MEMORIA

RedGUIA

UNA
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA



XIII CLABES

Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior

"Permanencia estudiantil: desafíos docentes y de acompañamiento ante la interculturalidad y el futuro de la Educación Superior"

ÍNDICE

Edición, compilación y revisión: M.L. Gustavo Camacho Guzmán, M.Sc. Priscilla Venegas Herrera, Angely Jiménez Vargas,
Douglas Mora Samudio, Maripaz González Campos,
Camila Murillo Astorga, Kisha López Bustos,

Diseño y diagramación: Programa de Publicaciones e Impresiones de la UNA

Lugar y fecha: Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica, 2025.

378.169
C749c Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior (13 : 2025 octubre 23-25)
Memoria: XIII Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior / editor, compilador y revisor: Gustavo Camacho Guzmán, Priscilla Venegas Herrera, Angely Jiménez Vargas, Douglas Mora Samudio, Maripaz González Campos … [y otros dos] . -- Primera edición. -- Heredia, Costa Rica : Universidad Nacional, 2025.
1 recurso en línea (1215 páginas) : archivo de texto, PDF.

ISBN 9789968852845

1. DESERCIÓN ESCOLAR. 2. ENSEÑANZA SUPERIOR. I. Título. II. Camacho Guzmán, Gustavo, editor, compilador. III. Venegas Herrera, Priscilla, editor, compilador. IV. Jiménez Vargas, Angely, editor, compilador. V. Mora Samudio, Douglas, editor, compilador. VI. González Campos, Maripaz, editor, compilador.



Este trabajo está bajo licencia de
Creative Commons no comercial 4.0

Los contenidos de las ponencias, así como la precisión, exactitud y presentación de sus datos y de sus referencias, son responsabilidad absoluta de sus autores.



Índice General

Presentación 4

Creadores de la Experiencia XIII CLABES 7

Revisores 11

Instituciones organizadoras, colaboradoras y patrocinadores 13

Líneas temáticas y participaciones en el XIII CLABES..... 15

Índice de contenido 17

Conferencias 1198

Talleres Especiales..... 1203

Mejores trabajos 1211

Galería de Fotos 1215



Presentación

Con mucho entusiasmo y tras un proceso de recopilación, presentamos el libro electrónico que contiene las actas de la XIII edición del Congreso Latinoamericano sobre Abandono en la Educación Superior (CLABES), celebrado entre el 23 y 25 de octubre de 2024 en el Auditorio Cora Ferro Calabrese de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA); esta oportunidad ofreció un espacio fundamental para el análisis, la reflexión y el intercambio de experiencias relacionadas con la permanencia estudiantil.

Con el tema central titulado *Permanencia estudiantil: desafíos pedagógicos y de acompañamiento ante la interculturalidad y el futuro de la educación*, este evento invitó a la comunidad académica a reflexionar sobre estrategias y prácticas inclusivas que promuevan el desarrollo humano integral y la construcción de sistemas educativos más equitativos.

La organización del Congreso estuvo a cargo de Vicerrectoría de Docencia, Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional (Costa Rica), en conjunto con la Red Gestión Universitaria Integral del Abandono y Permanencia (RedGUIA). Para su planificación y ejecución, se contó con el apoyo de nueve comisiones de trabajo integradas por 47 personas de distintas instancias de la UNA y 13 representantes de 9 Universidades de América Latina, así como el apoyo durante los días del congreso de 39 estudiantes que fungieron como edecanes y 40 funcionarios de la UNA que trabajaron tiempo completo durante los días del evento.

Las comisiones conformadas, y sus tareas para este evento, fueron las siguientes:

- Comisión Ejecutiva: coordinación general y toma de decisiones estratégicas.
- Comisión Central Local: supervisión operativa y articulación entre comisiones.
- Comisión Científica Local: gestión de la evaluación y selección de ponencias y pósteres.
- Comisión Científica Internacional: perspectiva internacional en la evaluación de trabajos.
- Comisión de Comunicación y Divulgación: promoción y gestión de comunicación en redes sociales.
- Comisión de Logística: coordinación operativa, incluyendo locaciones y soporte técnico.

- Comisión de Inscripción, Certificación y Premiación: gestión de inscripciones y reconocimientos.

- Comisión de Finanzas: manejo de recursos económicos.

- Comisión Editorial: sistematización y publicación de materiales académicos del evento.

Para la presentación de trabajos en el XIII CLABES, se definieron cinco líneas temáticas, a saber:

- Factores, tipos y perfiles asociados a la permanencia o el abandono.

- Articulación de Educación Media y Educación Superior.

- Prácticas curriculares para la promoción de la permanencia o la reducción del abandono.

- Prácticas integrales en Educación Superior para la promoción de la permanencia o la reducción del abandono.

- Políticas nacionales y gestión institucional para la promoción de la permanencia o reducción del abandono estudiantil.

En esta ocasión, se alcanzó una inscripción total de 276 personas, reunió a 261 participantes provenientes de 13 países de América Latina y 2 de Europa. Específicamente, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Honduras, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, Suiza y Uruguay. En cuanto a los trabajos presentados, se recibieron 291 resúmenes de ponencias y 191 trabajos completos, de los cuales finalmente se presentaron 128 ponencias y 7 pósteres. Este proceso de evaluación y presentación contó con el apoyo de 137 personas evaluadoras, entre miembros de la Universidad Nacional y la RedGUIA. Además, se desarrollaron 7 talleres impartidos por personas facilitadoras de diversas instituciones internacionales, quienes brindaron espacios de formación y discusión profunda. También, el Congreso incluyó dos conferencias magistrales que enriquecieron aún más el intercambio académico y profesional entre los participantes.

El XIII CLABES se consolidó como un evento fundamental para resaltar el compromiso colectivo de diversas personas, instituciones y países que trabajan incansablemente para promover la permanencia universitaria. Estas acciones no solo brindan soluciones innovadoras, sino que también humanizan las cifras al mostrar las historias y luchas individuales que representan.

A lo largo del Congreso, se discutió cómo cada cifra sobre deserción implica un contexto único, un estudiante con sueños y aspiraciones. Aunque los porcentajes puedan parecer pequeños, representan un número significativo de jóvenes cuyos proyectos de vida se ven interrumpidos. De esta forma, el XIII CLABES subrayó la necesidad de adoptar una visión que valore la individualidad detrás de cada cifra, reconociendo la complejidad del fenómeno y la importancia de abordar el abandono desde una perspectiva más humana.

En este espacio, también se revisaron nuevas metodologías y modelos de análisis que han contribuido al entendimiento del abandono y la permanencia estudiantil. Sin embargo, estos insumos deben traducirse en acciones concretas que incluyan programas preventivos y proactivos para democratizar el acceso y garantizar la continuidad en la Educación Superior.

Uno de los temas centrales del Congreso fue el valiosísimo papel del personal docente en la motivación y permanencia del estudiantado. Las metodologías, actitudes y prácticas pedagógicas empleadas por el personal docente juegan un papel decisivo en la experiencia universitaria del estudiantado. En este sentido, se resaltó la

importancia de fortalecer los programas de formación pedagógica y fomentar espacios de reflexión e intercambio para mejorar las prácticas educativas y el acompañamiento en el aula.

El XIII CLABES también abordó la necesidad de integrar los factores socioemocionales, económicos y contextuales que influye en la permanencia estudiantil. Se destacó la importancia de adaptar las estrategias educativas a las particularidades de la población estudiantil y la creación de entornos que respeten y celebren sus identidades. En este marco, se reconoció la relevancia del acompañamiento integral, especialmente durante el primer año universitario como un factor clave para garantizar una transición exitosa hacia la Educación Superior y para brindar el apoyo necesario a los estudiantes en sus primeros pasos dentro de la Universidad.

Finalmente, el Congreso reafirmó que la permanencia estudiantil es un esfuerzo colectivo y continuo. Se discutieron estrategias innovadoras; entre ellas, la creación de redes de apoyo entre pares y la importancia de fortalecer el vínculo entre las universidades y los últimos años de la Educación Secundaria. Estas redes pueden ser decisivas para fomentar un entorno de apoyo que vaya más allá de la figura de docentes y gestores académicos y puede contribuir de manera significativa a la permanencia y el éxito de gran parte de estudiantes.

Agradecemos profundamente al conjunto de participantes, ponentes, evaluadores y organizadores, cuyo compromiso ha sido crucial para el éxito del XIII CLABES. Sin su tiempo y dedicación, este evento no habría sido posible y su esfuerzo continuo sigue siendo fundamental para avanzar hacia una educación superior más inclusiva, equitativa y humana.

Comisión Central Local
XIII CLABES 2024





Creadores de la Experiencia

XIII CLABES

Comisión Ejecutiva

M.Sc. Randall Hidalgo Mora Vicerrector de Docencia, UNA, Costa Rica
Dra. Alejandra Gamboa Jiménez, Vicerrectora de Vida Estudiantil, UNA, Costa Rica
Dr. Jesús Arriaga García de Andoaín, Presidente Honorario RedGUIA, España
M.Sc. Priscilla Venegas Herrera, UNA, Costa Rica
Dra. Bettina Steren dos Santos, PUCRS, Brasil
M.Sc. Fabiola del Pilar Faúndez, UCM, Chile
Dra. Pricila Kohls dos Santos, UCB, Brasil

Comisión Central Local

M.Sc. Priscilla Venegas Herrera, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
M.Ed. Kattia Salas Pérez, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
M.Sc. Cristina Arrieta Araya, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
Lic. Luis Roberto Víquez Rodríguez, Vicerrectoría de Vida Estudiantil, UNA, Costa Rica
M.Ed. Ana Lidieth Montes Rodríguez, Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA, Costa Rica

Comisión Organizadora Red GUÍA

Dra. Bettina Steren dos Santos, PUCRS, Brasil
Dra. Pricila Kohls dos Santos, UCB, Brasil
M.Sc. Fabiola del Pilar Faúndez, UCM, Chile
M.Sc. Priscilla Venegas Herrera, UNA, Costa Rica
Dra. Magda Campillo Labrandero, UNAM, México
Ma. Dora Nicolasa Gómez Cifuentes, UdeA, Colombia
Ma. Luz Stella Escudero, UdeA, Colombia

Dr. Martín Saino, UNC, Argentina
Dr. Rodrigo del Valle, UCT, Chile
M.Sc. Iván Sandoval, EPN, Ecuador
Dr. Rafael Rey Fau, Universidad de la República, Uruguay
PhD. Johana Vásquez, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
Dr. Jesús Arriaga García de Andoaín, Presidente Honorario RedGUIA, España
Dr. Danny Murillo González. Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá

Comisión Científica Local

M.Sc. Priscilla Venegas Herrera, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
Dr. Miguel Picado Alfaro, Escuela de Matemática, UNA, Costa Rica
ME.d. Maura Espinoza Rostrán, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
Mag. Irene Hernández Ruíz, Escuela de Informática, UNA, Costa Rica
M.L. Joseph Montenegro Bonilla, Sede Brunca, Campus Pérez Zeledón, UNA, Costa Rica
Dra. Adriana Zúñiga Meléndez, Escuela de Biología, UNA. Costa Rica
M.Sc. Carolina Arias Ortiz, División de Educación Rural, UNA, Costa Rica
Dra. Gabriela Pino Chacón, Vicerrectoría de Investigación, UNA, Costa Rica
M.L. Gustavo Camacho Guzmán, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, UNA Costa Rica

Comisión Científica Internacional

Dra. Bettina Steren dos Santos, PUCRS, Brasil
Dra. Pricila Kohls dos Santos, UCB, Brasil
M.Sc. Fabiola del Pilar Faúndez, UCM, Chile
M.Sc. Priscilla Venegas Herrera, UNA, Costa Rica
Dra. Magda Campillo Labrandero, UNAM, México
Ma. Dora Nicolasa Gómez Cifuentes, UdeA, Colombia
Ma. Luz Stella Escudero, UdeA, Colombia
Dr. Martín Saino, UNC, Argentina
Dr. Rodrigo del Valle, UCT, Chile
M.Sc. Iván Sandoval, EPN, Ecuador
Dr. Rafael Rey Fau, Universidad de la República, Uruguay
PhD. Johana Vásquez, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
Dr. Jesús Arriaga García de Andoaín, Presidente Honorario Red GUÍA, España
Dr. Danny Murillo González. Universidad Tecnológica de Panamá, Panamá

Comisión de Comunicación y divulgación

M.Sc. Cristina Arrieta Araya, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
Ing. Aaron Castillo Alpízar, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
Lic. Natalia Salas Gómez, Oficina de Comunicación, UNA, Costa Rica
Lic. Giovanni Jiménez Zeledón, Vicerrectoría de Vida Estudiantil, UNA, Costa Rica.
Lic. Natalia Silva Maffio, Vicerrectoría de Extensión, UNA, Costa Rica
M.Ed. Carolina Ramírez Herrera, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
MGP. Giselle Ñurinda Montoya, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
Ing. Freddy Oviedo González, Escuela de Bibliotecología, UNA, Costa Rica

Comisión de Logística

Lic. Luis Roberto Víquez Rodríguez, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
M.Sc. Stephanie Chavarría Mena, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
M.Sc. Sandra Cuellar Gómez, Sede Interuniversitaria de Alajuela, UNA, Costa Rica
Sra. Ana González Vargas, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
Bach. Diego Rojas Fernández, Vicerrectoría de Vida Estudiantil, UNA, Costa Rica
M.Sc. Sylvia Arredondo Guevara, Oficina de Relaciones Públicas, UNA, Costa Rica
Manuel Rodríguez, académico ad honorem, UNA, Costa Rica
M.Sc. Lizeth Martínez Corrales, Vicerrectoría de Vida Estudiantil, UNA, Costa Rica

Equipo de Edecanes

Estudiante Abigail Muñoz Esquivel
Estudiante Aida Ramírez Zúñiga
Estudiante Alejandra Sánchez Rugama
Estudiante Alison Coto Pereira
Estudiante Alisson García Espinoza
Estudiante Amarilis Ureña Ureña
Estudiante Angella Matarrita Orozco
Estudiante Angely Jiménez Vargas
Estudiante Ariana Sánchez Castro
Estudiante Brandon Romero Solano
Estudiante Brenda Aracelly Bermúdez Borge
Estudiante Carol Quirós Rojas
Estudiante Dányely Elena Cano Vargas
Estudiante Dayana Vásquez Marín
Estudiante Diana Yadira Rodríguez Mendoza
Estudiante Esther Espinoza Lara
Estudiante Gerald Agüero Rodríguez
Estudiante Greivin Narváez Jiménez
Estudiante Hilary Madriz Méndez
Estudiante Irina Rivera Chavarría
Estudiante Isaac Calderón Navarro
Estudiante Isis Vanessa González Vargas
Estudiante Iván Lupario Rodríguez
Estudiante Jeremy Duran Vargas
Estudiante Johel López Sancho
Estudiante Kevin Beita Marí
Estudiante Lester Morales Juárez
Estudiante Madelin Rojas Castro
Estudiante María Maroto Eugarria
Estudiante Mariana Velásquez Ortiz
Estudiante Michelle Caballero Valverde
Estudiante Natasha Santana Quirós
Estudiante Noah Alessandro Madrigal Reyes
Estudiante Osmara Ortega Cruz
Estudiante Valentina Guzmán Quirós
Estudiante Yirina Pineda Mora
Estudiante Yuly Melitza Álvarez Reyes



