de la formación de los estudiantes y en la actitud con la cual los docentes, administrativos, directivos y estudiantes vivencian los procesos académicos e investigativos.

En consecuencia, se define una concepción diferente en cuanto a la forma de denominar la condición de los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior y se mantienen, y los que después de haber cursado un número de semestres no continúan con su formación, lo cual se denomina como “deserción” y para el primer caso “retención”.

En relación con lo expuesto, el MEN en el documento denominado Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana, metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención (2009), asume la deserción como una “*situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra*”

¹⁹⁷ Plan de Desarrollo que en la actualidad ha sido extendido su vigencia hasta diciembre de 2014.

¹⁹⁸ a) Sensibilización y posicionamiento del tema, b) Cultura de la información y de la evaluación de resultados, c) Mejoramiento del rendimiento académico y de la articulación entre niveles educativos, d) Fortalecimiento de programas de fomento a la permanencia, e) Gestión de recursos, f) Compromisos de las familias, g) Trabajo colaborativo en red.

concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica”.

Por su parte, Tinto (1989) considera que desertar significa el “*fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior, por consiguiente, la deserción no sólo depende de las intenciones individuales, sino también de los procesos sociales intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en cierta universidad*”.

Para el Grupo de Investigación PACA las situaciones mencionadas anteriormente son denominadas *abandono* y *permanencia*. El *Abandono* se entiende como el “*acto por el cual un estudiante que cursa un programa académico decide no continuar con sus estudios*” (López Jiménez: 2012); y la *Permanencia* se define como “*el proceso mediante el cual los estudiantes que ingresan a un programa académico de pregrado egresan con la titulación respectiva*” (López Jiménez: 2012).

Enunciadas estas concepciones, se sensibilizó a la comunidad académica sobre la problemática del abandono en la Universidad y se expuso el estado del arte de los determinantes del abandono estudiantil teniendo como referente principal al Ministerio de Educación Nacional.

Durante la visita de Pares Académicos (CNA y CONACES), los programas de la Universidad mostraron resultados sobre las acciones y procesos que se adelantaban en relación a la permanencia y graduación estudiantiles, constituyéndose en factor fundamental para la obtención de Acreditación de Alta Calidad del programa de Comunicación Social y Periodismo (Resolución 1022 del 24 de enero de 2014) y de registro calificado del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental (Resolución número 10166 del 26 de junio de 2014).

Indagación de la problemática

Parte del proceso de sensibilización de la problemática de la permanencia, se hizo a través del trabajo reflexivo y analítico alrededor de las siguientes fuentes: el Boletín número 20 del 2012 de Educación Superior titulado “*Capital humano para el avance colombiano*”; el documento “*Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana – Metodología de Seguimiento, Diagnostico y elementos para su prevención*”; el Boletín Informativo de Educación Superior número 14 del Ministerio de Educación Nacional; y los resultados de las investigaciones realizadas por el Grupo PACA que están directamente relacionadas con el abandono escolar (Migración estudiantil en la Universidad Surcolombiana¹⁹⁹; Factores de Retención Estudiantil en la Educación Superior en el Departamento del Huila²⁰⁰; De la Política de Permanencia Escolar a la singularidad institucional²⁰¹); y de los reportes generados por el SPADIES en donde se encuentra información relacionada con las estadísticas del abandono, caracterización de la población abandonadora y, seguimiento al comportamiento de factores determinantes del abandono, entre otras.

El análisis de los anteriores documentos permitió dimensionar la importancia y la necesidad de abordar la problemática del abandono al interior de cada Programa Académico de la Universidad Surcolombiana,

¹⁹⁹ Proyecto de Investigación realizado por el Grupo PACA, con el apoyo de la Universidad Surcolombiana y el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias mediante la modalidad de Jóvenes Investigadores durante el año 2011.

²⁰⁰ López Jiménez, Nelson E, Et al. Factores de Retención Estudiantil en la Educación Superior en el Departamento del Huila. Grafi Plast del Huila. Neiva, Huila. 2010.

²⁰¹ López Jiménez, Nelson E, Et al. De la Política de Permanencia Escolar a la Singularidad Institucional. Grafi Plast del Huila. Neiva, Huila. 2010.

como un proceso serio y permanente que involucre la comunidad universitaria. Igualmente, se logró conocer la forma como el problema se aborda a nivel nacional, sin reducir el estudio a una mirada estadística, limitada a datos y porcentajes, sino a la existencia de factores que hacen parte de la realidad estudiantil, deben tenerse en cuenta y que varían de manera constante de acuerdo a las características de los programas y los cambios constantes de la realidad local, nacional e internacional.

El componente “*Cultura de la Información y de la Evaluación de Resultados*” exigió analizar en forma detallada las dinámicas de cada una de las dependencias de la Universidad Surcolombiana, los procesos que lideran y la forma como estos son determinantes para la permanencia y la graduación estudiantiles. Se conoció y analizó el procedimiento mediante el cual el CTIC reúne y reporta información sobre los estudiantes al SPADIES; encontrando que algunos docentes de los programas académicos de la Universidad carecen de compromiso para reportar toda la información solicitada en el tiempo asignado para tal fin.

Además de lo anterior, el equipo investigador en alianza con los Consejos de Facultad, la Vicerrectoría Académica, el CTIC, los docentes, estudiantes y la Oficina de Planeación elaboró el documento “Caracterización de la Población Estudiantil y determinación de los costos económicos del abandono estudiantil en la Universidad Surcolombiana” (López Jiménez: 2013).

Para la caracterización de la problemática estudiada se tomaron las siguientes variables: prevalencia de sexo en la Universidad, edad de los estudiantes en la presentación del examen ICFES, el ingreso económico promedio de la familia, porcentaje de estudiantes que cuentan con vivienda propia, y finalmente la información que ofrece el SPADIES en relación a los resultados del Examen del ICFES. Se elaboró un diagnóstico de la Universidad Surcolombiana sobre el abandono estudiantil por cohorte y periodo en cada una de las facultades; un análisis del abandono estudiantil en relación al comportamiento del abandono en la educación superior en Colombia; y por último se determinaron los costos del abandono estudiantil en la Universidad Surcolombiana.

Se señala que la Universidad Surcolombiana en el año 2013 contaba con 10.140 estudiantes matriculados en sus respectivas unidades operativas (Neiva, Garzón, La Plata y Pitalito) en los niveles de pregrado y posgrado, pertenecientes en su gran mayoría a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3; contribuyendo con la tercera parte de la cobertura departamental en Educación Superior. (Informe de Gestión 2012 USCO).

Con relación a los ingresos familiares de los estudiantes de la Universidad Surcolombiana, entre el año 1998-1 y el 2000-2 se observa similitudes ya que en un promedio del 30% de los ingresos familiares se encontraban entre 1 y 5 salarios mínimos. No obstante desde el año 2001-1 hasta el 2013 se observa un incremento de estudiantes matriculados cuyos ingresos familiares están entre 1 y 2 salarios mínimos. Esto permite analizar que las condiciones económicas de las familias han disminuido, lo que conlleva a considerar que el acceso a la educación superior es restringido y los estudiantes pueden presentar limitaciones para costear el total de una carrera profesional y los gastos adicionales que se presentan.

Con relación a la tasa de abandono estudiantil de la Universidad Surcolombiana y de educación superior a nivel nacional se encontró en el SPADIES (2013) que a nivel nacional la tasa de abandono fue del 45,3%, en tanto la institucional fue de 7,50%.

Aunque en la Universidad Surcolombiana el promedio de abandono estudiantil se encuentre por debajo de la curva del promedio nacional, la Universidad continúa en el trabajo de fomentar estrategias que permitan aumentar los índices de permanencia y graduación estudiantiles.

Se logró realizar un análisis riguroso donde se determina que la problemática del abandono y la permanencia estudiantiles son fenómenos multifactoriales y se establece que los factores que influyen de manera significativa son de carácter “institucional”, relacionado con la manera como se adelantan las consejerías académicas, pues no se asumen como un acompañamiento y refuerzo académico para los

estudiantes que presentan fallas o dificultades en algún curso; el “económico” debido a que la mayoría de estudiantes pertenecen a estratos uno y dos, y no cuentan con los recursos suficientes; y el “personal” en la carencia de orientación vocacional.

En cuanto al componente “*Mejoramiento del rendimiento académico y de la articulación entre niveles educativos*” se llevó a cabo un proceso de fundamentación, actualización y capacitación directamente relacionado con la apropiación de nuevas estrategias y habilidades curriculares, pedagógicas, evaluativas, investigativas y tecnológicas, que respondieran a los retos derivados de la sociedad del conocimiento y de las demandas concretas de los procesos de globalización.