Comisión de inscripción, certificación y premiación

M.Ed. Ana Lidieth Montes Rodríguez, Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA, Costa Rica
Lic. Enrique Zúñiga Maroto, Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA, Costa Rica
M.Sc. Evelyn Rodríguez Aguilar, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
M.Sc. Fresia Sancho Fallas, Departamento de Registro, UNA, Costa Rica
Mag. Ligia López Cerdas, Vicerrectoría de Vida Estudiantil, UNA, Costa Rica
Licda. Tatiana Roldán Cordero, Vicerrectoría de Vida Estudiantil, UNA, Costa Rica
Bach. Angie Reyes Cambronero, Departamento de Registro, UNA, Costa Rica

Comisión de Finanzas

M.Ed. Kattia Salas Pérez, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
Licda. Angélica Quesada Madrigal, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
Licda. Micxy Loaiza Solís, Vicerrectoría de Docencia, UNA, Costa Rica
MED. Patricia Sandoval Murillo, Vicerrectoría de Vida Estudiantil, UNA, Costa Rica
M.Sc. Roy Pérez Salazar, Escuela de Química, UNA, Costa Rica



Revisores

Adriana Justin Cerveira Kampff
Adriana Zúñiga Meléndez
Alba Emilse Gaviria Méndez
Alex Dávila Romero
Alí Roberto Chaves Jiménez
Ana Lucía Alfaro Arce
Ana Moraga
Andrés Gómez Chavarría
Andrés González García
Ángela Patricia Cipagauta Esquivel
Apolonia Bedoya Salazar
Ariel Briceño Moraga
Bárbara Ballesteros Brevis
Beatriz del Carmen Painepán Sandoval
Bettina Steren dos Santos
Brenda Mendoza Chacón
Carlos Ángelo de Meneses Sousa
Carmen Elena Muñoz Preciado
Carol Castro Campos
Carolina Arias Ortiz
Carolina Flores Hine
Celia Galve González
César Augusto Ricardi Morgavi
César Vargas Mardones
Christian Alcocer Castillo
Christian Díaz Peralta
Christian Roberto Alfaro Carvajal
Cidalice Cerdas Benavides
Claudia Cecchi Bernales
Cristina Arrieta Araya
Cynthia González Jiménez
Danny Esteban Ramírez Lobo
Danny Murillo González
Diego Amarilla Martínez
Dora Nicolasa Gómez Cifuentes
Eduardo Aguilar Fernández
Eduardo Arteaga Viveros
Elena Angelina Guerrero Franco
Eliane Silva Moreira
Enid Quesada Alfaro
Enrique Gómez Jiménez
Erick Roberto Madrigal Villanueva
Eugenia Barquero Vargas
Fabiola Faúndez Valdebenito
Facundo Quiroga Martínez
Fernando Acevedo Calamet
Gabriel Errandonea Lennon
Gabriel Gómez
Gabriela Arroyo Lobo
Gabriela Pino Chacón
Gema Pascual Hoyuelos
Gilberto Chavarría Arroyo
Gladys Correa Pérez
Gloria Olvera Coronilla
Gonzalo Fonseca Grandon
Gustavo Camacho Guzmán
Irene Hernández Ruíz
Irma García Villalobos

Isabel Carrillo Ramiro
Iván Sandoval Palis
Jessica Bórquez Mella
Jesús Arriaga García de Andoaín
Johanna Vásquez
Jorge Rubilar Cuevas
José Fernando Londoño Mejía
José Romilio Loría Fernández
Joseph Montenegro Bonilla
Josselinne Toirkens Niklitschek
Josué Jiménez Ulate
Julia Chan Jiménez
Julio Contreras Valenzuela
Karen González Vásquez
Karla Fernanda Wunder da Silva
Karla Fonseca Benavides
Karlena María Cárdenas Espinoza
Kattia Salas Pérez
Laura Carvajal Aguirre
Laura Cristina Murillo Quesada
Laura Ramírez Chavarría
Leandro Pereira de los Santos
Leonardo Cuevas Zepeda
Leydy Aleen Erazo Ñañez
Ligia Solís Torres
Lisette Fuentes Ugarte
Lucía Rincón Soto
Luz Stella Escudero Vásquez
Magda Campillo Labrandero
Marcela Ríos Reyes
María Dolores Álvarez Arzate
María Isabel Hidalgo Vargas
María Lorena Gartner Isaza
María Verónica Vivanco
Mariana Guardiola
Marianela Alpízar Vargas
Maricela Ortega Villalobos
Mario Guillermo Oloriz
Marta Elena Hernández Barrantes
Martin Saino
Maura Espinoza Rostrán
Melbin Amparo Velásquez Palacio
Miguel Picado Alfaro
Mónica Quintana Martínez
Natalia H. Correa González
Natalia Moreira Cancela
Nelise Wielewski Narloch
Norma Patricia Caro Juncos
Oscar Castro Vargas
Pablo Arnaldo Ortiz
Pablo Palet Araneda
Patricia Andrade Palos
Patricia Torres Sánchez
Patricio Lagos Rebolledo
Pedro Ticas Arévalo
Pricila Kohls-Santos
Priscilla Venegas Herrera
Rafael Miranda-Molina
Rafael Rey Fau
Raquel Mora Hernández
Rebeca Quesada Céspedes
Ricardo Poveda Vásquez
Rina Gaete Rengifo
Rita Isabel Hernández Gómez
Rodrigo del Valle Martin
Ronny Gamboa Araya
Rosa Catalina Carbajal Vega
Rosanna Beatriz Casini
Sandra Patricia Barragán Moreno
Sara Bastos Gutiérrez
Sara Cruz Velasco
Sharon Ugalde Soto
Silvana Corbellini
Sonia Beatriz Echeverría Castro
Steven Quesada Segura
Viviana Gómez Barrantes
Viviana Moliné Alvarez
Warner Ruiz Chaves
Yury Alfaro Arias



Instituciones organizadoras, colaboradoras y patrocinadores

Organizan

Instancias de la Universidad Nacional que organizan

Colaboradores



Patrocinadores

FBS FONDO DE BENEFICIO SOCIAL UNA-SITUN

FUNDAUNA

CAFÉ UNA UNIVERSIDAD NACIONAL COSTA RICA

SITUN SINDICATO DE TRABAJADORAS Y TRABAJADORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

euna

Bambú Universidad Nacional



Líneas temáticas y participaciones en el XIII CLABES

Líneas temáticas

1. Factores, tipos y perfiles asociados a la permanencia o el abandono

Presenta trabajos que constaran de estudios empíricos o modelos conceptuales que explicaran y comprendieran la permanencia y el abandono estudiantil. Los trabajos presentados en esta línea estudiaron las variables y determinantes de estos fenómenos, expusieron nuevas propuestas de modelos conceptuales o teóricos para explicar sus causas, presentaron *métodos innovadores para el análisis y la medición de la permanencia y el abandono estudiantil,* entre otros aspectos.

2. Articulación de Educación Media y Educación Superior

Incluye trabajos que presentan y analizan prácticas y actividades que favorezcan la transición entre la Educación Media y la Educación Superior tales como acciones de orientación vocacional, intervenciones académicas, preparación temprana, propedéuticos, desarrollo temprano de talentos, interculturalidad, proyectos de cooperación para favorecer la actualización del personal docente de educación media, entre otros.

3. Prácticas curriculares para la promoción de la permanencia o la reducción del abandono

Agrupa trabajos que presentan y analizan enfoques pedagógicos y curriculares desarrollados en instituciones educativas para mejorar la permanencia estudiantil. Sin obstar otras propuestas, en esta línea temática se incluyeron trabajos que versaron sobre el uso de tecnologías emergentes y herramientas digitales para mejorar la experiencia educativa, estrategias de mediación pedagógica que han demostrado favorecer el logro académico del estudiantado, evaluaciones alternativas para la inclusión y equidad, así como acciones de innovación y transformación curricular que tengan como fin la reducción del abandono en la aulas (comunidades de aprendizaje, seminarios de primer año, cursos intensivos, cursos formales de nivelación y otros).

4. Prácticas integrales en educación superior para la promoción de la permanencia o la reducción del abandono

Reúne trabajos que, desde diversas dimensiones, presentan y analizan acciones, programas y estrategias innovadoras y exitosas que promuevan la permanencia estudiantil. Algunas prácticas integrales que se presentaron en esta línea son las siguientes: sistemas para el seguimiento al estudiantado, programas de apoyo al aprendizaje. acompañamientos y asesorías académicas y no académicas, tutoría entre pares, programas de acceso, inducción, transición, orientación y preparación, programa de mentorías, programas informáticos para el apoyo al estudiantado, atención a la interculturalidad que se presenta en los sistemas educativos, entre otras prácticas de acompañamiento socioemocionales y académicas.

5. Políticas nacionales y gestión institucional para la promoción de la permanencia o reducción del abandono estudiantil.

Incluye trabajos que presentan y analizan políticas nacionales y gestiones institucionales para fomentar la permanencia y reducir el abandono estudiantil, tales como acciones afirmativas, programas gubernamentales, políticas de becas y ayudas, incentivos al acceso, acceso inclusivo, interculturalidad, análisis de indicadores, entre otras iniciativas.

Tipos de trabajos y modalidad de participación

Se propusieron dos tipos de trabajos por presentar y tres modalidades de participación. En el primer tipo, se incluyeron las investigaciones y prácticas. Las primeras constaron de trabajos empíricos o estudios monográficos que dieran cuenta de una reflexión original sobre temas a partir de metodologías cualitativas y/o cuantitativas, considerando procedimientos y resguardos ético-científicos. Las prácticas fueron trabajos que describieran la planificación e implementación de intervenciones educativas y sus principales resultados y aprendizajes derivados.

Las modalidades de participación fueron tres: comunicaciones orales, pósteres y simposios. En el caso de la comunicación oral el autor presentó de manera directa su investigación o práctica a los asistentes. El póster implicó la presentación de un texto multimodal en formato físico, disponible de manera permanente para los participantes del congreso, aunque con la particularidad de que sus autores cotaron con un espacio para compartir sus contribuciones con el público. El simposio consistió en una discusión en profundidad donde una persona coordinó y articuló tres trabajos relacionados, que dieron lugar al intercambio de ideas entre integrantes de los equipos de investigación y entre el público.



Índice de contenido

LÍNEA 1: Factores, tipos y perfiles asociados a la permanencia o al abandono **26**

La permanencia estudiantil de las cohortes 2021 y 2022 de un bachillerato de una lengua extranjera en el Campus Omar Dengo (Universidad Nacional) 27

Del cole al TEC: Una herramienta para favorecer la elección informada de carrera 35

Hábitos de estudio entre estudiantes universitarios y relación con su permanencia en educación superior 43

Análisis de índices y factores de riesgo de abandono universitario: propuesta de retención y programa preventivo 52

Suspensión, abandono, reprobación y perfil de ingreso de estudiantes mexicanos a la licenciatura en MVZ antes y después de la emergencia sanitaria por COVID-19 61

Motivación matemática como factor de permanencia de estudiantes en condición de repitencia en el curso Matemática General de la Universidad Nacional, Costa Rica 70

Manual para utilizar un cuestionario que analiza la deserción estudiantil universitaria-CADESUN 82

Permanencia y deserción en la población becada. Caso de la Universidad Nacional, Costa Rica 91

Factores asociados a la permanencia y el abandono en la carrera de Medicina (2010-2017) 101

Deserción universitaria asociada a la gestión de emociones y las características socioeducativas de los estudiantes de Trabajo Social 110

“Mi día en una empresa”: dispositivo vocacional/laboral como factor de incidencia desde la permanencia y retención: el caso de estudiantes PACE de Ingeniería 119

Deserción y rezago estudiantil entre 2005 al 2018 en la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información (UNA): definición de contextos y características 128

Características de la deserción tardía (tras tres años de experiencia universitaria) en una Universidad pública de Chile 137

Impacto del modelo de interacción de Tinto en el análisis de la deserción estudiantil. Prolegómenos para una revisión cartográfica 152

Factores institucionales y conductuales: una propuesta psicométrica alternativa para la medición de la permanencia estudiantil 161

Áreas académicas del ITCR y su relación con habilidades, tareas, intereses y satisfacción vocacional 170

Motivos de los estudiantes para el cambio de carrera o abandono escolar en una entidad académica de la UNAM 183

Perfil del estudiantado de la Universidad LCI Veritas usuario del servicio de Orientación Individual durante el período del 2022 al 2023 193

Prácticas curriculares integrales como estrategia para la reducción del abandono en Educación Superior: un estudio en la Universidad Católica de Temuco, Chile 203

Revisión sistemática para la construcción de un perfil de Competencias Docentes en el primer año de Educación Superior 211

Tras las huellas: seguimiento del abandono estudiantil en la Universidad Nacional de Costa Rica durante el primer año de carrera 221

Desarrollo social y abandono estudiantil durante la pandemia: un análisis de las vivencias de estudiantes universitarios durante su primer año de carrera 229

Incidencia de las cualidades de la persona docente en el logro académico desde la perspectiva estudiantil en Educación Superior 239

Acciones simbólicas que subyacen a la toma de decisiones de estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico: un estudio caso 247

Relações entre adaptação ao Ensino Superior e percepção de desempenho acadêmico em universitários ingressantes 252

¿Me voy despacio o abandono? estudiantes de un pueblo originario buscando un sueño universitario 262

Facilitación del éxito universitario: antecedentes y recomendaciones para el abordaje de la eliminación académica 270

Repensando as Ferramentas de Diagnóstico e Mensuração do Abandono na Educação Superior: o Caso da Universidade Federal de Uberlândia 279

Relações entre engajamento e percepção de desempenho acadêmico em universitários 288

Desafíos para la retención y titulación de Estudiantes Vespertinos Presenciales de Educación Superior Técnico Profesional en Chile 298

Línea 2. Articulación de Educación Media y Educación Superior 306

Estrategias de asesoría vocacional y atracción estudiantil del programa de información profesional del Instituto Tecnológico de Costa Rica 307

Modelo integral de acompañamiento vocacional en la educación secundaria una apuesta del Programa de Acceso a la Educación Superior de la Universidad Alberto Hurtado 314

El impacto de la codocencia como práctica que favorece la transición a la educación superior 323

Concepción pedagógica para la mejora de la permanencia durante el primer año de las carreras universitarias, basada en la formación vocacional y la orientación profesional 332

Plan piloto de acompañamiento vocacional y socioemocional para estudiantes de secundaria del Programa de acceso a la educación superior de la Universidad del Bío-Bío, Chile 343

El rol del juez en ferias científicas: un enlace entre la Educación Media y Superior 352

Un acercamiento a la formación matemática de los estudiantes de secundaria a través del proyecto MATEM UNA, Sede Regional Brunca 359

Programa de tránsito de Bachilleratos y Ciclos Formativos de Grado Superior a la Universidad de Granada 368

Alertas antes de las alertas: avances en el monitoreo, reconocimiento de condiciones y factores de permanencia en el estudiantado PACE ingresante a la Educación Superior. 374

Desafíos del acceso y permanencia de los estudiantes provenientes de contextos rurales de la Región de O'Higgins. 383

MOOC: competencias y habilidades del estudiante universitario 391

Una garantía de permanencia en Educación Superior: el caso del Colegio Científico De Pérez Zeledón 398

Perdiendo el miedo a la Matemática: prácticas innovadoras para la equidad educativa 407

Despertando vocaciones científicas y motivaciones en niños, adolescentes y jóvenes como promotores de la permanencia escolar 416

Estudio de la trayectoria de estudiantes ingresados por cupo Programa Propedéutico a la Universidad de Santiago de Chile (2008 - 2023) 426

El impacto de un programa de fortalecimiento de competencias en el acceso a la Educación Superior: el caso de semestre cero en Antioquia, Colombia 435

La Academia PACE como una estrategia de transición a la Educación Superior 444

Tutorías entre pares como estrategia de apoyo a las inscripciones y afiliación al ingreso. La experiencia de la Universidad de la República 451

Línea 3. Prácticas curriculares para la promoción de la permanencia o la reducción del abandono 460

Aprendizaje activo y la percepción sobre este modelo pedagógico en los estudiantes de diferentes carreras en la Universidad Nacional, Campus Pérez Zeledón 461

Evaluación del taller Comunicación oral y escrita en el marco del plan de estudios 2021 de la Facultad Veterinaria UDELAR, URUGUAY 471

Acciones estratégicas de coordinación para mejorar la retención y el éxito académico 479

Reflexiones sobre acciones en la formación docente inicial en tecnologías emergentes que apoyan la permanencia estudiantil y futuro profesional en la División de Educología (DE-CIDE-UNA) 489

La reflexión como eje de la práctica docente y como estrategia para formar aprendices competentes en la carrera de psicología 499

Aprender sobre normativa y unidades de apoyo institucionales: ejercicio de escritura académica para la permanencia en primer año de estudiantes en la Educación Superior 509

Las prácticas evaluativas en Educación Superior: ¿Cómo inciden en el abandono? 518

Perspectiva estudiantil sobre prácticas curriculares para la permanencia en Ingeniería en Sistemas de Información en los Campus Coto y Benjamín Núñez de la Universidad Nacional, Costa Rica 525

Impacto de la inclusión de Cursos Introductorios en el Programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades: un estudio sobre rendimiento académico y la permanencia 534

Exploración de cursos de alta repitencia y competencias digitales docentes en la Universidad Nacional, Costa Rica 543

El poder y efecto onboarding en el Nivel Medio Superior de la Universidad De Guanajuato 552

Ambientación, nivelación y afiliación de los estudiantes en el ingreso a la vida universitaria 560

Curso de Anatomía en Medicina Veterinaria: reprobación y abandono. La experiencia de los estudiantes 569

Exploraciones del uso del Aula Invertida y aprendizaje por pares para mejorar el rendimiento académico en Matemática General 577

Línea 4. Prácticas integrales en Educación Superior para la promoción de la permanencia o la reducción del abandono 586

Prácticas para la promoción de la permanencia y la reducción del abandono estudiantil en Enseñanza de la Matemática, UNA 587

Práctica evaluación de acciones psicoeducativas y de nivelación académica para estudiantes de primer ingreso 2023, del Instituto Tecnológico de Costa Rica 595

Tutoría académica en actividades curriculares con altas tasas de reprobación y su impacto en la permanencia 604

Programa intensivo de Fortalecimiento de Competencias interpersonales y de autogestión como inicio de un acompañamiento integral a estudiantes de nuevo ingreso 611

Análisis de la implementación de los programas Equidad Regional y Pase Regulado como estrategias de retención y permanencia en la Universidad de Guanajuato 619

Ventanilla única y móvil para el apoyo al ingreso en la Universidad de la República 626

Autorregulación del aprendizaje en contextos de educación superior Blended Learning 633

La articulación como estrategia de gestión para la inclusión educativa en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) 640

Favorecer la permanencia universitaria: la experiencia del PIAE y su transición hacia el modelo social 649

Habilidades de liderazgo asociadas a la mentoría universitaria en el programa IntegraTEC del Instituto Tecnológico de Costa Rica 656

Prácticas de orientación educativa en las transiciones de estudiantes de movilidad internacional 665

Integración de figuras significativas de estudiantes pertenecientes a PIAEP como apoyo a la permanencia estudiantil 673

Cambio institucional de estrategias de apoyo y tutoría en la educación superior, para asegurar la permanencia, en tiempos de postpandemia 682

Promoción de estrategias creativas para el liderazgo estudiantil universitario 691

Formación de tutores pares para el acompañamiento de alumnos de nuevo ingreso 703

El Programa de Consejería Estudiantil: un camino para la adaptación universitaria a través de las actividades de inducción 710

Facilitando la inserción del nuevo estudiantado a la vida universitaria: una experiencia pedagógica de investigación colaborativa en una Facultad de Salud de una institución chilena 719

Las Mentorías como estrategia de acompañamiento académico en actividades curriculares críticas de una institución de Educación Superior chilena 727

Modelo u-learning en LEIP: la formación docente en un EVA, una educación continua, personalizada y sin barreras, para disminuir el abandono y la deserción escolar 736

Estrategia de Mentoría Universitaria para apoyar la Permanencia Estudiantil en la Educación Superior en la Sede Regional Brunca, Campus Coto. 748

Sistema de monitoreo integral en tiempo real para la reducción del Abandono Universitario: una estrategia Data-Driven para mejorar la Retención Estudiantil 756

La Estimulación Cognitiva: una estrategia de inclusión para la adaptación académica en la Educación Superior 764

Modelo de clasificación de asignaturas y detección de atipicidades en indicadores académicos de la Universidad del Valle 773

Metodología para predecir la Deserción Estudiantil en el Ciclo Básico de Programas de Pregrado en la Universidad del Valle (Cali, Colombia) 781

Estrategia holística para promover la culminación exitosa de los estudiantes de último nivel de Bachillerato en Ingeniería en Sistemas 789

Curso Intensivo de Preparación para el Examen de Exoneración, una herramienta para disminuir el abandono estudiantil en el Curso de Nivelación de la EPN 798

Sesiones de apoyo académico guiadas por profesores para estudiantes de primer año en la Pontificia Universidad Católica de Chile 806

Comprendiendo las variables de riesgo de deserción: modificaciones al Modelo de Identificación de Estudiantes en Riesgo de Deserción en INACAP-Chile 814

Impacto del Programa de Tutorías en la Retención Estudiantil en el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP) - Chile 822

Trayectorias educativas de estudiantes de Trabajo Social: desafíos y acciones de mejora para la permanencia estudiantil 830

Gestión del estrés académico en estudiantes, alternativas para prevenir rezago y abandono escolar, el caso de la ENMSCHL de la Universidad de Guanajuato 839

Diseño e implementación de dos cursos orientados a desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales en estudiantes de la Facultad de Psicología, UNAM 846

Modelo de cambio como estrategia metodológica para el diseño de intervenciones educativas 855

Formación de monitores para un acompañamiento efectivo entre pares 863

Fortalecimiento de las competencias socioemocionales de estudiantes autistas mediante juegos de mesa en la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de La Frontera 870

Centro de Asesoramiento a estudiantes tutores, experiencia de la Universidad Nacional, Costa Rica, Sede Región Brunca 878

Ruta inclusiva de acompañamiento resiliente en la Educación Superior 886

Plan de permanencia para estudiantes de Educación Media Superior, un acompañamiento en el rezago académico 894

Trabajo Social en el área educativa: “Una apuesta por la permanencia universitaria” 904

Desmitificando las segundas oportunidades. Una experiencia de acompañamiento en Matemática en Educación Superior 910

Programa de atención a estudiantes en riesgo de abandono (AERA) de la Universidad de Granada, España 919

Acompañamiento al ingreso universitario en carreras de Salud 926

Modelo de acompañamiento integral para estudiantes que ingresan por vías de Acceso de Equidad a la USACH: implementación, impactos y percepciones 934

Organización estudiantil, asociatividad y el ejercicio ciudadano como mecanismos generadores de integración para la permanencia estudiantil 942

Introducción a la Química - Una estrategia de aprendizaje ubicuo del programa La UNA te prepara para promover la permanencia del estudiantado en la Universidad 949

Promoviendo la Permanencia Estudiantil: estudio de las prácticas de Tutoría en Universidades Públicas peruanas 957

Mentorías Académicas desde la óptica estudiantil para los estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Ciencias Biológicas de la UNA 966

Modalidades de tutoría. Programa institucional de Tutoría Estudiantil del Instituto Tecnológico de Costa Rica 972

El proceso de Mentorías Académicas y su contribución en la permanencia estudiantil de la SRCH de la Universidad Nacional, Costa Rica 980

Estrategia de Apoyo Integral a la Adaptación y Permanencia Universitaria a través de un Equipo de Anfitriones Pares 987

Aspectos sociodemográficos en la permanencia y la titulación de estudiantes PACE 995

Percepción sobre la vida estudiantil y su impacto en la permanencia y abandono en el Centro Académico de Alajuela del Instituto Tecnológico de Costa Rica 1004

Modelo de Asesoría Psicoeducativa en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) como factor clave en la inclusión universitaria de estudiantes con discapacidad 1013

Curso de preparación dirigido a estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior: “Competencias Digitales para la vida universitaria”, Costa Rica, 2023 1022

Institucionalização de um programa de Mentoria Acadêmica voltado ao acolhimento de ingressantes no Ensino Superior 1031

Evolución y efectividad de un Programa de Consejería Estudiantil: experiencia y perspectivas 1041

Acompañamiento psicoeducativo como estrategia para favorecer el desarrollo de competencias universitarias entre los estudiantes de primeros años en una Universidad Estatal chilena 1050

Línea 5.Políticas nacionales y gestión institucional para la promoción de la permanencia o reducción del abandono estudiantil 1057

Evolución de ajustes en la Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES) para la inclusión de estudiantes con discapacidad y otras condiciones en Chile 1058

Atención a la repitencia: asesoría pedagógica desde el Programa de Orientación de la Universidad Nacional, Costa Rica 1067

Programas, proyectos y actividades académicas como entornos prácticos de aprendizaje para estudiantes de la Universidad Nacional (Costa Rica) y su contribución a la formación y permanencia 1074

Implementación del Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES): un estudio de caso en la Corporación Universitaria Americana Sede Medellín-Colombia 1082

Guía de estrategias para la Permanencia y Graduación Efectiva de la Corporación Universitari Iberoamericana 1091

Perspectivas rectorales sobre el papel de la Universidad de la República con la sociedad y su relación con las políticas inclusivas 1099

Conexiones vitales: simulación del efecto de la Permanencia Estudiantil sobre la productividad académica del profesorado 1107

Políticas Educativas de Inclusión y de Equidad, marco indispensable para el ejercicio de una Tutoría que posibilite la permanencia en la Educación Superior 1117

Estudio diagnóstico del impacto en el abandono y la deserción por la activación del programa “Primeros Auxilios Psicológicos” en un bachillerato en Guanajuato, México. 1127

Gestión transformadora de una universidad altamente selectiva para la instalación de un programa de equidad en el acceso y permanencia 1136

Programa de acceso efectivo a la Educación Superior. Derribando brechas hacia la Educación Superior 1144

Do Acesso a Permanência Estudantil: políticas de apoio material, acadêmico e simbólico no Brasil 1152

De las acciones afirmativas al diálogo intercultural. Las voces de estudiantes indígenas del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM 1162

Fondos I3D: docencia que innova, investiga e impacta 1170

Políticas de Enfrentamento da Evasão entre Instituições de Ensino Superior no Brasil e na América Latina 1179

Becas de Apoyo Laboral para la permanencia universitaria: Percepción de Impacto de estudiantes en el Área de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Chile 1190

Conferencia de apertura: Hacia la interculturalización de la Educación Superior latinoamericana 1199

Conferencia de clausura: Una mirada al futuro de la Educación Superior: políticas para la dupla permanencia-abandono 1201

Interculturalidad en la Educación Superior: acceso, permanencia y graduación de estudiantes de Pueblos Indígenas 1204

Acompañamiento estudiantil e interculturalidad: acciones para la permanencia estudiantil 1205

Dialogando sobre la permanencia estudiantil 1206

Actualización del modelo de gestión para la permanencia y graduación estudiantil en Colombia ASCUN-MEN 1207

Estrategias docentes basadas en interacción positiva, inclusión e interculturalidad, para evitar la deserción universitaria 1208

La gestión institucional. Estrategias para la retención y la reducción del abandono 1209

Acciones docentes para la permanencia y éxito del estudiantado universitario 1210

LÍNEA 1:
Factores, tipos y perfiles asociados a la permanencia o al abandono

XIII CLABES
Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior





La permanencia estudiantil de las cohortes 2021 y 2022 de un bachillerato de una lengua extranjera en el Campus Omar Dengo (Universidad Nacional)

Emilena Rodríguez Araya
Universidad Nacional, Costa Rica
emilena.rodriguez.araya@una.cr

Natín Guzmán Arce
Universidad Nacional, Costa Rica
natin.guzman.arce@una.cr

Vivian Vargas Barquero
Universidad Nacional, Costa Rica
vivian.vargas.barquero@una.cr

Resumen

El bachillerato en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional de Costa Rica es una carrera acreditada y apoyada por la Comisión de Gestión de la Calidad del BEI (CGCBEI). El último proceso de autoevaluación (2022) identificó un aumento en la deserción estudiantil, especialmente en el tercer año. Este estudio busca entender las razones de esta deserción y su impacto en la culminación del plan de estudios. Se utilizó un enfoque mixto, combinando datos del Sistema de Estadísticas Estudiantiles-UNA, encuestas a estudiantes regulares de III y IV nivel y a los desertores. El plan actual fue rediseñado e inició en el 2024, declarando el anterior como terminal lo cual da a los estudiantes un plazo de tres años para finalizarlo o trasladarse al nuevo. Los resultados muestran que la deserción es más alta en el primer año, con un ingreso de 52 en 2021 y 51 en 2022. Del total de ingresados en el 2021, solo el 44,23% cursa el IV año, y del 2022, el 52,94% el III año. Se identifica la necesidad de implementar estrategias de seguimiento para maximizar los 60 cupos disponibles por año. El estudio arroja como principal razón de deserción los asuntos económicos.