Se desarrolló el Programa de “Actualización y Capacitación Académica Profesor P.A.C.A.P”, cuyo objetivo central se direccionó en la construcción e institucionalización de la Política de Fomento a la Permanencia y Graduación Estudiantiles en la Universidad Surcolombiana, mediante la formación de un equipo de docentes, directivos y administrativos en espacios analíticos, reflexivos y propositivos. Las apreciaciones y opiniones de los asistentes hicieron alusión a que el rol del profesor durante el proceso de formación de sus estudiantes no debía limitarse exclusivamente a la transmisión de conocimientos o asumir que posee verdades absolutas y respuestas definitivas, por el contrario, debe concebirse como un mediador o facilitador del proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes que los motiva a permanecer en la búsqueda del mismo y aprovechar al máximo todas sus capacidades. Es necesario entonces “*que sean los problemas y no los contenidos los que determinan el curso de la formación desarrollada; los propósitos de formación y el perfil de formación de los diferentes programas académicos de pregrado deben ser absolutamente claros, coherentes, alcanzables y evaluables*”²⁰².

De este programa surgen 3 OVAS (Objetos Virtuales de Aprendizaje) que se constituyen en un criterio para la vinculación de los docentes y de esta forma la Universidad Surcolombiana garantice en parte la formación permanente del personal docente en cuanto a: Modernización curricular de la educación superior; Docencia e investigación universitaria y Formación por competencias en la educación superior.

Teniendo en cuenta la importancia de articular la Educación Superior con la Educación Media se firmó un convenio con cinco Instituciones del Departamento del Huila²⁰³. Dichas instituciones fueron seleccionadas teniendo en cuenta dos aspectos: el número de estudiantes que poseen y la ubicación de las mismas, ya que los municipios donde se encuentran cuentan con unidad operativa de la Universidad Surcolombiana.

En el componente “*Fortalecimiento de Programas de Fomento a la Permanencia*” se visibilizó la necesidad de optimizar la experiencia, evaluar las fallas y reconocer la estructura y baluartes de la Universidad. En ese sentido articular cada uno de los programas y poner especial atención a la función y servicios de Bienestar Universitario resultó de gran aporte a dicha labor. Es conveniente señalar que el Consejo Superior Universitario expidió el Acuerdo 015 de Mayo de 2014, mediante el cual se estructura el Estatuto de Bienestar Universitario de la Universidad Surcolombiana.

Para el análisis del componente “*Gestión de Recursos*”, se vincularon autoridades municipales del departamento del Huila e Instituciones Educativas de Educación Media, con el propósito de brindar apoyo y acompañamiento económico y académico a los estudiantes para que ingresen, permanezcan y se gradúen de una carrera profesional. Las actividades de gestión de recursos se adelantaron con las autoridades locales de los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata. Frente a ello se elaboraron convenios

²⁰² LÓPEZ JIMÉNEZ, N y PUENTES DE VELASQUEZ A. 2011. Modernización Curricular de la Universidad Surcolombiana. Una experiencia de Integración e Interdisciplinariedad. Grupo de Investigación PACA.

²⁰³ Colegio Promoción Social y Nacional Santa Librada del municipio de Neiva; Colegio San Sebastián de La Plata; Colegio Simón Bolívar de Garzón y Colegio Normal Superior de Pitalito.

interadministrativos cuya finalidad es aunar esfuerzos y recursos para fomentar la permanencia y graduación estudiantiles en la Universidad Surcolombiana mediante el apoyo económico, social y académico a los estudiantes provenientes y matriculados en las unidades operativas de los municipios antes mencionados.

El estudio del componente “*Fortalecimiento del vínculo con los núcleos familiares*” facilitó la identificación de los estudiantes con dificultades del orden académico, psicológico, económico, social y familiar, como también la construcción y desarrollo de acciones correctivas que le aportan al estudiante para que logre culminar exitosamente su etapa de formación profesional. Se estructuró un aplicativo digital (software) que busca fortalecer el vínculo con el grupo o núcleo familiar del estudiante.

En cuanto al componente “*Trabajo Colaborativo en Red*” la dinámica interinstitucional permitió hacer todos los esfuerzos e iniciativas posibles frente al problema de abandono y graduación estudiantiles y se detectaron los factores que requieren ser atendidos e intervenidos en la Universidad tales como articular la Educación Media con la Educación Superior; vincular a los padres de familia en los diferentes procesos de la vida universitaria; atender la problemática de la drogadicción; ofrecer asesorías académicas y acompañamiento a la población estudiantil que presente dificultades durante el proceso de formación profesional; realizar seguimiento académico a la población estudiantil, y detectar la población que presente mayores riesgos de abandono.

Impacto: consolidación de la política

Teniendo como referentes los factores mencionados anteriormente y de acuerdo a las diferentes actividades que se realizaron en el marco del Convenio 619 de 2012, se logró el reconocimiento e impacto del proyecto, y el diseño y consolidación de la Política de Fomento a la Permanencia y Graduación Estudiantiles, aprobada mediante Acuerdo 042 de 2013 por el Consejo Superior Universitario.

La política tiene el firme propósito de incrementar y mantener los índices de Permanencia y Graduación Estudiantiles como respuesta directa a las necesidades del contexto local, regional y nacional, así mismo, intervenir los factores y situaciones que afecten la permanencia y graduación estudiantiles. El trabajo mancomunado se desarrollará igualmente mediante el Acuerdo 015 de 2014 por el cual se expide el Estatuto de Bienestar Universitario de la Universidad Surcolombiana, que promoverá, articulará y apoyará de manera integral los procesos académicos, investigativos, de proyección social y administrativos de la Universidad.

El proceso de fomento de la política estará orientado por un Comité Institucional, un Comité de Facultad y un Comité de Programa de Fomento a la Permanencia y Graduación Estudiantiles. Estas instancias tendrán la responsabilidad de articular la comunidad educativa alrededor de los ocho aplicativos diseñados²⁰⁴ y que responden a las características de la población y del contexto de la Universidad Surcolombiana.

Este paquete de aplicativos permitió la consolidación de un Sistema de Información sobre los procesos de permanencia y graduación estudiantiles que facilita el aporte de todas las dependencias de la Universidad Surcolombiana desde sus dinámicas propias, el conocimiento de las actividades o programas que se ofrecen para que los estudiantes se beneficien, y de otra parte, tienen la posibilidad de detectar la población que requiere de apoyo académico o económico para culminar de manera correcta su formación profesional en la Universidad Surcolombiana.

²⁰⁴ Programas digitales que garantizan el desarrollo, ejecución y evaluación de la Política de Fomento a la Permanencia y Graduación Estudiantiles en la Universidad Surcolombiana.

En el Anexo 1 se presenta la integración de los diferentes componentes de la Política de Fomento a la Permanencia y Graduación Estudiantiles, que cuenta con aplicativos digitales y que hacen parte del Sistema de Información de la Universidad Surcolombiana.

El Grupo de Investigación PACA es consciente que el proceso apenas comienza, y se espera continuidad, sostenibilidad y evaluación de la Política de Fomento a la Permanencia y Graduación Estudiantiles que permita la culminación exitosa de los estudios realizados por los estudiantes de la Universidad Surcolombiana, razón por la cual, la mayoría de propuestas planteadas en esta investigación deben continuar su desarrollo hacia una consolidación definitiva de las mismas.

Referencias

Acuerdo 042 de 2013. Política de Fomento a la Permanencia y Graduación Estudiantiles en la Universidad Surcolombiana. Universidad Surcolombiana.

Acuerdo 015 de 2014. Estatuto de Bienestar Universitario de la Universidad Surcolombiana. Universidad Surcolombiana.

Ministerio de Educación Nacional, (2009). Deserción estudiantil en la Educación Superior Colombiana, metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Disponible en la página web: http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

López Jiménez, Puentes De Velásquez A. 2011. Modernización Curricular de la Universidad Surcolombiana. Una experiencia de Integración e Interdisciplinariedad. Grupo de Investigación PACA.

Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior - SPADIES. Disponible en la página web: <http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>

Tinto, V (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior N° 71, ANUIES, México.

Plan de Desarrollo "Por la Acreditación Académica y Social de la Universidad Surcolombiana 2009-2012. Universidad Surcolombiana (2012).

Programas para el Fomento de la Política de Permanencia y Graduación Estudiantiles



CONCLUSIONES DE LAS RELATORIAS

Cada una de las sesiones de presentación de las ponencias, contó con un relator que moderó la presentación y las preguntas de los participantes. A continuación se presentan las conclusiones de cada una de las sesiones.

Título de la sesión: Prácticas Curriculares

Moderadora: Beatriz Diconca

Conclusiones:

- El abandono de los estudios universitarios constituye un problema complejo y multidimensional en el que inciden factores socio-económicos, personales-familiares... que las universidades intentan paliar con acciones afirmativas. Sin embargo, los factores institucionales son de su entera responsabilidad.
- Se entiende que existe un interés de carácter institucional por lograr una mayor permanencia de los estudiantes. Las universidades han buscado desarrollar nuevas estrategias de distinto alcance, ya sea en los métodos de enseñanza como en la dimensión curricular, para mitigar el problema.
- Propuestas que implican mayor participación de los estudiantes les motivan en el desarrollo de su trayectoria, lo que indirectamente incide en una disminución del abandono de los estudios.