Palabras Claves: Permanencia, Abandono, Lengua Extranjera, Cohortes, Población Estudiantil

Introducción

La permanencia estudiantil en todo sistema educativo es un desafío que enfrentan todos los actores involucrados en proveer una educación de calidad e incluyente. En plena tercera década del siglo XXI, la deserción estudiantil en los países latinoamericanos ha alcanzado niveles similares a los encontrados pre-pandemia del COVID- 19 cerrando así la brecha ocasionada por tal evento; sin embargo, hay que recordar que los niveles de este fenómeno prepandémico eran altos. Por ejemplo, para el año 2020, los porcentajes lograban repuntar en un 93.2% en primaria y un 78.7% en secundaria (UNESCO/UNICEF/CEPAL, 2022). A pesar de tan buena noticia, la permanencia estudiantil es un asunto que no se puede dejar de lado, ya que existen muchos factores que pueden alterar los estos porcentajes hacia la baja. Por lo tanto, todo sistema educativo tiene su grado de vulnerabilidad en el tema. La permanencia estudiantil no es exclusiva de los niveles de primaria o secundaria; ésta también afecta a la educación superior pública y privada, lo cual tiene un impacto de costo social y privado muy fuerte (Espíndola y León, 2022). Estos alcanzan ramas importantes de la sociedad como lo son: la inversión económica de los gobiernos en educar a su gente, la falta de personal capacitado que necesitan las empresas, la desigualdad social y económica entre quienes logran avanzar y quienes no, en una carrera universitaria.

Para la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) la permanencia estudiantil es una prioridad. Desde su eje humanista, la UNA ha logrado tener un sistema de becas robusto de gran alcance estudiantil. Actualmente, la UNA cuenta con 16 tipos de becas que van desde ayudas económicas o exoneración de créditos hasta becas por participación deportiva y cultural; por ejemplo, en el 2022 se benefició a un 55.15% de estudiantes especialmente de bajos recursos y zonas rurales (EEUNA, 2024). Según el informe de autoevaluación (2023) un 64,45% de los estudiantes del BEI gozaron de beca en el periodo 2019-2023.

Sin embargo, la deserción sigue latente y es necesario entenderla para crear mecanismos que coadyuven a la permanencia y a una menor deserción, empero, ¿qué es la deserción?

¿Qué es la deserción? y ¿Qué es deserción estudiantil?

Como todo concepto en el ámbito educativo, su definición puede variar según con el crisol que se mira y quien lo mire. Según la RAE, deserción es “el desamparo o abandono que alguien hace de la apelación que tenía interpuesta” (2024). Dicha definición generalizada define al desertor como el actor y el responsable de dicha acción. En el ambiente educativo, esta posición no es justa ya que culpar al estudiantado de abandonar sus ideales y objetivos estudiantiles elimina la posibilidad de agentes externos que pueden influir en la permanencia escolar (Gaete y Jiménez, 2010). Por otro lado, Tinto (1989) expone que, aunque la deserción y el abandono pueden referirse al mismo evento, no lo son. La deserción tiene un vínculo intrínseco con la voluntad de la persona mientras que el abandono tiene raíces en la voluntad y en factores que fuerzan a la persona a dejar sus estudios. Esta dualidad, se vino a subsanar

con el término “exclusión estudiantil” donde se toma en cuenta todos aquellos factores que impactan el quehacer educativo de un individuo (Gaete y Jiménez, 2010).

¿Cuáles factores externos influyen en la deserción/abandono estudiantil?

Son múltiples los componentes que influyen en los estudiantes para dejar las aulas y que limitan sus anhelos de obtener un título universitario. Esto hace de la exclusión educativa o abandono (deserción) un fenómeno multifactorial. La deserción conlleva un análisis integral del individuo y las razones por las cuales deja una meta educativa. Al observar cada caso en particular, se podrían encontrar factores tan predecibles como el no contar con los recursos suficientes para continuar, o bien con elementos como el carácter y la personalidad. Es así como la no permanencia en las aulas puede estar ligada a una decisión meramente voluntaria o bien a un evento concreto del entorno del involucrado (Bronfenbrenner, 2009).

Los microsistemas de la deserción

Dentro de los microsistemas de la exclusión se encuentran el personal, el institucional, el trabajo y el familiar (Castro y Machuca, 2023). El microsistema personal está relacionado a elementos generales tales como la motivación, las habilidades y las orientaciones educativas, las creencias y las personalidades. Por otro lado, existen factores intrínsecos como el sexo, el género, el estado civil, la etnicidad, las expectativas frente a la institución, los problemas emocionales, la orientación vocacional y el rendimiento académico.

El microsistema personal se vincula con el institucional y ambos, al interactuar, provocan una mayor presión sobre un individuo y su permanencia estudiantil. El microsistema institucional contempla elementos inherentes al sistema educativo ofrecido a nivel universitario u otro. Algunos de esos elementos que condicionan la flexibilidad curricular son: los horarios extensos, los cupos limitados en cursos con alta demanda o los cursos con horario único (Ariza y Marín, 2009). Además, la ayuda socioeconómica es fundamental. Según el Departamento de Vida Estudiantil de la UNA, en 2022 ofrecieron un total de 10,638 becas de ayuda socioeconómica, lo que representa un 55.15% de la población de ese año (Vida Estudiantil UNA, 2024). Específicamente, refiriéndose al BEI, un 64.36% de los estudiantes gozaron de beca en el periodo 2019-2023 según el último informe de autoevaluación.

El microsistema institucional también involucra el poseer una buena planta física y accesible, el currículo que ofrece, el trato y el nivel académico de los docentes y los recursos pedagógicos, tecnológicos y psicológicos (De Vries, 2011). El último microsistema que influye en la deserción es el trabajo. La carga laboral, junto con los estudios, a menudo no coinciden con los currículos universitarios.

Los mesosistemas de la deserción

Existen tres mesosistemas incorporados a los microsistemas que son: interacción entre la institución y el estudiante, interacción entre el microsistema personal y microsistema de trabajo e interacción con el microsistema familiar y de pares (Castro y Machuca, 2023).

El primero implica una serie elementos entre el individuo y la institución. Por ejemplo, un estudiante primerizo se enfrenta a novedades intimidantes como: la interacción social y las relaciones interpersonales con profesores, compañeros y/o administrativos. Estas habilidades,

no adquiridas, podrían afectar a quienes traigan consigo baja escolaridad o bien sientan segregación por su etnia o procedencia (Vivanco-Saraguro, 2020). También, este mesosistema involucra la adaptación a la burocracia universitaria, la autogestión en sus servicios y la generación de un sistema propio educativo en la carrera de elección.

El segundo esboza la relación entre el microsistema del trabajo y el personal. Ambos microsistemas detallan la necesidad de trabajar, que para muchos universitarios es una necesidad, lo cual pone presión en terminar con una carrera universitaria. A pesar de los esfuerzos del sistema de becas, este estímulo cubre a todos. Por otro lado, los becados pueden perder el apoyo al no cumplir con las obligaciones requeridas y abandonar las aulas (Estrada, 2011). En otras ocasiones, formar una familia, tener hijos o inestabilidad familiar o de salud obligan a los universitarios a respaldar esas situaciones económicamente. Por tanto, esta correlación entre el microsistema personal y laboral tiene bemoles notables como lo son: ayudas económicas y sus obligaciones, así como la presión de un exosistema (un factor específico) que impiden el avance educativo trazado (Bronfenbrenner, 1989).

El tercer y último mesosistema es la correlación del estudiante y el microsistema familiar y de pares. El apoyo familiar o de pares o la ausencia de estos va a marcar el desarrollo educativo. El involucramiento de los progenitores en los hijos resulta, en general, en una orientación a la educación formal (Desforges y Abouchaar, 2003). Por tanto, una buena red de apoyo (familiar y compañeros) va a impactar positivamente la permanencia estudiantil. Por lo contrario, la ausencia de esta red puede excluir al estudiante del sistema, especialmente en momentos de vulnerabilidad social y emocional (Vivanco-Saraguro, 2020).

Después de la descripción de los microsistemas de la deserción y las interacciones con los mesosistemas, queda claro que los factores que impulsan a la exclusión educativa o abandono son vastos y complejos de identificar. En muchos casos, éstos pueden causar una deserción total o una permanente. Durante esta pausa, la persona excluida puede optar por varias opciones: reiniciar sus estudios, solventar los factores que causaron la pausa o reorganizar sus prioridades de vida y alcanzar la meta educativa. En Costa Rica, la oferta educativa entre universidades públicas y privadas es muy amplia con un total de 5 universidades públicas, 6 internacionales y 64 privadas donde se ofrecen alrededor de 1500 programas educativos (Román, 2019). Esto permite, por tanto, que una persona excluida de un sistema educativo por factores de los microsistemas y sus relaciones con los mesosistemas, se pueda replantear sus objetivos educativos. Sin embargo, la deserción es algo que preocupa en todo el sistema educativo costarricense.

Es así como la descripción de los elementos que componen los microsistemas y observar las correlaciones con los mesosistemas proveen la plataforma perfecta para que esta investigación indague sobre encontrar las razones de la exclusión estudiantil o abandono de las cohortes 2021 y 2022 en el BEI de la ELCL en la UNA donde se detalla que en la cohorte del 2021 un 44.23% y en la cohorte 2022 un 54.94% (EEUNA, 2024) de estudiantes ya no se encuentran cursando dicho bachillerato.

Metodología

El objetivo de este trabajo es identificar las principales razones de deserción en el BEI mediante un enfoque mixto, con el fin de proponer estrategias que mejoren la retención y culminación del plan de estudios. Con el fin de encontrar, identificar y analizar las causas que reflejan el abandono estudiantil (deserción) de las cohortes 2021 y 2022 del bachillerato en la Enseñanza del Inglés (BEI) desde su ingreso hasta el tercer y el cuarto año de la carrera respectivamente, este estudio ha llevado la siguiente metodología. Para este fin, la población meta se hace con las promociones que cursan III y IV año del 2024. Este estudio se desarrolla desde un enfoque cuantitativo-cualitativo, utilizando datos primarios que son el instrumento de percepción preliminar de los estudiantes regulares y las entrevistas telefónicas a los que han desertado y los datos secundarios: las listas de clase y las estadísticas institucionales.

El procedimiento fue en primera instancia exploratorio; por ende, se aplicó un cuestionario a los estudiantes regulares durante la visita del I ciclo del 2024 para recolectar información sobre su vida universitaria. Este cuestionario indagaba, entre otros aspectos, sobre si los estudiantes regulares conocían las razones por las que sus compañeros han abandonado y/o no han matriculado cursos. Con estos resultados como base, se realizó una codificación preliminar de las razones por las cuales existen casos de deserción en la carrera.

Seguidamente se compararon las listas de ingreso del 2021 y el 2022 con las del I ciclo 2024 quienes cursan el tercer y el cuarto año respectivamente para generar un registro de estudiantes que no han continuado con los cursos. Estos datos se confrontaron con el número reportado en la página institucional Estadísticas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Costa Rica (EEUNA). Con estos insumos, se diseña un instrumento para realizar una entrevista telefónica corta que solicita: el consentimiento para participar de la misma, informarles sobre el cambio en el plan de estudios los estudios, conocer las razones de la deserción y comentarios adicionales. Durante las entrevistas se llamaron a todos los desertores y se obtuvo una respuesta del 57,57% y las entrevistas fueron conducidas por los investigadores con el consentimiento de los participantes y sus respuestas registradas para su posterior análisis.

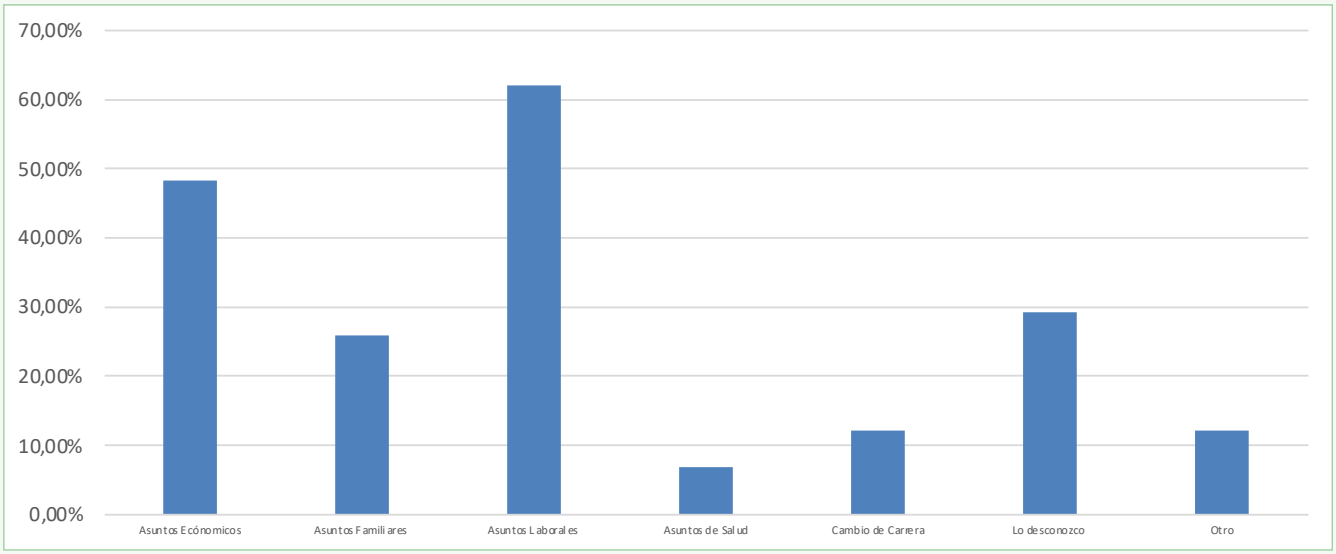
Con respecto a los resguardos éticos de este estudio, los datos recolectados, tanto cuantitativos como cualitativos, son tratados con confidencialidad y la identidad de los encuestados es protegida ya que se mencionan solo datos y no nombres. Además, a cada participante se le solicitó su consentimiento informado en el cual se les explico sobre el tipo de estudio y su propósito antes de realizar las entrevistas telefónicas. Finalmente, recalcamos que los datos tomados de las estadísticas estudiantiles son de acceso público.

Los resultados del estudio son reportados de manera transparente y honesta, evitando cualquier tipo de manipulación de datos o interpretación sesgada que pueda afectar la veracidad de las conclusiones.

Resultados

Uno de los puntos a analizar como insumo de datos a este estudio es la valoración de los estudiantes del BEI en el III y IV nivel en el primer ciclo del 2024 sobre el abandono de los desertores de ambas generaciones. Para ello se aplicó un cuestionario cuyas respuestas se resumen en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Razones de abandono por compañeros de generación



El gráfico muestra que de los 58 estudiantes entrevistados del BEI exponen que la razón más importante es lo laboral con un 62.1%, seguido de asuntos económicos con un 48.3%. Además de estas dos razones, el cuestionario da un 25.9% a asuntos familiares, un 12.1% a cambio de carrera y un 6.9% a problemas de salud respectivamente. Por otro lado, un 29.3% dice desconocer las razones y un 7.12% emiten otro tipo de razón. Entre éstas, se mencionan: la calidad del personal académico, rezago en lo académico, franja horaria, la duración de la carrera o bien una mala elección de carrera.

El insumo anterior tiene un impacto directo en la deserción y permanencia de las cohortes analizadas. A continuación, en tabla 1 se muestran los resultados del análisis de los estudiantes que ingresaron al BEI en los años 2021 y 2022 y el avance hasta el I ciclo 2024 que corresponden al IV y III año de la carrera. Los datos se extrajeron del ingreso reportado en el EEUNA y el contraste de las listas de clase del curso de LLM400 Inglés Integrado I y el curso de LLM421 Investigación Bibliográfica para la cohorte 2021 y el curso LLM413 Expresión Oral Ciencia y Tecnología para la promoción 2022. Además, se hizo un rastreo minucioso en cursos del II y III año para determinar el rezago y la deserción que se dio a través de los años.

Tabla 1. Estadísticas de las cohortes 2021 y 2022 BEI

Permanencia					
Cohorte	**Matriculados**	**Avance esperado**	**Rezago**	**Deserción**	**Retirados**
2021	52	23 (44,23%)	10 (19,23 %)	19 (36.53%)	2
2022	51	27 (52.94%)	10 (19,60%)	14 (27,45%)	

Al analizar la tabla 1, se muestra que la permanencia global de la cohorte 2021 es del 63,46%; sin embargo, solo un 44,23% de los estudiantes que ingresaron están culminando su carrera en el tiempo esperado. En esta cohorte se dio la particularidad que hubo dos estudiantes que ingresaron a la carrera, pero luego la retiraron y no se encuentran en la lista del Inglés Integrado I que es el primer curso de esta carrera. La deserción de esta generación supera el 35%. Con respecto a la cohorte 2022, la permanencia global es del 72,54% lo que parecer ser casi un 10% mayor con respecto al 2021; sin embargo, esta promoción se encuentra en el III nivel de la carrera y aún se podría dar deserción durante este año. Los estudiantes que se encuentran rezagados representan casi el 20% para ambas cohortes. Al hacer el análisis de las listas de clase, se determinó que la mayoría de los estudiantes que desertaron lo hicieron en el primer año. Un dato importante de mencionar es que no se utilizaron los 60 cupos disponibles para primer ingreso en ninguno de los dos años.

En tabla 2 se desglosa la deserción estudiantil del BEI de las cohortes mencionadas. Para esto, se utilizaron las listas de clase para determinar los desertores, se solicita la información del sistema Banner para realizar las entrevistas telefónicas a los estudiantes.

Tabla 2. Deserción Estudiantil BEI

Cohorte	Total	Desertores contactados vía telefónica	Desertores que no fueron posible contactar
2021	19	9 (47,36%)	10 (52,64%)
2022	14	10 (71,42%)	4 (28,58%)
	33	57,57%	42,43%

Fuente: Elaboración propia utilizando listas de clase e información contacto del Banner

Como lo muestra la tabla 2, fue posible contactar un poco más de la mitad de los estudiantes que desertaron e informarles del cambio de plan que sufrió la carrera y lo que debían hacer en caso de retomarla. Al realizar las entrevistas telefónicas, se presentó un obstáculo de que algunos de los registros telefónicos ya no pertenecen a los estudiantes. Fue posible contactar a más desertores de la cohorte 2022.

De los estudiantes contactados, se puedo extraer la siguiente información donde expusieron las razones del abandono. De los 33 estudiantes contactados, 9 (27.27%) explican que se dio por asuntos laborales, 6 (18.18%) por asuntos económicos, 7 (21.21%) por el horario de la oferta académica, 5 (15.15%) por cambio de carrera, 4 (12.12%) por cambio de universidad, 2 (6.06%) por problemas de salud (emocionales y mental) y 1 (3.03%) por razones de no aprobación de cursos y problemas con pares correspondientemente.

Conclusiones

En este estudio mixto se distinguieron las razones detrás de la deserción estudiantil según arrojaron los resultados de las cohortes 2021 y 2022. Los primeros tienen que ver con los microsistemas y se enfocan en la deserción temprana que se da durante el primer año de la carrera. Esto destaca que se requiere implementar estrategias de apoyo y orientación durante el primer ciclo lectivo. Adicionalmente, se identificaron cuatro principales causas de deserción: económicas, laborales, familiares y franja horaria. Los factores económicos emergen como la causa más significativa de abandono, indicando la necesidad de buscar un trabajo a tiempo completo, lo que dificulta el matricular cursos de mañana o tarde. Esto sugiere la necesidad de ofertar la carrera en horarios nocturnos. Por otro lado, aunque en menor medida, los asuntos familiares y de salud tienen un impacto en la deserción los cuales señalan la importancia de servicios de apoyo psicológico y de guía académica. También, los estudiantes señalaron mesosistemas que influyen en la deserción tales como: la calidad de la enseñanza en el primer semestre, la rigidez de los horarios y la estructura del plan de estudios; lo que sugiere que el nuevo plan de estudios que inició en el 2024 podría mejorar el abandono por estos motivos. En último lugar, es crucial implementar una estrategia de seguimiento que incluya a los estudiantes de primer ingreso, los que optan por una segunda carrera y los rezagados para asegurar la utilización efectiva de los cupos disponibles.

En resumen, la investigación destaca la complejidad del fenómeno de la deserción y la necesidad de abordar múltiples factores para mejorar la permanencia estudiantil en el BEI. La implementación de las conclusiones anteriores podría contribuir significativamente a reducir la deserción y aumentar la permanencia en esta carrera.

Referencias

Ariza, S. M. y Marín, D. A. (2009). Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. *Tesis Psicológica*, *4*, 72–85.

Bronfenbrenner, U. (1989). Teoría de sistemas ecológicos. *Anales de Desarrollo Infantil, 6* (1), 187-249.

Bronfenbrenner, U. (2009). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Castaño, E. Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. Lecturas de Economía, 65, 9-35

Castro Martínez, JA y Machuca Téllez, G. (2023). La deserción universitaria en América Latina: una perspectiva ecológica. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia. Estudios Pedagógicos XLIX, N° 2: 87-108, 2023 DOI: 10.4067/S0718-07052023000200087

Comisión de la Gestión de la Calidad BEI. (2023). Informe de Autoevaluación BEI. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional

Desforges, C y Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. London: Department for Education and Skills.

Estrada, A. (2011). Rendimiento académico, causas de deserción y cambios personales de los estudiantes del programa cobertura con equidad en la Universidad San Buenaventura de Medellín. *El Ágora USB*, *11*(1), 89–111

Gaete, M., y Jiménez, W. (2010). Abandono escolar (deserción) escolar en la enseñanza secundaria en Costa Rica, 2009-2010. Ministerio de Educación Pública, Departamento de Estudios e Investigación Educativa. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española, 23.ª* ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es> 25 de mayo 2024.

Román Forastelli, M. (2019). Educación superior en Costa Rica-Repositorio. CONARE, capítulo 5.

Vicerrectoría de Docencia, Departamento de Registro. (2024, abril 17). EEUNA Estadísticas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Costa Rica. https://www.registro.una.ac.cr/see/

Vivanco-Saraguro, Á. (2020). Incidencia de los factores personales, ambientales, y de interacción social en la deserción escolar en educación a distancia-virtual. *Revista Cátedra*, *3*/111–128.

UNESCO/UNICEF/CEPAL (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2022), La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030, Santiago.



Del cole al TEC: Una herramienta para favorecer la elección informada de carrera

Carolina Solano Alfaro
Instituto Tecnológico de Costa Rica
casolano@tec.ac.cr

Fanni Rivera Rojas
Instituto Tecnológico de Costa Rica
fdrivera@tec.ac.cr

Resumen:

La herramienta “Del Cole al TEC”, surge como respuesta a la necesidad de fortalecer la Orientación Vocacional y acompañar a la población estudiantil desde la educación secundaria, facilitando a los profesionales recursos para apoyar el desarrollo del proyecto vocacional de sus estudiantes. Los cuatro módulos del centro abarcan la familiarización con la institución, la autoexploración vocacional, el conocimiento de carreras y servicios estudiantiles, y la toma de decisiones informadas. Validado por el criterio de expertos en orientación, el centro representa entre otros aspectos un esfuerzo en la integración de las TICs en la orientación vocacional. Los recursos educativos abiertos disponibles permiten una adaptación flexible a las necesidades de la población con la que se utilice, facilitando el acceso y la reutilización del material. Este aporte no solo consolida el vínculo entre el Tecnológico de Costa Rica y la comunidad educativa, sino que también, al apoyar los servicios de orientación vocacional en secundaria, puede tener un impacto positivo en la permanencia universitaria reduciendo la probabilidad de abandono. Además, promueve activamente la democratización del acceso a información sobre las oportunidades que brinda el TEC, asegurando que los estudiantes tengan la posibilidad de explorar y decidir su futuro de manera informada.

Palabras clave: Asesoría vocacional, Toma de decisiones, Elección de carrera, Recursos vocacionales, Permanencia universitaria.

Contextualización

El acceso a la educación superior implica entrar en un ambiente que trae consigo cambios significativos que afectan directamente a los estudiantes durante su tiempo en la universidad. Uno de los momentos cruciales es el ingreso a la carrera elegida, donde los estudiantes contrastan la realidad de su elección en comparación con sus expectativas iniciales. Si los estudiantes toman decisiones vocacionales de manera consciente y madura, considerando cuidadosamente sus intereses, habilidades y metas profesionales, es más probable que encuentren satisfacción y éxito en su carrera universitaria (Andrade et al., 2013; Velázquez y González, 2017).

En el caso del Tecnológico de Costa Rica, el estudio descriptivo de variables sociodemográficas y motivacionales asociadas a la deserción realizado por Hernández-Jiménez et al. (2020) describe la perspectiva de personas universitarias de primer ingreso relacionado con la deserción. Estos autores lograron profundizar que la pérdida de interés por continuar sus estudios estaba asociada a que no les gustó la carrera elegida y no llenaba sus expectativas, esta falta de claridad vocacional al ingresar a la universidad fue una de las variables más importantes para el abandono.

Estos autores destacan que esta situación podría prevenirse desde la educación secundaria a través de la orientación vocacional, la cual es fundamental en el desarrollo personal y profesional, que implica los procesos de autoconocimiento, conocimiento del entorno y la toma de decisiones. Precisamente, Barrera (2015) señala que una orientación vocacional adecuada le permite a la persona formar un concepto de sí mismo a partir de sus capacidades e intereses, al mismo tiempo que le permite saber dónde está en relación con el resto del mundo que lo rodea para así precisar el ideal de lo que quiere ser.

En ese sentido, las instituciones de educación superior desempeñan un papel fundamental al proporcionar información oportuna y relevante sobre las posibilidades de desarrollo que ofrecen. Además, considerando que con el servicio de orientación en la universidad se abordan aspectos clave como la transición de la educación secundaria a la universidad, así como la permanencia y graduación de la población estudiantil (Andrade et al., 2013); se puede afirmar que la existencia de estos espacios en las instituciones de educación superior es crucial para la provisión de dicha información y para el acompañamiento continuo del estudiante en su desarrollo personal y profesional, incluso antes de que ingrese a la institución.

Bajo esta premisa, el Departamento Académico de Orientación y Psicología del Tecnológico de Costa Rica (TEC), a través del Programa de Información Profesional (PIP) desarrolla diversas acciones para brindar asesoría vocacional a estudiantes de educación diversificada y facilitar recursos a los profesionales en orientación. El vínculo con estos profesionales es clave, ya que tienen un papel esencial como enlace entre las personas aspirantes a ingresar a la educación superior y las universidades, facilitando las herramientas necesarias para que los estudiantes interactúen tanto con las oportunidades del entorno como con sus propias características personales y las de su futura profesión. (Guadagni, 2016, citado por Briones-Palacios y Triviño-Sabando, 2018).

Mediante las experiencias obtenidas en las acciones realizadas por el PIP, se ha identificado que algunos de los profesionales que acompañan el proceso de elección de carrera de sus estudiantes enfrentan dificultades para comprender y presentar las carreras

multidisciplinarias ofrecidas por el TEC, desconocimiento de los servicios estudiantiles y programas formativos disponibles; además, a nivel de la población estudiantil existen estereotipos asociados al enfoque STEM de la institución. Por lo tanto, en respuesta a estas circunstancias, se creó el Centro de Recursos de Asesoría Vocacional "Del Cole al TEC", que ofrece a dichos profesionales recursos educativos abiertos y actividades sugeridas que promueven la reflexión personal, así como el conocimiento de las oportunidades educativas y servicios que brinda el TEC como insumo para su quehacer.

Por lo anterior, es fundamental que tengan información pertinente que les permita asesorar adecuadamente a sus estudiantes en la elección de carrera, ya que si esta resulta insatisfactoria puede llevar a la deserción o inconformidad profesional al finalizarla (Barrera, 2015).

Objetivo: Facilitar a los profesionales que brindan asesoría vocacional, recursos que favorecen el desarrollo del proyecto vocacional de sus estudiantes, partiendo de la reflexión personal y de las oportunidades del entorno, para la elección de carrera informada.

Descripción de la experiencia

Favorecer la elección de carrera informada al ingresar a la educación superior es relevante para prevenir el abandono escolar, ya que la satisfacción con esta elección puede ser determinante en el éxito y la permanencia en los estudios superiores o bien la necesidad de replantear el proyecto profesional (Alarcón, 2019). Esta satisfacción se relaciona con la afinidad entre la carrera elegida y los rasgos personales, se sugiere que aquellos con alta afinidad en tareas, intereses y habilidades de su disciplina muestran mayor satisfacción vocacional (Benítez, 2010, citado por Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes, 2023).