Título de la sesión: Abandono en Estudios de Ingeniería

Moderador: Néstor López

Las conclusiones se pueden resumir en los siguientes puntos:

- En todas las instituciones de los expositores presentes se reconoce la problemática del abandono específico de los programas de ingeniería.
- El índice de abandono en los programas de ingeniería es muy alto, siendo de los más elevados que se presentan en todas las carreras de las instituciones participantes en la sesión.
- El tratamiento de los datos, la claridad en la elaboración de los gráficos y el adecuado manejo de los modelos estadísticos fueron considerados con gran rigor en los trabajos presentados, permitiendo alcanzar conclusiones valederas y definitivas.

La conclusión más destacada fue el reconocimiento unánime de todos los expositores de la necesidad de mejorar los métodos didácticos que utilizan los profesores para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en las Facultades de Ingeniería, al menos en los cursos básicos o de los primeros niveles.

Título de la sesión: Apoyo específico a estudiantes

Moderadora: Margarita Posada

Se pueden concluir los siguientes puntos:

- Es imprescindible establecer medidas de apoyo socio-económico para salvaguardar del riesgo de abandono a las poblaciones desfavorecidas.
- Las medidas paliativas deben proceder especialmente de organismos e instituciones de carácter público, aunque la iniciativa privada también tiene un lugar y una responsabilidad social en el tema del abandono académico.
- A medida que aumenta el estipendio o beca, disminuye la tasa de abandono en determinados sectores de la población, lo que contribuye a una mayor equidad social.

Título de la sesión: Estudios específicos de abandono

Moderador: Rafael Eduardo Schmitt

A pesar de la heterogeneidad de los estudios presentados, y del carácter particular y específico que se planteó en cada uno de ellos, del desarrollo de la sesión y las diferentes intervenciones de los ponentes, se pudieron determinar las siguientes conclusiones:

- Hay variables, factores, motivos y aspectos asociados al abandono estudiantil que se muestran de manera muy similar en todos los contextos.
- Existe una tendencia de saturación de los motivos y causas del abandono, mismo que se cambie profundamente el contexto geográfico y los elementos contextuales que caracterizan cada uno de los nichos analizados.
- Este hecho permite identificar que hay una tendencia de saturación de estas variables, en la medida en que se replican en diferentes estudios.
- Se manifiesta unanimidad en las percepciones en cuanto a la importancia del cambio de experiencias y de la creación de espacios como el de esta Conferencia Internacional para que se pueda avanzar en relación al nivel de conocimiento acerca del tema del abandono.

Título de la sesión: Programas institucionales

Moderadora: Edel Serrano

Como resumen de lo desarrollado en la sesión, se destaca:

- Las IES adelantan acciones frente a la Permanencia, en procesos consolidados o en desarrollo que muestran impactos positivos en los indicadores institucionales.
- Los trabajos presentados analizan factores y causas, con revisión de literatura y con implementación y adecuación de modelos de retención, apoyados en herramientas de SW, que facilitan las acciones de su gestión académica en las IES.
- Son claros los avances en la conceptualización, y la madurez de las instituciones en el tratamiento del tema, con soporte investigativo y revisión de los modelos existentes.
- Son de interés general algunos de los programas presentados para la organización y la logística requerida para una prestación masiva de servicios, o la forma en que se adelanta la evaluación de las estrategias implementadas a nivel institucional.

Título de la sesión: Programas de mentorías

Moderador: José Solano

Como conclusiones relevantes se tienen las siguientes:

- El programa de mentorías académicas ha sido replicado en los países antes mencionados, logrando resultados satisfactorios para el sistema educativo.
- Algunas de las universidades que presentan sus conclusiones llevan más tiempo que otras ejecutando estos programas de mentorías como herramienta para la reducción del abandono estudiantil, por lo que los resultados no son del todo comparables. Este hecho hace posible una transferencia de conocimiento desde las IES más experimentadas a las que están incursionando en el sistema.
- Sin embargo, fue un hecho unánime expresado por todos los expositores en esta sesión, que los resultados del programa fueron satisfactorios, y ninguno manifestó no haber conseguido los objetivos propuestos.
- Se destaca que los programas de mentorías han llevado a los alumnos como protagonistas de la construcción permanente de conocimiento en torno a sus propios saberes, contribuyendo a la disminución de la mortalidad asociada a factores académicos que afectan la permanencia estudiantil.
- Adicionalmente, cuando se mostraron datos estadísticos, la información fue un poco difusa porque no se sabía la ventana de tiempo histórica y podía ocurrir que se dieran

conclusiones que quizá se deban analizar con más detalles. Se hace un llamado a un mayor rigor en el seguimiento y evaluación de resultados de los programas.

Título de la sesión: Modelos y métodos de seguimiento

Moderadora: Apolonia Bedoya

En conclusión:

- Se destaca la importancia de estos estudios que generan alertas tempranas y para la detección de niveles elevados de riesgo de abandono, en especial por la vulnerabilidad derivada de la inserción al mundo universitario y la ruptura entre la educación media y superior.
- Se hace un llamado para que se preste atención al fenómeno del abandono de los estudiantes en las instituciones de educación superior por parte de todos los entes gubernamentales y no gubernamentales involucrados.
- Existe acuerdo en que los modelos matemáticos predictivos, alimentados con datos reales, son herramientas que en un momento determinado conllevan a entregar información mucho más confiable, encaminada a que se puedan generar políticas, programas o acciones tendentes a aumentar la permanencia –con calidad– de los estudiantes matriculados en los programas ofertados.
- La integración iberoamericana de los ponentes con sus investigaciones coincide en que todos ven la necesidad de acercarse aún más a la búsqueda de explicación del fenómeno del abandono y en la opinión de que, aunque se hayan determinado ya algunos de los factores influyentes, se requiere una mayor exploración en el tema debido a su carácter multifactorial.

Título de la sesión: Articulación Universidad-Enseñanzas Medias en diferentes países

Moderadora: Luzmelia Bernal

Como conclusiones de la mesa se tienen:

- En las instituciones de educación superior donde han tenido experiencias de vinculación universidad–enseñanza media existe un mayor rendimiento académico de los estudiantes, lo que incrementa el índice de permanencia y egreso. Contrario sucede en aquellas instituciones de educación superior donde no hay dicha vinculación con la educación media.

- Otras experiencias exitosas con la finalidad de disminuir el abandono son programas propedéuticos o acompañamientos, donde los resultados obtenidos muestran que la inserción y el rendimiento académicos son óptimos.
- Lo ideal sería lograr que exista un compromiso del Estado con las universidades donde se le brinde al estudiante el apoyo para formarse integral y académicamente.
- Se comenta que los estudiantes ingresan a la educación superior con falencias de la educación media y que se debe hacer una revisión del pensum académico de la media, si bien no es todo culpa de estudiante sino también del propio sistema.

Título de la sesión: Apoyo y acompañamiento al estudiante

Moderador: Santiago Muñoz

Como conclusiones de lo expuesto en la sesión se tienen:

- Las prácticas y estrategias desarrolladas por las universidades surgen de diagnósticos institucionales que permiten conocer la situación particular y buscan integrar acciones para la reducción del abandono y la mejora de la permanencia estudiantil.
- Cada una de las instituciones participantes en la mesa ha desarrollado estrategias de apoyo a los estudiantes y ha diseñado la manera de medir a mediano plazo los resultados de dichas acciones. Se consideran fundamentales los procesos de seguimiento y monitoreo de las experiencias.
- La presentación de propuestas de apoyo a los estudiantes se refiere tanto a acciones de carácter académico, como psicológico y administrativo.
- Se enfatiza sobre conceptos como la universidad saludable, o la atención a los estilos de aprendizaje, indicando la importancia de involucrar a los docentes en los diferentes programas.
- Los diferentes expositores y el público presente en la sala coinciden en la necesidad de conocer y compartir las diferentes experiencias y prácticas realizadas en las instituciones, mediante encuentros como el que se está realizando en CLABES.

Título de la sesión: Factores del abandono

Moderadora: Luz Elena Patiño Giraldo

En resumen:

- Estos trabajos presentan énfasis en la búsqueda de sistemas que nos permitan recopilar información completa sobre los múltiples factores que inciden en el fenómeno del abandono.

- Algunos de los estudios han avanzado en la búsqueda de correlaciones entre los factores encontrados e involucrado las voces de los estudiantes y profesores.
- Hay avances significativos en la visibilización de las causas relacionadas con el fenómeno del abandono, en la comprensión de los factores asociados, y en la búsqueda de estrategias que minimicen al máximo esta problemática.
- Ha aumentado la concienciación de que este fenómeno involucra a muchos actores y es necesario incluir a los diferentes agentes involucrados para consolidar propuestas alternativas que incluyan todas las voces, para que las mismas estén contextualizadas a la realidad.