Por tanto, con el fin de favorecer la transición entre la Educación Media y la Educación Superior, así como un mejor ajuste y permanencia en la universidad asociada a la elección de carrera informada y satisfactoria, se pone a disposición el Centro de Recursos de Asesoría Vocacional "Del Cole al TEC", como insumo para el quehacer profesional de las personas que brindan asesoría vocacional en secundaria.

Para su creación se desarrollaron las siguientes etapas:

1. **Etapa de diseño:**

   a. Se participó en el proceso de *Creación de REAs (Recursos Educativos Abiertos) para Entornos Virtuales de Aprendizaje* desarrollado por la Unidad del tecDigital y se presentó el proyecto basado en el proceso de diseño instruccional.

   b. Se planificaron los módulos del centro y su contenido, incluyendo la información de las carreras del TEC, extraída de la investigación: Perfil de tareas, intereses y habilidades vocacionales de los estudiantes del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) 2014-2022, de Alejandra Alfaro-Barquero y Sonia Chinchilla-Brenes.

c. Se desarrolló el contenido de los Recursos Educativos Abiertos (REAs) con fines de orientación vocacional. Según la UNESCO (s.f.) estos recursos son materiales educativos en cualquier formato liberados bajo una licencia abierta, que permiten su acceso sin costo, su reutilización, reorientación, adaptación y redistribución por parte de terceros.

d. Se creó el eXeLearning del Centro de Recursos de Asesoría Vocacional "Del Cole al TEC". El eXeLearning es un programa de código abierto que facilita la creación de contenidos educativos en soportes informático sin necesidad de ser experto.

2. Etapa de validación:

a. El Centro se sometió a un proceso de evaluación mediante el criterio experto de 8 profesionales en Orientación, a través de una revisión exhaustiva de la plataforma. Los profesionales confirmaron que utilizarían el Centro en su quehacer profesional.

b. Las personas participantes señalaron que esta "es una herramienta muy útil y provechosa con un contenido de calidad" (GF, 2), que "facilitaría la comprensión y elaboración de procesos de orientación vocacional referente a escogencia de carrera y de la misma universidad (RI, 1); además que es "perfectamente ajustables a los contenidos del plan de estudios de orientación del MEP" (RI, 4).

c. Esta validación resultó en ajustes y mejoras basadas en las sugerencias de los profesionales y se validaron los cambios realizados.

d. En este proceso participaron profesionales de San José, Heredia, Puriscal y Cartago.

3. Lanzamiento:

a. Se realizó de manera virtual el lanzamiento del Centro de Recursos de Asesoría Vocacional "Del Cole al TEC" en octubre del año 2021, con la participación del Departamento Académico de Orientación y Psicología y de alrededor de 70 profesionales en asesoría vocacional de secundaria, incluyendo jerarcas del Ministerio de Educación Pública.

b. El Centro está disponible en la plataforma educativa del tecDigital, donde se requiere un proceso de registro para acceder a su contenido. Consta de cuatro módulos con recursos multimedia y actividades sugeridas para su ejecución.



Contenidos del Centro de Recursos

1. **Módulo 1 "Conozcamos el TEC":** busca que la persona asesora y sus estudiantes conozcan el TEC, explorando aspectos generales de la institución, desmitificando mitos y estereotipos asociados al enfoque STEM de la institución.

2. **Módulo 2 "Conociéndome":** facilita recursos que promueven el autoconocimiento de sus estudiantes, permitiéndole identificar intereses y habilidades vocacionales que podrán ser contrastados con las características preferibles de la carrera.

3. **Módulo 3 "Exploremos el TEC":** contiene recursos para ampliar la información del TEC acerca de las carreras y sus tareas ocupacionales; programas y servicios estudiantiles, así como otros aspectos a considerar en el conocimiento del entorno.

4. **Módulo 4 "Tomando mis decisiones":** facilita la elaboración de un plan de acción que permite integrar los elementos más relevantes para una decisión vocacional informada.

En todos los módulos encontrará actividades sugeridas con recursos digitales en diversos formatos que se describen en Tabla 1:

Tabla 1. Formatos de los recursos utilizados en los módulos del Centro

Formato	Recursos
Textuales	Toda información que se presente de manera escrita, como PDF e imágenes con texto.
Visuales	Recursos que permiten el aprendizaje a través del sentido de la vista, como fotografías, infografías e imágenes interactivas, entre otros.
Sonoros	Información transmitida a través de elementos auditivos, como el Podcast Mundo TEC.
Audiovisuales	Integra elementos textuales, visuales y sonoros para transmitir la información de manera integral, como videos.

Fuente: Adaptado de Luca Learning (2021).

El dinamismo de estos recursos permite que sean autónomos y reutilizables, ajustándose a las necesidades o condiciones de aprendizaje en los diferentes contextos donde se utilicen, los profesionales en Orientación que hagan uso de estos recursos pueden descargarlos, adaptarlos a sus planeamientos y compartirlos nuevamente con la atribución correspondiente (Luca Learning, 2021).



Resultados

La planificación de esta herramienta comenzó en el año 2019 con el objetivo de concentrar los recursos del TEC en un mismo espacio y que pudiesen utilizarse con fines de Orientación Vocacional por parte de las personas que brindan asesoría en los colegios. En ese momento, había preocupación sobre una posible resistencia al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el ámbito profesional. Sin embargo, durante la pandemia, el uso de recursos digitales aumentó significativamente, lo que generó cambios en la percepción de estos medios y mejorando la alfabetización digital, lo que impulsó aún más la implementación de la herramienta "Del Cole al TEC".

Entre los principales resultados de la implementación del Centro de Recursos se encuentran los siguientes:

a. El Centro actualmente cuenta con 248 miembros de todas las provincias del país en colegios públicos, privados y subvencionados con jornada diurna y nocturna.

b. Se ofrecen alrededor de 40 recursos en diferentes formatos que puede utilizar directamente cada persona profesional durante la asesoría individual y grupal que brindan, o compartir con sus estudiantes para consulta independiente.

c. Los recursos audiovisuales disponibles en el Centro registran un promedio de 1200 vistas desde el año 2022 hasta la actualidad.

d. La plataforma centraliza los recursos en un mismo sitio, facilita a la persona profesional la búsqueda y acceso al material para realizar las actividades de asesoría vocacional de manera eficiente y conveniente, lo cual es innovador ya que no existía una herramienta similar para la Orientación Vocacional en el TEC.

e. Se logra el acercamiento del TEC con la comunidad educativa, potenciando la asesoría vocacional de la población estudiantil en esta etapa decisiva.

En resumen, "Del Cole al TEC" ha permitido consolidar información útil que fortalece la articulación entre la educación superior y la educación media optimizando el acceso a recursos vocacionales, lo cual permite apoyar a las personas estudiantes en su toma de decisiones vocacionales informadas, adaptándose a las características de su entorno.

Conclusiones

Fortalecer la orientación vocacional en la educación secundaria puede prevenir la insatisfacción con la elección de carrera, un factor que incide en la deserción en la educación superior (Fernández-Martín et al., 2019; Hernández-Jiménez et al., 2020). En este contexto, la herramienta "Del Cole al TEC" desempeña un papel fundamental en el apoyo que las universidades brindan al proceso de elección vocacional de los estudiantes de secundaria. Esta herramienta no solo facilita el acceso a información sobre las oportunidades académicas disponibles, sino que también refuerza el vínculo con los profesionales que brindan asesoría vocacional, ofreciéndoles recursos clave para apoyar su labor.

Al contar con estos recursos, la población estudiantil puede conocer mejor sus propias habilidades e intereses, promoviendo que haya una mayor congruencia con las características preferibles por carrera antes de tomar decisiones sobre su futuro profesional. El acceso a información adecuada puede conducir a una mayor satisfacción y contribuir a la permanencia universitaria. El Centro de Recursos representa una posibilidad de facilitar el acceso a información centralizada de las posibilidades que brinda la universidad, lo que simplifica la búsqueda de información. Además, habilitar estos espacios representa una manera de colaboración interinstitucional entre la educación media y la educación superior, compartiendo recursos y buenas prácticas en orientación vocacional que potencien el servicio de asesoría que se brinda.

Finalmente, aunque la herramienta involucra el uso de las TIC para favorecer la difusión de información, se enfrentan algunos desafíos relacionados con la actualización pertinente y continua de los contenidos, el manejo de aplicaciones tecnológicas de las personas profesionales, así como la brecha digital. Por lo tanto, para el desarrollo efectivo de estos recursos es importante considerar las tendencias actuales del contexto y abordar las limitaciones en el acceso a internet o dispositivos electrónicos, especialmente en zonas rurales.





Referencias

Alarcón, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 30 (77), 53-74. https://www.redalyc.org/journal/340/34065218004/html/

Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla-Brenes, S. (2023). Perfil y test vocacional para las carreras de Computadores, Agrícola y Enseñanza de la Matemática. Matemática, Educación e Internet, 23 (2), 1-15. https://doi.org/10.18845/rdmei.v23i2.6595

Andrade, S., Corrales, K., Delgado, R., Obando, J., Ortiz, M. y Víquez, M. F. (2013). *El papel de la familia en la decisión de ingresar a la educación universitaria de las y los estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio en el año 2013*. [Memoria de Seminario de Graduación Licenciatura, Universidad de Costa Rica] http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/xmlui/handle/123456789/2161

Barrera, M. (2015) Orientación vocacional para una acertada elección de carreras en la educacion superior . *Mucuties Universitaria*, *2* (3),25-34. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/view/7808/7731

Briones-Palacios, Y. M., y Triviño-Sabando, J. R. (2018). Factores que intervienen para elegir carreras universitarias. Universidad Técnica de Manabí. En J.C. Tovar-Gálvez (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America,* (pp. 200-207). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad18910636

Fernández-Martín, T., Solís-Salazar, M., Hernández-Jiménez, M.T., Moreira-Mora, T. (2019). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. Revista Electrónica Educare, 23 (1), pp. 1-25. https://doi.org/10.15359/ree.23-1.5

Hernández-Jiménez, M. T., Moreira-Mora, T. E., Solís-Salazar, M., y Fernández-Martín, T. (2019). Estudio descriptivo de variables sociodemográficas y motivacionales asociadas a la deserción: la perspectiva de personas universitarias de primer ingreso. Revista Educación, 44(1), 108–127. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37247

Luca Learning (2021). Recursos educativos digitales y su importancia en la educación del siglo XXI. https://www.lucaedu.com/recursos-educativos-digitales/

UNESCO. (s.f.). Recursos Educativos Abiertos. https://www.unesco.org/es/open-educational-resources#:~:text=Los%20Recursos%20Educativos%20Abiertos%20(REA,su%20reutilizaci%C3%B3n%2C%20reorientaci%C3%B3n%2C%20adaptaci%C3%B3n%20y

Velázquez, Y. y González, M.A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. Revista de la educación superior, 46(184), 117-138. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003



Hábitos de estudio entre estudiantes universitarios y relación con su permanencia en educación superior

Rodrigo del Valle Martin
Universidad Católica de Temuco, Chile
rvalle@uct.cl

Bárbara Ballesteros Brevis
Universidad Católica de Temuco, Chile
bballesteros@uct.cl

Resumen:

La disposición hacia el aprendizaje es uno de los factores que está asociado con el abandono de estudiantes a nivel universitario. Los hábitos y técnicas de estudio son una aproximación que permite sistematizar esta disposición hacia y para el aprendizaje, que se ha vinculado con la permanencia y rendimiento académico en el contexto universitario, en especial considerando estudiantes de primer año en su etapa de transición. En este estudio se presentan los resultados de ocho años de aplicación del Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio (CHTE) a estudiantes que están ingresando a la universidad. Sus resultados se analizaron en términos de su evolución en el tiempo, diferencias por sexo, área disciplinaria y permanencia de primer año. Los resultados de la escala se mantienen relativamente estables en el período de aplicación, siendo los más altos para la dimensión Exámenes y Ejercicios, y los más bajos para Plan de Trabajo. Quienes permanecen obtienen resultados más altos que quienes abandonan luego de su primer año en la universidad. Del mismo modo las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres, y existen diferencias significativas en resultados según el área disciplinaria de la carrera escogida.

Palabras Claves: Hábitos de estudio, Técnicas de Estudio, Actitud hacia el estudio, CHTE, Permanencia.



Introducción

El abandono y permanencia de estudiantes a nivel universitario está asociado a múltiples factores y se han propuesto diversos modelos para su comprensión (Aljohani, 2016). Uno de los ámbitos de variables estudiadas se vincula con la disposición hacia el aprendizaje expresada en diversas formas (Manyanga et al., 2017). La investigación sobre hábitos y técnicas de estudio es una aproximación que permite sistematizar esta disposición hacia y para el aprendizaje.

Se entiende por hábito una condición adquirida o aprendida que se traduce en actuar normalmente de una cierta manera en situaciones determinadas, en este caso de aquellas vinculadas al estudio. De este modo, los hábitos de estudio son conductas regulares, cotidianas, de un estudiante al momento de estudiar para hacerlo de forma más fácil y eficiente. Mientras que las técnicas de estudio corresponden más bien a herramientas específicas, normalmente de tipo lógico, que buscan hacer más eficiente el estudio y aprendizaje (Fuentes, et al., 2020; Villota et al., 2015).

Los hábitos de estudio se han investigado en el contexto universitario (Castro, 2020; Villota et al., 2015), en especial considerando estudiantes de primer año en su etapa de transición y en cuanto a su relación con el rendimiento académico (Rojo et al., 2023; Ehsan y Sultana, 2020; Jaén, 2022) y permanencia (Credé y Kuncel, 2008; Zlokovich et al., 2003).

Los buenos hábitos de estudio en educación superior están asociados al aprendizaje autorregulado (Advincula y Aguirre, 2021), y débiles hábitos de estudio se han asociado al abandono (Canales y De Los Ríos, 2007), evidenciándose como uno de los desafíos en la transición estudiantil entre la enseñanza media y la educación superior, en especial entre jóvenes provenientes de contextos vulnerables (Silva y Rodríguez, 2013).

En este estudio se presentan los resultados de ocho años de aplicación de un cuestionario de hábitos de estudio a estudiantes que están ingresando a la universidad. Sus resultados son analizados en términos de su evolución en el tiempo, diferencias por sexo, área disciplinaria y permanencia de primer año.

Objetivo: Caracterizar a las y los estudiantes de primer año en términos de los hábitos y técnicas de estudio con que llegan a la universidad y determinar diferencias en según su sexo, área disciplinaria y permanencia luego del primer año.

Metodología

Se realizó una investigación descriptiva y longitudinal, basada en datos secundarios ya disponibles en la institución. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio (CHTE), el cual evalúa siete dimensiones: Actitud hacia el estudio, Lugar de estudio, Estado físico, Plan de trabajo, Técnicas de estudio, Exámenes y ejercicios, y Trabajos (Álvarez y Fernández, 2015).