Título de la sesión: Transición Universidad-Enseñanza Media en diferentes países
Moderadora: Alba Emilse Gaviria

Las conclusiones de lo tratado son las siguientes:

- Las acciones que facilitan el diagnóstico de los estudiantes al ingreso a la universidad permiten resolver problemas de equidad al promover el acceso igualitario a la educación superior.
- Asimismo, evidenciar la relación entre el promedio obtenido en el nivel secundario y el rendimiento en el primer año de universidad permite diseñar entornos amigables para el mejor desempeño académico y la permanencia.
- Las tutorías entre pares favorecen que los estudiantes tengan un mejor índice de aprobación, retención y compromiso educativo y son una apuesta de flexibilidad y horizontalidad que favorece el proceso de aprobación, el compromiso y la retención.
- La inserción temprana de los estudiantes fortalece la capacidad institucional de las universidades, genera procesos de co-responsabilidad, resuelve problemas de desarraigo e involucra competencias laborales y de uso de TICS, que facilitan la permanencia.
- Los procesos de articulación entre educación media y superior favorecen la mejor adaptación de los estudiantes, especialmente de aquellos más vulnerables.
- Es de particular interés el tema del reconocimiento de las acciones de tutoría y otros apoyos a la integración por parte de estudiantes pares u otros miembros de la comunidad universitaria.

Título de la sesión: Cursos Propedéuticos

Moderador: Oscar Armando Hernández

Se pueden concluir los siguientes puntos:

- Se evidencia en las IES participantes una preocupación general en nivelar las condiciones académicas con las que llegan los estudiantes a la educación superior.
- Se deben generar transformaciones significativas en los currículos, metodologías, intensidad horaria, capacitación docente o formas de evaluación, entre otras.
- Las competencias numéricas, y en lectura y escritura, con las que llegan los estudiantes de la educación media, ameritan fortalecer día a día las estrategias de nivelación académica para que los estudiantes logren responder de manera más eficiente a las exigencias de la vida universitaria.
- La nivelación en competencias básicas genera un impacto importante en la permanencia de los estudiantes, pues tiende a disminuir de manera significativa el abandono debido a factores académicos.
- Es importante fortalecer las competencias en el uso de las TIC en los docentes universitarios, para responder a las exigencias de los estudiantes de la generación digital, pues el uso de las mismas puede servir de mediación del aprendizaje.
- La creación de escenarios de enseñanza-aprendizaje no tradicionales (como la plataforma Moodle) que deben ser convertidos en elemento estratégico para las políticas de permanencia, se convierte en una metodología complementaria e importante en los procesos de acompañamiento y tutoría académica virtual.

Título de la sesión: Estudiantes Vulnerables

Moderadora: Melbin Velásquez

Las conclusiones de lo tratado son las siguientes:

- Es fundamental para la reducción del abandono identificar las necesidades y potencialidades personales, culturales, académicas y económicas de quienes aspiran a la formación en educación superior.
- Las experiencias e investigaciones presentadas dan evidencia de cuáles son las prácticas y esfuerzos institucionales que pueden mejorar las condiciones para el acceso y la permanencia de los estudiantes. También permiten identificar la diversidad de prácticas que cada institución y contexto demanda para atender al abandono en la educación superior.

- Se evidencia la importancia de atender a un problema multicausal y dinámico como el abandono, desde prácticas también múltiples y dinámicas que respondan a las culturas locales y académicas.
- Es necesaria la decisión institucional en la articulación de los esfuerzos que se realicen para reducir el abandono, así como en el desarrollo de políticas y estrategias que respondan a los factores asociados al abandono.
- Los asistentes a la sesión destacan la necesidad de favorecer la inclusión y el acceso a la educación superior de los colectivos más vulnerables, en particular la de los grupos indígenas.
- También se destaca la importancia de establecer las diferencias entre la consejería académica y la psicológica y la estandarización de las calificaciones como criterio de acceso y selección para la educación superior.

Título de la sesión: Políticas y Programas de Apoyo

Moderadora: Johanna Vásquez

Las conclusiones de lo tratado se resumen en los siguientes puntos:

- Los asistentes se interesaron especialmente por el tema del abandono en los programas de educación a distancia/virtual.
- Los determinantes del abandono en un programa presencial no son los mismos que pudieran determinar el abandono en programas a distancia/virtuales, así que el paradigma de los factores individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales asociados a programas presenciales no pueden trasladarse al nivel virtual, por lo que se hacen necesarios estudios que profundicen en este tema, a nivel teórico y empírico.
- Se dio especial énfasis al análisis del Sistema de Información SPADIES, el cual tiene en su fundamentación en un modelo empírico estático para programas presenciales, y que es utilizado para la medición e implementación de estrategias en programas a distancia/virtuales.
- Se destaca el interés suscitado por las estrategias para definir los criterios de selección de los estudiantes tutores para los programas de “tutorías por pares”.

Título de la sesión: Programa de Tutoría

Moderadora: Adriana Colmenares

Las conclusiones de lo tratado se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Se resalta la preocupación de las universidades por establecer o profundizar en modelos de tutoría, teniendo en cuenta que se hace necesario acompañar de manera más efectiva sobre todo a aquellas poblaciones en mayor riesgo de abandono.
- En el panel quedó claro que, aunque existen experiencias específicas, se hace necesario que se realicen apuestas institucionales y no simplemente proyectos particulares que nacen del interés de alguna facultad. En este contexto, se estableció la necesidad de que el modelo de tutoría/consejería para el estudiante sea una política o estrategia institucional.
- De igual forma, aunque se presentan avances, el reto aún es enorme. sobre todo en el tiempo y el perfil de los profesores o personas destinadas para hacer las tutorías.
- Se plantean muchos interrogantes todavía sin resolver acerca de la aplicación específica de la tutoría en términos de: quienes deben participar en el programa de tutoría, número de estudiantes atendidos por un tutor, perfil del tutor, divulgación de la tutoría, cuál es el tiempo óptimo para cada tutoría, así como el tipo de contratación y la existencia de estímulos para los tutores.



Foro Latinoamericano sobre el Abandono

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



Mir Educación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

en la Educación Superior

MANIFIESTO DE MEDELLÍN

Sobre el abandono de estudios en educación superior

La comunidad educativa representada por los participantes en el Foro Latinoamericano contra el abandono de estudios, realizado en Medellín - Colombia, el 24 de octubre de 2014, teniendo en cuenta las reflexiones compartidas, tanto en la Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior, así como en el marco del Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (ALFA-GUIA, financiado por la Unión Europea), manifiesta lo siguiente: La educación es el medio fundamental para formar ciudadanía y valores que aporten a construir una sociedad justa y en paz. El abandono de estudios, en cualquier etapa o nivel del proceso formativo de cualquier país, impide o limita el desarrollo de capacidades y oportunidades de cada persona y de la sociedad. Siendo el abandono expresión de fracaso académico, hacemos constar otras manifestaciones no deseadas como el atraso en el avance académico y el rezago en la graduación. Las correspondientes políticas educativas, gubernamentales o institucionales, no pueden sustraerse de la trascendencia de enfrentar y mitigar el abandono de estudios para lograr sus principales metas, entre las cuales destacamos el acceso, la calidad, la pertinencia, la eficiencia, la inclusión y la equidad.

La inclusión y la equidad merecen una anotación adicional, dado que quienes están más expuestos al abandono son los estudiantes que presentan las condiciones individuales, familiares, regionales y culturales más adversas para avanzar exitosamente en sus proyectos académicos.

La multiplicidad, complejidad y dinámica de factores que afectan las posibilidades de que un estudiante pueda abandonar, llevan a la necesidad de atender el tema desde una perspectiva integral. Dicha perspectiva debe contemplar, entre otros factores, la mejora de los servicios de información sobre el abandono, la articulación con la educación media, la generación de lineamientos e instrumentos para gestionar la diversidad y lograr la inclusión, la identificación, reconocimiento, difusión, promoción y uso de buenas prácticas, y hacer visibles el problema del abandono y el compromiso de todos los actores de la comunidad educativa para resolverlo. En todo caso, las políticas y estrategias deben ser contextualizadas.

El abandono de estudios, como acción humana, si es susceptible de mitigación, desde la labor coordinada de diferentes actores educativos, corresponsables para el efecto. Y, aunque el seguimiento o monitoreo de las políticas y estrategias respectivas debe realizarse periódicamente y en el corto plazo, sus impactos solamente se logran en el mediano y largo plazo, lo cual exige una visión, compromiso y respaldo sostenidos en el tiempo.

El estudiante debe ser siempre el eje central del diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas y estrategias para enfrentar el abandono, no solo como destinatario sino también como agente activo de la solución.

Reconocemos la necesidad de profundizar la reflexión sobre el tratamiento del tema en metodologías diferentes a la presencial, así como el potencial aporte de las tecnologías de la información y las comunicaciones al respecto.

Los integrantes del Foro Latinoamericano contra el abandono de estudios en educación superior refrendamos la visión y lineamientos planteados en el presente documento.





Medellín, 24 de octubre de 2014

FORO LATINOAMERICANO CONTRA EL ABANDONO ESTUDIANTIL

Medellín, 24 de octubre de 2014

HOJA DE RUTA

Con el propósito de dar un impulso institucional a las políticas y acciones orientadas a reducir el abandono estudiantil en la educación superior de América Latina, el Foro consolidó la propuesta de Manifiesto sobre el abandono estudiantil, presentado por la Viceministra de Educación Nacional de Colombia en el acto de clausura del IV CLABES, y conformó la presente Hoja de Ruta, articulada al Manifiesto, como una guía sobre las posibilidades de actuación para combatir el abandono, presentando iniciativas e ideas que pueden sustentar políticas y estrategias nacionales o institucionales y planes de acción.

El nivel actual de comprensión del problema, basado en la identificación de un conjunto de factores comunes que reúnen condiciones personales, institucionales o socio-económicas permite reconocer que, para reducir el abandono es indispensable un enfoque amplio e integral que vincule la responsabilidad compartida de los gobiernos, instituciones de educación superior y educación media, docentes y, estudiantes y sus familias. De estas iniciativas han ido surgiendo no sólo nuevos elementos (mayor conocimiento, recursos, buenas prácticas) para reducir el problema del abandono, sino también la necesidad de un nuevo enfoque, más amplio e integral, que requiere la responsabilidad compartida de los gobiernos, universidades y etapas previas de la formación.

El abandono involucra todo el sistema educativo con las implicaciones respectivas, las instituciones de educación superior son corresponsables del problema y aportan a superarlo mediante su compromiso con la generación de conocimiento e investigación, pero la reducción del abandono y la ruta de eventos que lo producen exige una responsabilidad compartida entre actores, estamentos de los diferentes niveles educativos y los gobiernos. Por ello la eficacia de las instituciones de educación terciaria, en la reducción de los efectos negativos del abandono está condicionada por la existencia de políticas que integre el capital cultural y académico previo al ingreso a la educación superior y sobre todo, que cuente con los diferentes recursos necesarios para ser efectiva: información, solvencia, seguimiento, evaluación, actualización y sostenibilidad.

Las autoridades académicas y expertos participantes del Foro, analizaron los principales aspectos sobre las estrategias y acciones contra el abandono y, para facilitar la identificación de las cuestiones más críticas, considero tres subtemas: Integración con la enseñanza media; Acceso a la educación superior y Éxito en el primer año; Gestión institucional y Políticas nacionales.



Gestión Institucional y Políticas

FABIOLA FAÚNDEZ V. Jefe Unidad de Evaluación Docente. Universidad de Talca, Chile.

FELIPE CÉSAR LONDOÑO LÓPEZ. Rector Universidad de Caldas, Colombia. Representante de la Asociación Columbus

LUIS CALEGARI. Pro-rector de Enseñanza. Universidad de la República de Uruguay

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER. Profesor titular e investigador. Universidad Diego Portales. Chile. Director de la Cátedra UNESCO de Políticas comparadas de Educación Superior.

JUAN CARLOS AMAYA CASTRILLÓN. Vicerrector de Docencia. Universidad de Antioquia, Colombia

Política Pública

OBJETIVO 1

Desarrollar un sistema informático dinámico y actualizado que soporte información, este sistema debe ser pertinente incluyendo el seguimiento de las trayectorias estudiantiles.

ESTRATEGIAS:

- Generar sistemas de alerta temprana y respuesta oportuna sobre factores de riesgo de abandono.
- Proporcionar y financiar estudios derivados de la información obtenida.
- Apoyo a la investigación de calidad que valide la toma de decisiones.

OBJETIVO 2

Estimular a las universidades para que mejoren la retención, comprometiendo el aporte de recursos a través de, por ejemplo, Convenios de Desempeño, becas o similares, que comprometan a las instituciones a disminuir el abandono, fijando indicadores de desempeño y de impacto.

ESTRATEGIAS:

- Asignar o reasignar recursos en función de estos convenios y el cumplimiento de los indicadores comprometidos.

OBJETIVO 3

Implementar sistemas de acreditación que consideren los esfuerzos y resultados que obtienen las instituciones para incentivar la retención (disminuir tasa de abandono).

ESTRATEGIA:



-Incorporar en los sistemas de acreditación indicadores sobre los esfuerzos que realizan las universidades para disminuir el abandono.

OBJETIVO 4

Motivar la generación de sistemas formativos de estudiantes diferenciados, diversificados, inclusivos, flexibles y acordes a distintos perfiles de estudiantes, articulados entre ellos y que faciliten la movilidad estudiantil.

ESTRATEGIA:

Elaborar a futuro lineamientos para el reconocimiento de aprendizajes previos, de modo de optimizar la formación, favorecer la flexibilidad de la misma, conciliando voluntades para construir y poner en práctica sistema de créditos académicos (ECTS) unificados que permitan una “moneda de cambio”, favorezcan la legibilidad de títulos y grados.

-Elaborar planes de acción acordes con los lineamientos de la política planteada.

Gestión Institucional

OBJETIVO 1

Contar con estrategias institucionales que permitan combatir el abandono midiendo el impacto e implementando las medidas correctivas necesarias con sostenibilidad en el tiempo.

ESTRATEGIAS:

-La universidad debe desarrollar sistemas de seguimiento de las trayectorias curriculares y de alertas tempranas sobre factores de riesgo de abandono.

-Orientación y apoyo a los estudiantes a través de mentorías y/o tutorías.

-Apoyo en términos de formación docente en metodologías y sistemas de evaluación pertinentes.



Integración con la Educación Media

PRÓSPERO JOSÉ POSADA MYER. Rector Fundación Universitaria María Cano y Presidente la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Educación Tecnológica, ACIET.

EDGAR GÓMEZ RODRÍGUEZ. Director Investigación Universitaria. Universidad de Cundinamarca.

CRUZ ELVIRA CORREA RESTREPO. Asesora de Acreditación. Universidad de Medellín. Colombia.

LUZ ELENA PATIÑO. Docente. Representante de la Rectoría de la Universidad de Manizales. Colombia.

RAFAEL PERALTA. Coordinador Unidad de Investigación y Estudios Técnicos de la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo, APICE

FERNANDO ZULAICA PALACIOS. Vicerrector de Estudiantes y Empleo. Universidad de Zaragoza, España. Representante de Red Universitaria de de Asuntos Estudiantiles de España.

FRANCISCO JAVIER GIL LLAMBÍAS. Director del Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia. Universidad de Santiago. Director de la Cátedra UNESCO sobre Inclusión en Educación Superior.

OBJETIVO 1.

Mejorar la comunicación entre la educación secundaria y terciaria,

ESTRATEGIAS:

- Implementar acciones que permitan disminuir la desigualdad en el acceso a la enseñanza superior.
- Ampliar el ámbito de expectativas para los jóvenes con independencia del centro en que hayan cursado sus estudios.
- Contextualizar el currículo con el entorno en que se ofrece.
- Crear espacios y condiciones adecuadas para el encuentro.

ACCIONES:

- Participar la educación secundaria y terciaria, de forma igualitaria, en las decisiones sobre el acceso a la universidad.
- Intercambios de docentes y estudiantes entre las instituciones de educación secundaria y terciaria.
- Programar sesiones periódicas de trabajo entre los miembros de la comunidad académica de la educación secundaria y terciaria.
- Talleres motivacionales para los jóvenes.

OBJETIVO 2.

Orientación temprana

ESTRATEGIAS:

Establecer programas de orientación temprana

ACCIONES:

- Estancias de estudiantes en el último semestre o en periodos vacacionales en instalaciones universitarias.
- Jornadas de orientación con la presencia de profesores y, especialmente, de estudiantes.
- Universalidad de todas las acciones en todos los centros de secundaria, focalizando la acción en los más vulnerables.



IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACION SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

OBJETIVO 3

Conformar programas de nivelación académica, preparación e integración a la vida universitaria.

ESTRATEGIAS:

- Articular programas de adquisición de competencias genéricas en lecto-escritura, lógico-matemáticas y formación ética/ gestión personal.



IV CLABES

Conferencia Latinoamericana:
El Abandono en la Educación Superior

ACCIONES:

- Coordinación en los currícula de los centros en relación a las exigencias de los niveles terciarios ba los que se va a acceder..
- Jornadas de orientación para profesores y estudiantes.

OBJETIVO 4

Crear espacios de encuentro, físicos y temporales

ESTRATEGIAS:

- Compastibilizar la finalización de los estudios secundarios con la preparación para la vida universitaria

ACCIONES:

- Compartir los espacios y recursos de la universidad con los jóvenes de la educación secundaria (bibliotecas, salas de estudio, escenarios deportivos y actividades culturales)
- Concertar actividades de aprendizaje y servicio entre los estudiantes y docentes de la educación secundaria y terciaria.
- Horarios de libre disposición en la enseñanza secundaria para coniocer la vda universitaria.
- Paretricipación de estudiantes de secundaria en trabajos de campo realizados desde el ambito universitario.

OBJETIVO 5

Evaluar dentro del contexto donde se realizó la formación

ESTRATEGIAS:

- Discriminar los sistemas de evaluación en función de los diferentes contextos

ACCIONES:

- Definir los diferentes sistemas de evaluación y estblecer critereios y mediciones acordes con los diferentes cointextos y perfiles de los estudiantes.
- Implementar, en su caso, medidas de nivelación de los diferentes sistema de evaluación.