El instrumento consta de 56 preguntas con una escala dicotómica (sí o no), lo que se traduce en un puntaje máximo de 56 puntos, pudiendo evaluarse el porcentaje de logro de cada dimensión y total para la escala. Los estudiantes deben responder SÍ, si lo que se afirma en la pregunta coincide siempre o casi siempre con su forma de estudiar, o NO, si lo que se afirma en la pregunta coincide nunca o casi nunca con su forma de estudiar. En Tabla 1 se presenta una descripción de las siete dimensiones evaluadas con el instrumento:

Tabla 1. Descripción dimensiones Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio (CHTE)

Ámbito	Dimensión	Preguntas	Descripción
Actitud	Actitud general hacia el estudio	10	Incluye todo lo que hace referencia a la predisposición, interés y motivación hacia el estudio.
Condiciones físicas y ambientales	Lugar de estudio	10	Alude a la ubicación, calidad y características del lugar de estudio que de alguna manera afecten a la concentración y rendimiento de este.
	Estado físico	6	Se refiere a condiciones físicas personales y de autocuidado que contribuyan a un buen rendimiento en el estudio (autocuidado, cansancio, sueño, sobrecarga, etc.)
Planificación	Plan de trabajo	10	Incluye todo lo que hace referencia a una buena planificación y estructuración del uso del tiempo que dedica al estudio, teniendo en cuenta el número de materias, dificultad y otras demandas.
Conocimiento de las técnicas básicas	Técnicas de estudio	9	Se refiere al uso de diversas estrategias para el estudio de una materia (resúmenes, apuntes, esquemas, cuadros, subrayado, niveles de lectura)
	Exámenes y ejercicios	5	Se refiere a las estrategias utilizadas al momento de realizar un examen o un ejercicio (distribución y uso del tiempo, redacción, reflexión, revisión de enunciados y respuestas)
	Trabajos	6	Aspectos que se han de tener en cuenta para realizar un buen trabajo (esquema inicial, búsqueda y uso de información, uso correcto de fuentes, presentación, pedir retroalimentación).

Fuente: Elaboración propia, basada en Álvarez y Fernández (2015) y Guevara et al. (2020).

El instrumento se aplica cada año en forma virtual en el marco del proceso de matrícula, entre enero y marzo, antes del inicio del primer semestre de clases. Al momento de su aplicación se informa a los estudiantes que el propósito del instrumento es contribuir a su formación y que sus resultados podrán ser utilizados con propósitos investigativos, siendo tratados en forma

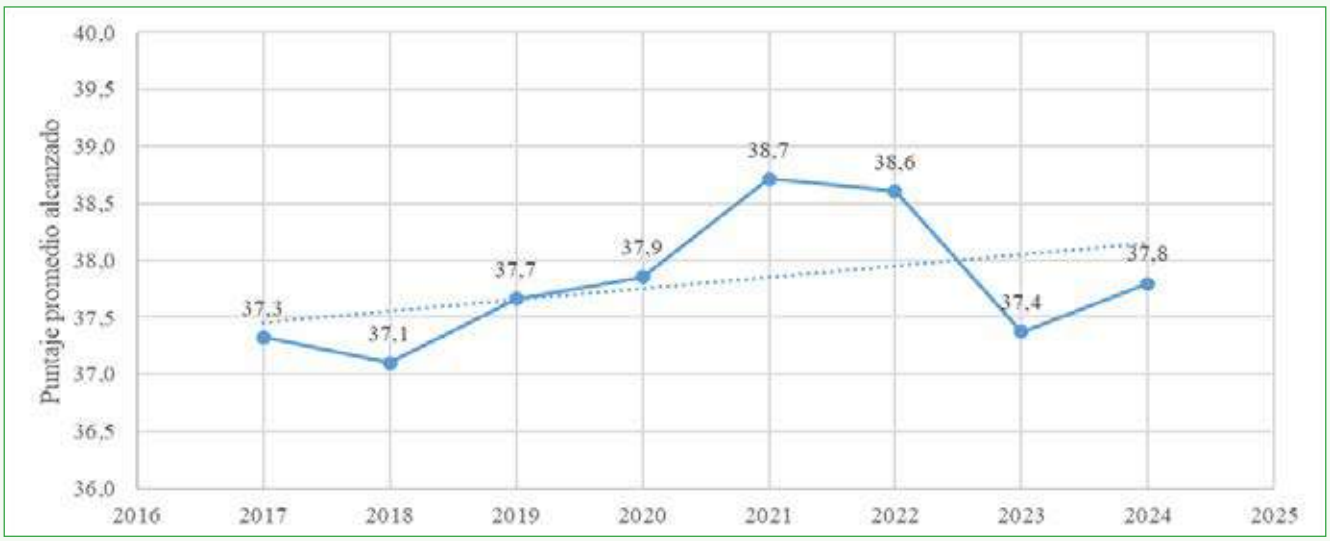
anónima y agregados. Además, los resultados individuales son devueltos al propio estudiante para que los pueda utilizar para su desarrollo, y los resultados agregados de cada carrera se informan a su equipo académico como parte del perfil de ingreso de la nueva cohorte. Del mismo modo, los profesionales de la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional tienen acceso a los resultados de los instrumentos como información complementaria para su trabajo con las y los estudiantes.

Los participantes fueron 14.212 estudiantes de primer año de las cohortes 2017 a 2024 de todas las carreras de pregrado de una universidad pública no estatal del sur de Chile, integrante del Consejo de Rectores de Chile (CRUCh).

Resultados

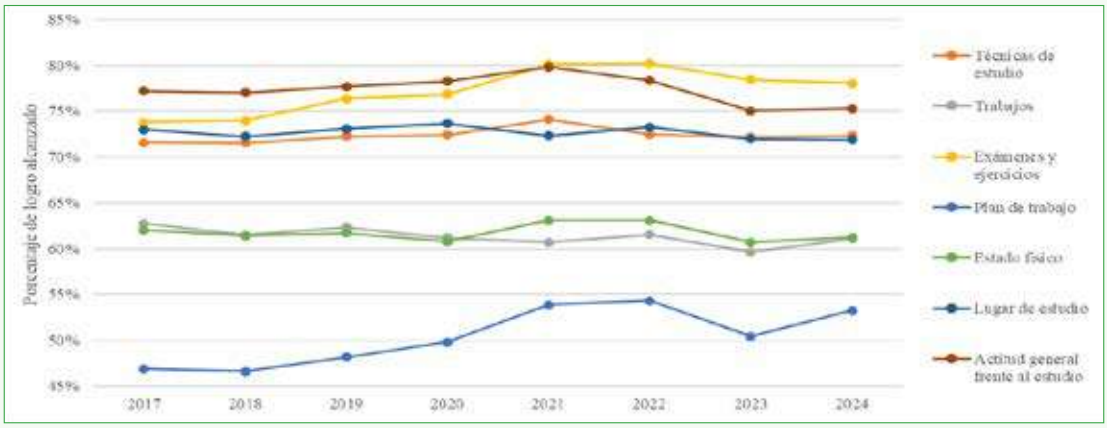
En cuanto a los resultados globales de la escala CHTE, como se observa en la Figura 1, el rango de variación del puntaje total a través del tiempo es bajo, oscilando entre un mínimo de 37,1 puntos promedio el año 2018 y 38,7 puntos promedio el año 2021, en una escala de 56 puntos máximo. En los dos años de aplicación del instrumento en pandemia (2021 y 2022), se observa un leve incremento en el puntaje promedio, el cual vuelve a puntajes cercanos a los promedios de años anteriores en 2023 y 2024 con el retorno a la presencialidad.

Figura 1. Evolución anual de puntaje final CHTE 2017–2024 (escala de 0 a 56)



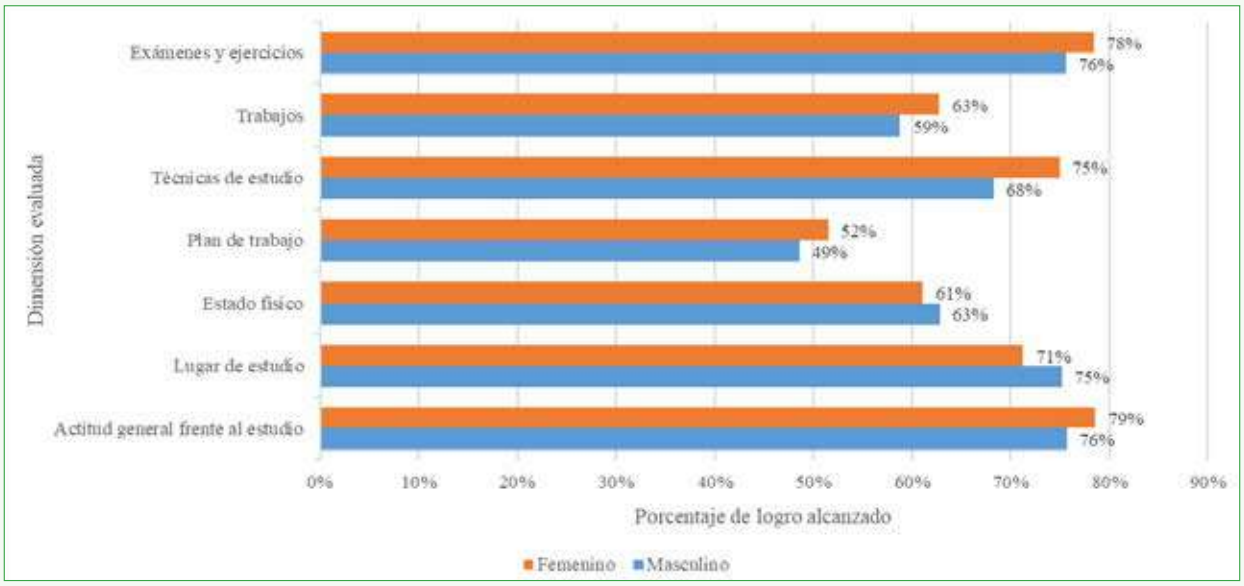
Al examinar los resultados por cada una de las dimensiones del CHTE (Figura 2), se observa que, en general se mantienen las tendencias a través de los ocho años de aplicación analizados, siendo *Actitud General Frente al Estudio Exámenes* la dimensión que muestra mayor porcentaje de logro promedio entre 2017 y 2020, la que es reemplazada por *Exámenes y Ejercicios* a partir de 2021. *Plan de Trabajo* es la dimensión con menor porcentaje de logro promedio alcanzado en los últimos 8 años.

Figura 2. Evolución del porcentaje de logro por dimensión CHTE 2017-2024



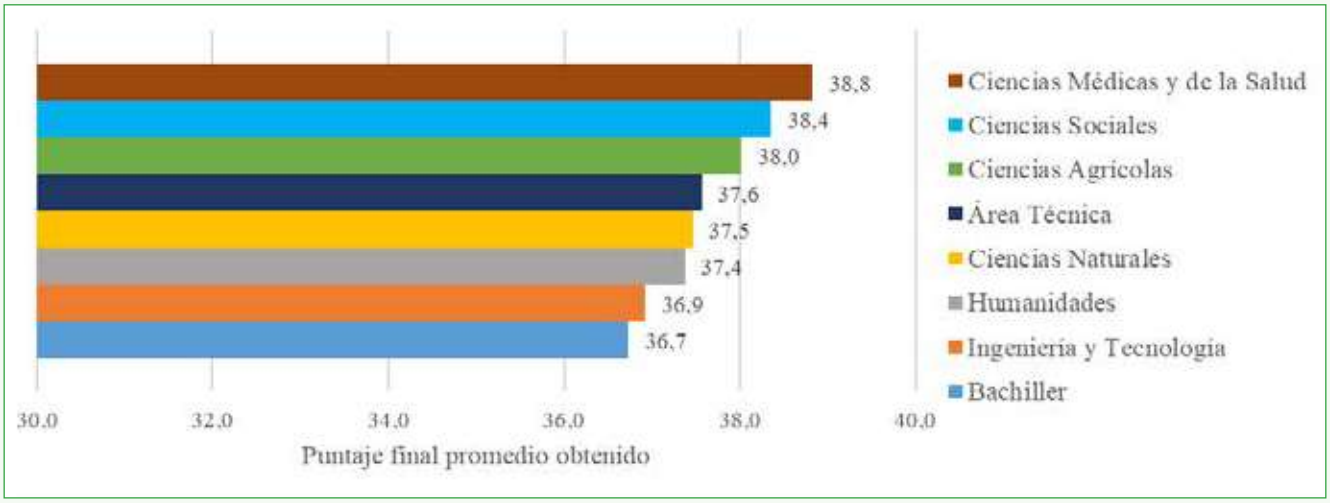
Se evaluaron las diferencias por sexo para cada una de las dimensiones del CHTE. Como se observa en la Figura 3, las mujeres obtienen resultados más altos en 5 de las 7 dimensiones: Exámenes y Ejercicios, Trabajos, Técnicas de Estudio, Plan de Trabajo y Actitud Frente al Estudio. Mientras que los hombres obtienen resultados más altos en 2 dimensiones que hacen referencia al ámbito ambiental y físico del estudiante: Estado Físico y Lugar de Estudio. Se aplicó la prueba estadística T de Student para cada dimensión por sexo y las diferencias halladas en todas las dimensiones son estadísticamente significativas (p>0,05).