Acceso a la Educación Superior y Éxito en el Primer Año

RAFAEL SCHMITT. Profesor e investigador. Centro Universitario Metodista IPA. Porto Alegre. Brasil

ADOLFO LEÓN ARENAS LANDIENEZ. Coordinador Programa Excelencia Académica. Universidad Industrial de Santander. Colombia.

NELSON LÓPEZ JIMÉNEZ. Coordinador de la Política de Fomento a la Permanencia y Graduación Estudiantiles. Universidad de Surcolombiana

ANA CASARAVILLA GIL. Docente e investigadora. Universidad Politécnica de Madrid. Directora Adjunta del Proyecto Alfa-GUIA.

MIGUEL AURELIO ALONSO GARCÍA. Docente e investigador. Universidad Complutense de Madrid.

OBJETIVO 1

Facilitar las condiciones de acceso a la educación superior con criterios de equidad e inclusión, atendiendo a las diferencias individuales de los estudiantes.

ESTRATEGIAS:

- Implementar un sistema que recoja la información existente sobre los estudiantes que acceden a la universidad.
- Desarrollar programas que respondan a las necesidades derivadas de la diversidad cultural, lingüística, étnica, etc.
- Promover acciones de fortalecimiento de conocimientos, habilidades y destrezas para lograr una mejor integración académica.
- Implantar medidas de flexibilidad y adaptación curricular en función de las necesidades de los diferentes grupos de estudiantes.

ACCIONES

- Ofrecer programas de apoyo económico que respondan a las necesidades de los grupos de estudiantes que lo necesiten.
- Establecer programas de apoyo personal y material para facilitar la adaptación a los estudiantes que presentan situaciones de discapacidad.
- Estimular estudios comparados en los distintos países para analizar el impacto en el abandono de los diferentes tipos de admisión a la educación superior (admisión abierta, procesos selectivos con pruebas, entrevistas, etc.)

OBJETIVO 2

Implementar y mantener estrategias de acompañamiento e integración del estudiante de una manera integral.

ESTRATEGIAS:

- Impulsar proyectos de investigación que evalúen la eficacia de las diferentes técnicas de acompañamiento en diversos países, según su impacto en la reducción del abandono.
- Promover el compromiso de las instituciones para incrementar la integración y la permanencia estudiantil.
- Fomentar y respaldar las acciones que faciliten que el profesorado y demás miembros de la comunidad universitaria (personal encargado de gestión, administración, mantenimiento de instalaciones...) orienten su trabajo hacia la reducción del abandono.



IV CLABES

Conferencia Latinoamericana:
El Abandono en la Educación Superior

ACCIONES

- Promover la elaboración de guías de “buenas prácticas” de los programas de mentorías, tutorías, acogida, etc.).
- Diseñar y aplicar programas de seguimiento y evaluación de las experiencias de acompañamiento implementadas.
- Proponer el reconocimiento institucional de quienes participan de forma comprometida con los programas y actividades de mentorías, tutorías u otros dirigidos a disminuir el abandono.
- Impulsar la creación de redes profesionales que favorezcan el desarrollo de programas de acompañamiento (mentorías, tutorías).



FORO LATINOAMERICANO CONTRA EL ABANDONO ESTUDIANTIL

Medellín, 24 de octubre de 2014

Presentación y Referentes

Motivación

El Abandono estudiantil constituye un serio problema que ocupa actualmente a universidades de todos los países y está presente en las instituciones que prestan el servicio educativo en los diferentes niveles. La sociedad, consciente de la intrínseca relación entre formación y desarrollo, demanda mayores esfuerzos y soluciones más eficaces para resolverlo. Tal inquietud cobra relevancia ante la directa relación entre el abandono de estudios y la vulnerabilidad socioeconómica, académica, regional o psicobiológica, y por ello las políticas y estrategias para superar el problema contribuyen al logro de metas en inclusión, equidad y movilidad social.

Una de las iniciativas interinstitucionales y de alcance iberoamericano es el Proyecto GUIA "Gestión Universitaria Integral del Abandono" cofinanciado por el Unión Europea, que permitió el trabajo conjunto de veinte instituciones de educación superior iberoamericanas, durante el periodo 2011-2013.

El nivel actual de comprensión del problema, basado en la identificación de un conjunto de factores comunes que reúnen condiciones personales, institucionales o socio-económicas permite reconocer que, para reducir el abandono es indispensable un enfoque amplio e integral que vincule la responsabilidad compartida de los gobiernos, instituciones de educación superior y educación media, docentes y estudiantes y sus familias. De estas iniciativas han ido surgiendo no sólo nuevos elementos (mayor conocimiento, recursos, buenas prácticas) para reducir el problema del abandono, sino también la necesidad de un nuevo enfoque, más amplio e integral, que requiere la responsabilidad compartida de los gobiernos, universidades y etapas previas de la formación.

El abandono involucra todo el sistema educativo con las implicaciones respectivas, las instituciones de educación superior son corresponsables del problema y aportan a superarlo mediante su compromiso con la generación de conocimiento e investigación, pero la reducción del abandono y la ruta de eventos que lo producen exige una responsabilidad compartida entre actores, estamentos de los diferentes niveles educativos y los gobiernos. Por ello la eficacia de las instituciones de educación terciaria, en la reducción de los efectos negativos del abandono está condicionada por la existencia de políticas que integre el capital cultural y académico previo al ingreso a la educación superior y sobre todo, que cuente con los diferentes recursos necesarios para ser efectiva: información, solvencia, seguimiento, evaluación, actualización y sostenibilidad.

Con el fin de promover la colaboración para hacer más eficaz el esfuerzo realizado hasta ahora en diferentes niveles y fortalecer las políticas sobre el abandono en la educación superior se convoca el "Foro Latinoamericano contra el Abandono Estudiantil".

Objetivos

El Foro tiene como objetivo general, dar un impulso institucional a las políticas y acciones orientadas a reducir el abandono estudiantil en la educación superior en América Latina, convocando a las máximas autoridades de las instituciones de educación superior y a los organismos estatales relacionados con el sector educativo.



IV CLABES

Conferencia Latinoamericana:
El Abandono en la Educación Superior

Conscientes del carácter transversal de este objetivo se señalan como objetivos específicos:

- ✓ Poner en común la caracterización del abandono en sus diferentes perfiles, factores, causas determinantes, efectos correlacionados y otros resultados del proyecto GUIA aprovechables para las IES
- ✓ Conocer las políticas más exitosas en la reducción de los efectos negativos del abandono
- ✓ Facilitar la puesta en marcha de nuevos proyectos para la divulgación, seguimiento y evaluación de acciones e investigaciones sobre el abandono.

Como **resultados** el Foro se proponen:

Consensuar y publicar un documento - el **Manifiesto de Medellín**- que haga visible compromiso de las autoridades gubernamentales y académicas sobre el problema del abandono. El texto que se pone a discusión contiene un reconocimiento del problema, enumera las causas por las cuales es importante combatir el abandono y establece lineamientos que favorecen una actuación conjunta de responsables gubernamentales y autoridades académicas.

Establecer una **Hoja de Ruta** que presente en forma estructurada políticas públicas y acciones institucionales de reducción del abandono, y constituya una guía para consolidar los avances y promover el desarrollo de iniciativas conjuntas.

Marco de referencia

Los documentos reunidos recopilan un conjunto significativo de referentes que han servido de marco para la preparación del **Foro Latinoamericano Contra el Abandono Estudiantil**. De sus contenidos hemos extraído insumos para lograr los objetivos propuestos y por ello queremos compartirlos con el propósito de ofrecer una memoria que sirva posteriormente de fuente de consulta y sustento para el desarrollo de las iniciativas que surjan del encuentro.

Políticas y acuerdos

- [Declaración de la XXIV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación](#). Ciudad de México, 28 de agosto de 2014.
- [Carta Universia Río 2014](#). Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas. III Encuentro Internacional de Rectores Universia. Julio 2014.
- [Propuesta de política pública para la excelencia en la educación superior en Colombia en el escenario de la paz](#). Acuerdo por lo superior 2034. Consejo Nacional de Educación Superior. 2014.
- Asamblea de Antioquia. Ordenanza no.32 de 05 de septiembre de 2014. Por la cual se ordena la adopción de una política pública para el acceso y permanencia a la educación terciaria. Se crea un fondo de becas para la misma.



IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACION SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

Marco conceptual

[Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación Superior. Síntesis.](#) Dora Nicolasa Gómez y Grupo Análisis para el Proyecto AlfaGUIA.

[Construcción colectiva del concepto de abandono en la educación superior para su medición y análisis.](#) Jesús Arriaga y Melbin Velásquez para el Proyecto AlfaGUIA.

Experiencias

- [Informe de resultados de la encuesta internacional de abandono de la educación superior.](#) Rosa María Valle, Guillermina Eslava Gómez, Abigail Manzano Patiño, Manuel García Minjares para el Proyecto AlfaGUIA.
- [Catálogo de prácticas de integración. Actividades de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior realizadas por las instituciones socias del Proyecto ALFAGUIA.](#) Rosa María Valle para el Proyecto AlfaGUIA.



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**



Columbus



Foro latinoamericano contra el abandono estudiantil

Medellín, 24 de octubre de 2014

Presentación metodológica

Propósito

El Foro latinoamericano contra el abandono estudiantil tiene el propósito de dar un impulso institucional a las políticas y acciones orientadas a reducir el abandono estudiantil en la educación superior de América Latina. Para ello ha convocado a las máximas autoridades de las instituciones de educación superior y de los organismos relacionados con el problema.

Como resultados del Foro se proponen:

Consensuar y publicar un documento -el **Manifiesto de Medellín**- que haga visible el compromiso de las autoridades gubernamentales y académicas sobre el abandono. La declaración contiene un reconocimiento del problema, de las razones por las cuales es importante combatir el abandono y establece lineamientos que favorecen una actuación conjunta de responsables estatales y autoridades académicas.

Establecer una **Hoja de Ruta** que presente en forma estructurada políticas y acciones de reducción del abandono. En el contexto del Foro, propone crear una comprensión y visión comunes sobre las posibilidades de actuación para combatir el abandono, presentando iniciativas e ideas articuladas que pueden sustentar políticas nacionales, estrategias nacionales y planes de acción.

Manifiesto de Medellín

Con la Coordinación del Ministerio de Educación y de la Universidad de Antioquia, los representantes institucionales consensuarán un documento que reúna el compromiso de las autoridades presente sobre el problema del abandono.

Estructura temática propuesta:

- Reconocimiento del problema
- Líneas generales de acción y compromisos de acción conjunta
- Medios para lograr la realización de lo propuesto.

La Hoja de Ruta

Durante la sesión de trabajo, los participantes identificarán un conjunto de acciones alternativas que pueden mejorar la retención de estudiantes. De esta manera, una vez definida y comunicada la **Hoja de Ruta**, se espera que esta alimente actuaciones concretas –por ejemplo, proyectos de alto impacto- a diversos niveles y en distintos contextos nacionales e institucionales.



Para facilitar la identificación de las cuestiones más críticas, se propone considerar la problemática del abandono en cinco subtemas:

- Articulación enseñanza media
- Acceso a la educación superior
- Éxito en el primer año
- Gestión institucional
- Políticas nacionales

Es en el momento de la transición hacia y durante el primer año de estudios superiores que la probabilidad de abandono es más alta. Los primeros tres sub-temas se focalizan en ese período. Los dos restantes sub-temas posibilitan considerar en forma más detallada los dos niveles de actuación relevantes para combatir el problema del abandono.

Grupos de trabajo propuestos:

- Articulación con la educación media
- Acceso y Éxito en el primer año (integración a la educación superior)
- Gestión Institucional y Políticas

La división propuesta permitirá a los participantes focalizarse en un área específica de actuación. En cada una de ellas, se invita a los participantes a proceder de la siguiente manera:

1. **Acordar uno o dos objetivos** a alcanzar en cada subtema en un horizonte temporal previamente definido. Teniendo en cuenta el ciclo de los procesos formativos, se propone un horizonte temporal de tres años. Para facilitar la discusión concreta en el tiempo disponible, el coordinador propone algunos objetivos que pueden ser validados o redefinidos. Tiempo: 30 minutos.
2. Una vez acordados los objetivos, se invita a los miembros del grupo a **identificar un conjunto de iniciativas o estrategias** que pueden permitir alcanzar cada uno de los objetivos enunciados. Cada iniciativa o estrategia será transcrita en tarjetas que irán ordenándose y agrupándose para conformar la "Ruta" que mejor integra o agrupa las iniciativas para lograr el objetivo propuesto para el tema. Tiempo: 60 minutos.
3. Para facilitar el intercambio en esta fase, los coordinadores ponen a disposición de los miembros del grupo:
 - Un conjunto de **preguntas e ideas orientadoras** referidas a aspectos críticos sobre el problema del abandono.
 - Una selección de **experiencias relevantes** identificadas en el marco del proyecto Alfa-GUIA.



IV CLABES

Conferencia Latinoamericana:
El Abandono en la Educación Superior

4. Una vez explorado el subtema en sus dimensiones más significativas, se invita a los miembros del grupo a:
- **Agrupar las propuestas de trabajo similares en un número limitado**, eliminando superposiciones y redundancias
 - **Priorizar las actuaciones distinguiendo las de mayor impacto potencial**, entendiendo que los contextos nacionales varían
 - **Considerar eventuales lagunas** que merecerían ser exploradas para expandir o reformular las iniciativas identificadas hasta ese momento.



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**



Columbus



Foro latinoamericano contra el abandono estudiantil

Medellín, 24 de octubre de 2014

Metodología para Coordinadores

La Hoja de Ruta no es una estrategia ni un plan de acción

En el contexto del Foro, **su propósito es crear/facilitar una comprensión/visión común de acción para combatir el abandono.** Presentando y articulando iniciativas e ideas que promuevan/consoliden/fortalezcan las políticas, estrategias y planes de acción.

La Hoja de Ruta debe:

- Describir las alternativas posibles y los requerimientos para realizarlas,
- Conformar un consenso sobre los aspectos clave del problema, que
- Estimulará la identificación y futura realización de iniciativas para impactar el problema del abandono.

*De esta manera, una vez definida y comunicada la **Hoja de Ruta**, se espera que esta alimente actuaciones concretas -por ejemplo, proyectos de alto impacto- a diversos niveles y en distintos contextos nacionales e institucionales. De hecho, **el éxito e impacto de la Hoja de Ruta podrán ser evaluados por el número de iniciativas a que dé lugar en los distintos países de América Latina.***

Construcción de una agenda de progreso

Para facilitar la identificación de las cuestiones más críticas, se propone descomponer la problemática del abandono en cinco subtemas:

- Articulación enseñanza media
- Acceso a la educación superior y • Éxito en el primer año
- Gestión institucional y • Políticas nacionales

Al iniciarse el trabajo, los Coordinadores contarán con la lista de los participantes en su Grupo, presentarán a la **Resource Person** del Grupo que explicará su labor en la discusión como fuente de información y especialista para el análisis sobre el tema. A continuación, invitará a los participantes a elegir un **Relator, que será responsable de registrar lo acordado y entregarlo para la digitación de los resultados.**

Asignados e los roles se iniciará el trabajo de análisis y discusión:

1. **Acordar dos o tres objetivos** a alcanzar en cada subtema en un horizonte temporal previamente definido.
 - Teniendo en cuenta el ciclo de los procesos formativos, se propone un horizonte temporal de tres años.



- Para facilitar la discusión concreta en el tiempo disponible, los coordinadores proponen dos objetivos que pueden ser validados o redefinidos. (Ver **Insumos**)
 - Tener en cuenta que los objetivos deben ser definidos en términos de **resultados a alcanzar**, indicados por un verbo de acción
- Esta etapa no debe tomar más de 30 minutos.**

2. Una vez acordados los objetivos, se invita a los miembros del grupo a **identificar un conjunto de iniciativas o ideas** que pueden permitir alcanzar cada uno de los objetivos enunciados. Cuanto mejor definidos estén los objetivos, mayor será el espacio abierto a la creatividad de los miembros de cada grupo.
- Cada iniciativa se transcribe en las tarjetas dispuestas,
 - Las tarjetas se ubican en la mesa para ir organizando y reconfigurando la “Ruta” a medida que avance la discusión.

Las iniciativas pueden referirse a cualquier área de actuación que permita cerrar la brecha entre la situación actual y los objetivos establecidos, por ejemplo: aspectos organizacionales, procesos, reformas académicas, incentivos, etc.

Puede ser útil distinguir entre distintos tipos de actuaciones:

- **Iniciativas** que por su carácter continuo, requieren de personal o recursos permanentes que provengan de nuevos ingresos (¿cuáles?) o de resignaciones presupuestarias,
- **Innovaciones** que requieran de un financiamiento extraordinario,
- **Ideas** que requieran un análisis más detallado antes de ser consideradas como iniciativas.

Para facilitar el intercambio en esta fase, los coordinadores ponen a disposición de los miembros del grupo (Ver **Insumos**):

- Un conjunto de **preguntas orientadoras** referidas a algunos aspectos críticos previamente identificados.
- Una selección de **experiencias relevantes** identificadas en el marco del proyecto Alfa/guía.

Esta etapa no debe tomar más de 60 minutos.

3. Explorado el subtema, se invita a los miembros del grupo a:
- **Agrupar las propuestas de trabajo similares** en un número limitado de “paquetes” eliminando superposiciones y redundancias
 - **Considerar eventuales vacíos** que merecen ser explorados para expandir o reformular las iniciativas identificadas hasta ese momento
 - **Priorizar las actuaciones distinguiendo las de mayor impacto potencial**

En esta fase, **se invita a los participantes a focalizarse en el contenido y a no preocuparse excesivamente acerca de la forma**, la que podrá ser editada ulteriormente, en la fase de consolidación de las propuestas de los grupos de trabajo.



IV CLABES

Conferencia Latinoamericana:
El Abandono en la Educación Superior

Definida la propuesta para cada objetivo en las tarjetas, el Relator se dirige a la mesa de Relatores (dispuesta con computador) para entregar el producto y dar las indicaciones para la digitación de la propuesta conformada.

Esta etapa no debe tomar más de 30 minutos



Objetivos, ideas y preguntas orientadoras

Articulación enseñanza media

Objetivo 1. Establecer acciones/programas/estrategias conjuntas con la educación media.

Objetivo 2. Integrar acciones/programas de orientación vocacional de IES e IEM.

Objetivo 3. Empezar acuerdos curriculares entre la educación media y superior que favorezcan la transición de los estudiantes.

¿Cómo estimular el interés de las instituciones de enseñanza media para integrar esfuerzos con la Universidad?

¿Qué tipo de programas pueden orientar a los estudiantes de nivel secundario y ayudarles a preparar su ingreso a la universidad?

¿Qué tipo de programas/iniciativas pueden ayudar a remediar las deficiencias en la formación previa en áreas básicas?

¿Cómo compatibilizar la finalización de sus estudios secundarios con una preparación para la vida universitaria (por ejemplo, escuelas de verano, jornadas de orientación)?

¿Qué tipo de instrumentos han sido pertinentes para evaluar las fortalezas y potencial de un estudiante (por ejemplo, test vocacional, cuestionarios en línea + apoyo de consejeros)?

Acceso a la educación superior

Objetivo 1. Facilitar las condiciones de acceso a los grupos más vulnerables.

Objetivo 2. Promover acciones/programas/estrategias que impactan los factores sociales y económicos que afectan las condiciones de acceso.

Objetivo 3. Analizar el impacto de los tipos de admisión (abierta, pruebas, entrevistas) a la educación superior en el abandono

¿Qué apoyos extra académicos para estudiantes de medios desfavorecidos (financiero, complemento alimentario, transporte) son más eficaces?

¿Cómo estimular la integración social y cultural de los estudiantes en un nuevo entorno y, de manera general, la integración a la vida universitaria?

¿Qué criterios deben tenerse en cuenta para diseñar programas de bienestar universitario adecuados al contexto y los principales riesgos de abandono detectados?

Éxito en el primer año

Objetivo 1. Contar con un sistema de detección temprana de estudiantes en situación de riesgo.

Objetivo 2. Asegurar la continuidad de los programas/estrategias que han demostrado impactar positivamente.

Objetivo 3. Promover desarrollos curriculares/estrategias pedagógicas que mitiguen el riesgo de abandono.



¿Cómo lograr una carga académica equilibrada a lo largo del primer año para que no se convierta en una causa de abandono?

¿Cómo implementar sistemas de evaluación continua y calificada para asegurar un acompañamiento adecuado a los estudiantes de primer año?

¿Es suficiente con realizar ajustes menores o es necesario repensar el currículo en su integralidad?

¿Cómo estimular la flexibilización curricular para permitir la reorientación de los estudiantes hacia nuevas carreras?

Gestión institucional

Objetivo 1. Contar con estrategias institucionales que permitan ampliar las distintas iniciativas en curso para asegurar un mayor impacto y sostenibilidad en el tiempo.

Objetivo 2. Integrar las actuaciones de académicos, administrativos y personal técnico de apoyo, para aumentar la efectividad de las iniciativas para reducir el abandono estudiantil.

¿Cómo estimular la aplicación general de iniciativas piloto resultantes de las voluntades o ideas de docentes/estudiantes/administrativos?

¿Cómo introducir una cultura de costos que permita anticipar el impacto en términos de asignación de recursos de los cambios en los programas académicos o en las iniciativas para combatir el abandono?

¿Cómo apoyar a los profesores en el desarrollo y experimentación con nuevas pedagogías?

¿Cómo estimular la colaboración entre las facultades y la administración central en las acciones para la reducción del abandono?

¿Cómo estimular la participación de profesores y/o estudiantes avanzados en las actividades de mentoría-tutoría?

Políticas nacionales

Objetivo 1. Contar con sistemas formativos diversificados para distintos perfiles de estudiantes y con movilidad entre ellos

Objetivo 2. Desarrollar instrumentos apropiados para estimular en las universidades el desarrollo de estrategias institucionales efectivas y sostenibles para combatir el abandono estudiantil.

Objetivo 3. Potenciar, y reorientar si fuera necesario, los medios de financiamiento y acreditación para incentivar una disminución de la tasa de abandono.

¿Cómo pasar de proyectos aislados a programas integrados?

¿Cómo comunicar la importancia de la cuestión y crear en la institución "un sentido de urgencia" que permita movilizar a la comunidad universitaria en apoyo a las acciones de lucha contra el abandono?

¿Son suficientes las opciones existentes entre los distintos sistemas/niveles formativos?

¿Qué reformas son necesarias para asegurar sistemas formativos diversificados para distintos perfiles de estudiantes?



¿Los sistemas de créditos académicos actuales permiten una personalización de los trayectos formativos?

¿Qué tipo de medidas para monitorear/estimular la retención de estudiantes pueden ser incorporadas en las políticas públicas?

¿Qué mecanismos pueden facilitar el intercambio de experiencias y de aprendizaje recíproco entre universidades interesadas en mejorar la retención de estudiantes?

Es útil contar una base de conocimientos para estimular que las instituciones compartan recursos y experiencias (como la desarrollada por Alfa GUIA). ¿Qué requisitos son necesarios para asegurar una actualización distribuida continua?

¿Qué mecanismos de financiamiento a las universidades públicas son más eficaces para incentivar la retención de estudiantes?

¿Resulta útil establecer un contrato entre cada institución y la autoridad educativa con un compromiso para reducir la tasa de abandono?

Preguntas generales aplicables a los diferentes temas

¿Cómo facilitar la integración de los esfuerzos de las IES y la educación media?

¿Qué tipo de programas han sido exitosos según sus contextos?

¿Cuáles programas/estrategias han sido más efectivas?

¿Contamos con diagnósticos/indicadores para evaluar el impacto de los programas/estrategias?

¿Cuáles medios de sostenibilidad y financiación deben/están disponibles para los programas/estrategias contra el abandono?

¿Cómo lograr el equilibrio entre la inversión y los impactos a largo plazo?

¿Cómo identificar estrategias de intervención adecuadas para distintos tipos y contextos de abandono?

¿Cómo equilibrar las actividades de diagnóstico con las acciones de mejora?

¿Cómo mejorar los sistemas de monitoreo y seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono?

¿Pueden aportar y cómo, las tecnologías de la información y las comunicaciones?

¿Cómo se pueden intervenir factores motivacionales / psicobiológicos?



Referentes y Referencias

Los documentos reunidos recopilan un conjunto significativo de referentes que sirvieron de marco para la preparación del **Foro Latinoamericano sobre el Abandono Estudiantil**. De sus contenidos se extrajeron insumos para lograr los objetivos propuestos, se incluyen con el propósito de ofrecer una memoria que sirva posteriormente de fuente de consulta y sustento para el desarrollo de iniciativas.

Políticas y acuerdos

- [Declaración de la XXIV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación](#). Ciudad de México, 28 de agosto de 2014.
- [Carta Universia Río 2014](#). Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas. III Encuentro Internacional de Rectores Universia. Julio 2014.
- [Propuesta de política pública para la excelencia en la educación superior en Colombia en el escenario de la paz](#). Acuerdo por lo superior 2034. Consejo Nacional de Educación Superior. 2014.

Marco conceptual

[Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación Superior. Síntesis](#). Dora Nicolasa Gómez y Grupo Análisis para el Proyecto Alfa-GUIA.

[Construcción colectiva del concepto de abandono en la educación superior para su medición y análisis](#). Jesús Arriaga y Melbin Velásquez para el Proyecto Alfa-GUIA.

Experiencias

- [Informe de resultados de la encuesta internacional de abandono de la educación superior](#). Rosa María Valle, Guillermina Eslava Gómez, Abigail Manzano Patiño, Manuel García Minjares para el Proyecto Alfa-GUIA.
- [Catálogo de prácticas de integración. Actividades de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior realizadas por las instituciones socias del Proyecto ALFAGUIA](#). Rosa María Valle para el Proyecto Alfa-GUIA.

Fuentes de Información

- [Portal web Alfa-GUIA](#). Portal especializado en abandono en la educación, reúne los recursos, productos e informes del proyecto Alfa Gestión Universitaria Integral contra el Abandono. El Portal incluye:
 - [Repositorio bibliográfico sobre abandono](#)
 - [Prácticas para reducir el abandono](#)
 - Memorias de las ediciones de la Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, CLABES [2014](#), [2013](#), [2012](#), [2011](#).
 - [Resultados del proyecto GUIA](#).
 - [Acceso y presentación](#) de la [Red Iberoamericana de Mentorías](#)



IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACION SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



UNIVERSIDAD
DE ANTIQUIA
1957

<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS

IV CLABES 2014

Conferencia
Latinoamericana sobre el
ABandono en la Educación
Superior



IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACION SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS



IV CLABES

CUARTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACION SUPERIOR



<http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>



MinEducación

PROSPERIDAD
PARA TODOS