Figura 3. Promedio por sexo 2017-2024
en porcentaje de logro alcanzado por dimensión evaluada



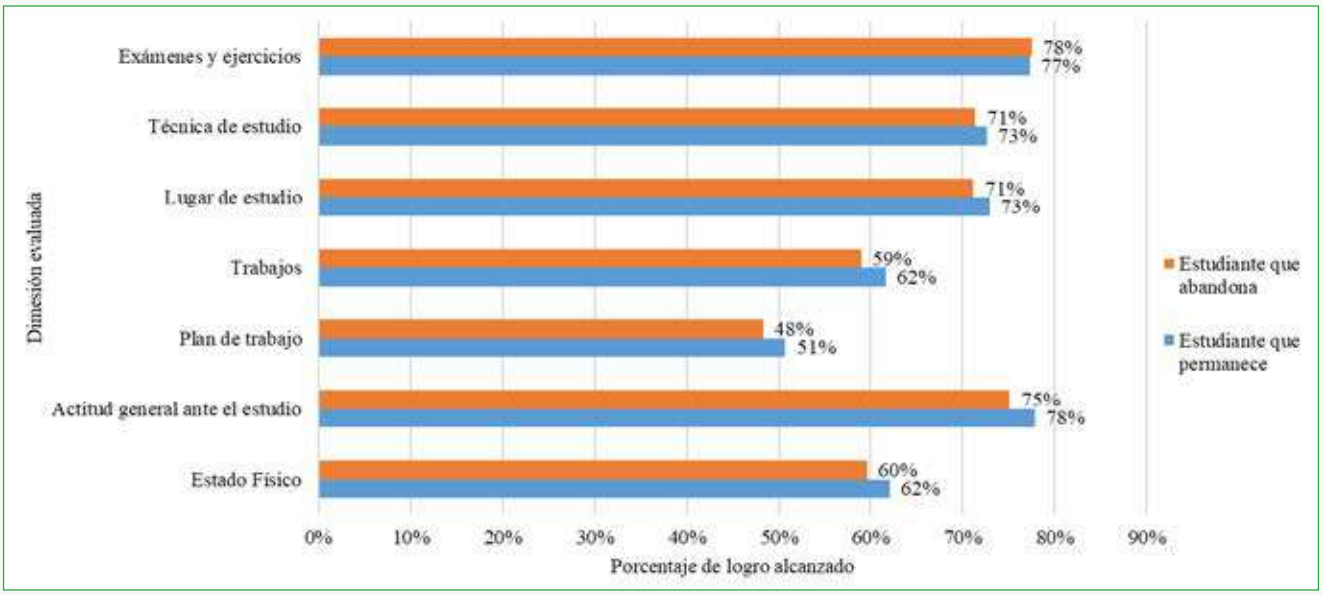
Se examinaron también las posibles diferencias por área disciplinaria en los resultados globales del CHTE, para lo cual se codificaron las carreras de los participantes utilizando la clasificación OCDE (Martinic, 2019). Se aplicó la prueba estadística ANOVA, la que arrojó que las diferencias de los resultados entre disciplinas son estadísticamente significativas. Las disciplinas que obtuvieron mayores puntajes son Ciencias Médicas y de la Salud (compuesta por carreras como Medicina y otras Ciencias Médicas) y Ciencias Sociales (compuesta por carreras como Derecho, Ciencia Política, Psicología, Economía y Negocios, entre otras). Por otra parte, las con menores resultados son Bachiller, Ingeniería y Tecnología.

Figura 4. Promedio puntaje final en CHTE 2017-2024 por Disciplinas OCDE



Finalmente, se examinaron las posibles diferencias en los resultados del CHTE entre los estudiantes que permanecieron en la universidad luego del primer año de estudios y aquellos que abandonaron, para el total y cada una de las dimensiones. Al realizar las pruebas estadísticas al puntaje final promedio comparando estudiantes que permanecen y que abandonan en su primer año de estudios, se observa una diferencia estadísticamente significativa ($p>0.05$). Del mismo modo, se observa que quienes permanecen obtienen resultados más altos en 6 de las 7 dimensiones. con excepción de Exámenes y Ejercicios. Se aplicó una prueba estadística T de Student a cada dimensión según la permanencia de los estudiantes, arrojando las dimensiones Actitud General Hacia el Estudio, Trabajos y Plan de Trabajo una diferencia estadísticamente significativa entre quienes abandonan y los que permanecen, a favor de estos últimos.

Figura 5. Promedio 2017-2024 de logro y por dimensión CHTE según permanencia de primer año



Discusión y conclusiones

El propósito de esta investigación fue caracterizar a las y los estudiantes de primer año en términos de los hábitos y técnicas de estudio con que llegan a la universidad y determinar diferencias según su sexo, área disciplinaria y permanencia luego del primer año.

En términos globales se observa que, en un período de ocho años de aplicación del CHTE, los resultados globales de la escala se mantienen bastante estables. El hecho de que *Plan de Trabajo* sea establemente la dimensión con menor porcentaje de logro alcanzado es un claro indicador de que los hábitos y técnicas asociados a la planificación deben ser abordados como parte del proceso de transición en el primer año de universidad. Esto es consistente con estudios previos que señalan qué, de acuerdo con los propios estudiantes, el principal factor en que puede impactar el acompañamiento en primer año es en los hábitos de estudio (Martinic, 2019), y que éstos son un desafío en la transición a la universidad especialmente para estudiantes de provenientes de contextos vulnerables (Silva y Rodríguez, 2013).

Que la dimensión con mayor porcentaje de logro en los últimos 4 años sea *Exámenes y Ejercicios*, es un indicador de la relevancia dada a este tipo de evaluaciones en el mundo escolar y evidenciando que los estudiantes llegan a la universidad habiendo alcanzado hábitos y técnicas para rendir pruebas y exámenes. Pero de la misma manera, que *Trabajos* sea una de las dimensiones más bajas, con 15 puntos porcentuales menos de logro que la anterior, indica que el estudiantado llega con menos hábitos y técnicas para realizar un buen trabajo, siendo esta una herramienta de evaluación y aprendizaje central en el mundo universitario. Por otra



parte, es interesante observar que a partir de la pandemia (resultados 2021 en adelante), *Actitud general hacia el estudio,* deja de ser la dimensión con mayor logro, evidenciando una baja entre nuevos estudiantes universitarios en cuanto a su predisposición, interés y motivación hacia el estudio.

En cuanto a las diferencias por sexo, el que las mujeres obtengan resultados más altos en 5 de las 7 dimensiones, es consistente con estudios previos (Santos et al., 2020; Martínez et al., 2020). Sin embargo, el que las dos dimensiones en que los hombres obtienen resultados más altos sean *Estado Físico* y *Lugar de Estudio*, plantea interesantes interrogantes al respecto: ¿experimentan las mujeres más cansancio, sueño, o sobrecarga? ¿afectan los mandatos sociales de imagen o menores espacios para la recreación y el autocuidado? ¿Son las mujeres más críticas al evaluar su espacio de estudio? ¿Se ve su estado físico o lugar de estudio alterado por roles de cuidado socialmente asignados a la mujer?

Por otra parte, es interesante observar la existencia de diferencias significativas en los resultados globales del CHTE según área disciplinaria de la carrera escogida, aún antes de comenzar su proceso formativo en la universidad, y a pesar de haber pasado previamente por el mismo sistema escolar. ¿Se construyen estas diferencias tempranamente de acuerdo a sus áreas de interés vocacional y a las formas de estudio que demanda cada una?

Finalmente, la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en resultados globales del CHTE entre quienes permanecen y abandonan luego de su primer año en la universidad, es un indicador de la importancia de los hábitos y técnicas de estudio como factores asociados a la permanencia (Canales y De Los Ríos, 2007), en particular las dimensiones *Actitud general hacia el estudio, Trabajos y Plan de trabajo* que son componentes relevantes del éxito académico a nivel universitario.

Es necesario profundizar en algunas de las interrogantes planteadas y construir un modelo que permita explorar posibles variables asociadas, incluidas las de resultados académicos, no abordadas en este estudio. Al mismo tiempo, los resultados del estudio pueden ser un aporte para planificar acompañamientos y ajustar el currículum y la docencia universitaria, o desarrollar programas de hábitos de estudio a nivel escolar según las necesidades identificadas.

Referencias

Advíncula, S. G. T., Aguirre, S. D. T. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista EDUCA UMCH*, *17*, 121-133. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167

Aljohani, O. (2016) A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies* 6 (2): 1. https://doi.org/10. 5539/hes.v6n2p1

Álvarez, M., Fernández, R. (2015). *CHTE, Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio. Propuesta de un programa de métodos de estudio*. TEA.

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

Castro, V. (2020). La organización efectiva y el hábito de estudio como piezas clave para prevenir la deserción universitaria. Actas IX Congreso CLABES, 255-264. Recuperado de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2692

Credé, M., Kuncel, N. R. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x

Ehsan, T., Sultana, N. (2020). Predicting the Role of Study habits in Academic achievement: A study of university students in Punjab. *Pakistan Journal of Education,* 37(1). https://doi.org/10.30971/pje.v37i1.1410

Fuentes, J. C. R., Gurría, R. T. F., Julián, R. R. (2020). Diagnóstico sobre hábitos de estudio en universitarios de nuevo ingreso como herramienta para identificar oportunidades de mejora. *RIDE Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.692

Guevara, K., Flores, P. L., Millanes, B. C. V. (2020). Evaluación de hábitos de estudio en Universitarios de Ciencias de la Salud. *Memoria Universitaria*, 1(1), 1-15.

Jaén Hernández, U. (2022) Análisis de las técnicas de estudio en estudiantes universitarios de enfermería de nuevo ingreso. *Visión Antataura*, 6 (1), 8-27

Manyanga, F., Sithole, A. Hanson, S. (2017). Comparison of Student Retention Models in Undergraduate Education from the Past Eight Decades. *Journal of Applied Learning in Higher Education,* 7, (Spring): 29–41. https://doi.org/10.57186/jalhe_2017_v7a3p30-39

Martínez, M., Suárez Riveiro, J. M., Valiente Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de psicología y educación*. 15 (2), 151-165 https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193

Martinic, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. Educação e Pesquisa (45), e190724. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190724

OECD (2018), Manual de Frascati 2015: *Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*, OECD Publishing, Paris/FEYCT, Madrid, https://doi.org/10.1787/9789264310681-es.

Rojo Hernández, M., Gibert Delgado, R. del P., Rodríguez Morúa, G. (2023). Las técnicas y hábitos de estudio, soporte para un aprendizaje autogestivo para la Ingeniería en Computación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(Especial 3), 126–141.

Santos, M. A., Lorenzo Moledo, M. D. M., Priegue Caamaño, D., Torrado Quintela, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista complutense de educación.* 31(2), 163-171. https://doi.org/10.5209/rced.62000

Silva, M., Rodríguez, A. (2013). Hábito de estudio como desafío en la transición a la educación superior. ¿Cómo viven el primer año los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En Gúzman, C. (Ed.) *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (95-128). México, DF: Anuies.

Villota, M. F. E., Escobar, M. F., Velásquez, F. G. (2015). COLLEGE STUDENTS HABITS AND STUDY TECHNIQUES. A GENERAL REVIEW. *Psicogente*, *18*(33), 166-187. https://doi.org/10.17081/psico.18.33.64

Zlokovich, M., Crites, D., Bingham, J., Buck, L., Burt, S., Goings-Vogelsang, C., ... Steiner, A. (2003). How are First-Year Student Study Habits and Grade Predictions Related to Semester and Cumulative Grades Long-Term Retention Graduation? *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition,* 15(1), 77-104.



Análisis de índices y factores de riesgo de abandono universitario: propuesta de retención y programa preventivo

Rogelio Armando Pulido Oviedo
Universidad Xochicalco, México
rogeliopulido@correo.xochicalco.edu.mx

Resumen:

El propósito de este proyecto es generar una propuesta de intervención institucional para identificar los grupos y factores de riesgo de abandono en la Universidad Xochicalco. El abandono estudiantil es una preocupación para las instituciones de educación superior, ya que tiene altos costos para la sociedad, las familias y los individuos. Este trabajo analiza las causas del abandono, clasifica a los estudiantes según su nivel de riesgo y realiza un análisis de los índices de abandono en la Universidad. Se observó un incremento en las bajas académicas, del 7.40 % en el ciclo 2016-3 al 9.15 % en 2017-1, destacando entre los grupos de mayor riesgo los estudiantes de Medicina y Nutrición, principalmente hombres entre 18 y 21 años. Los principales factores de riesgo identificados fueron los académicos y socioeconómicos. Se compararon las acciones implementadas en otras instituciones para mejorar la retención, y se proponen medidas de prevención basadas en estos estudios. Con base en los resultados, se diseñó un Programa Preventivo de Abandono Universitario, que incluye intervenciones personalizadas, tutorías especializadas y apoyo socioeconómico para los estudiantes en situación vulnerable, con el objetivo de mejorar los índices de retención en la Universidad Xochicalco.

Descriptores o Palabras Clave: Abandono, Retención, Persistencia, Prevención

Introducción

Uno de los temas de mayor preocupación para las instituciones de educación superior es el abandono anticipado de los estudios por parte de los alumnos. Este fenómeno representa costos significativos para la sociedad, las familias y, sobre todo, para los individuos. El retiro prematuro de los estudios universitarios ocurre en todos los países del mundo y en todos los niveles educativos, tanto en instituciones públicas como privadas. A pesar de los diversos programas creados para prevenirlo, sigue siendo un problema persistente debido a las múltiples causas y factores que lo generan. Por esta razón, es fundamental realizar investigaciones que permitan entender las diversas situaciones que provocan este fenómeno, con el fin de proponer medidas efectivas que mejoren la retención de los alumnos en el sistema educativo.

Según Vélez y López, (2015), es esencial conocer las causas generales del abandono escolar para sugerir y aplicar estrategias de prevención. El abandono estudiantil adquiere especial gravedad en las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, y está estrechamente relacionado con el retraso en la finalización de los estudios. Este fenómeno tiene un impacto global; Huesca y Castaño, (2007) afirman que los bajos rendimientos académicos son comunes entre los estudiantes universitarios, lo que provoca que cada vez menos alumnos completen sus asignaturas dentro de los plazos establecidos por los programas académicos.

Seminara et al., (2018) señalan que los criterios utilizados para abordar el abandono en la educación superior son numerosos y están tan interrelacionados que resulta difícil determinar con precisión a qué se refieren los autores al emplearlos. Aunque se han realizado numerosas investigaciones sobre el fenómeno, Gallegos et al., (2018) destacan que muchas de ellas se han enfocado en el abandono durante los primeros ciclos de los estudios. No obstante, este fenómeno persiste a lo largo de toda la carrera universitaria, con consecuencias variables en las diferentes etapas, lo que hace necesario analizar si las causas son las mismas en todos los niveles académicos.

Estas observaciones subrayan la necesidad de ampliar las investigaciones para comprender mejor el abandono estudiantil, tomando en cuenta factores personales, socioeconómicos y académicos. Esto permitirá desarrollar estrategias de prevención en diversas áreas, desde la actualización de las políticas educativas hasta la implementación de programas de desarrollo personal. El análisis de este fenómeno es complejo, ya que involucra tanto factores objetivos como subjetivos, tales como la orientación vocacional deficiente, la insatisfacción con la calidad educativa frente a las expectativas iniciales, y la preparación académica o personal insuficiente para ingresar a la universidad.

Es crucial establecer sistemas efectivos para prevenir el abandono universitario. Esto no solo proporcionará mayor estabilidad financiera a las instituciones educativas, sino que también tendrá un impacto positivo a nivel nacional. La retención estudiantil está directamente relacionada con el desarrollo económico mediante la acumulación de conocimiento científico y tecnológico. Además, permitirá que los estudiantes alcancen los objetivos que se plantearon al iniciar sus estudios superiores, logrando un sentido de satisfacción al concluirlos exitosamente.

Planteamiento del Problema

El abandono de los estudios universitarios es un fenómeno global, con altas tasas de incidencia en países como Estados Unidos, España, Francia, Países Bajos, Alemania, Suiza y Finlandia (Vélez y López, 2015). Esta problemática común requiere una comprensión más profunda a través de investigaciones que aborden múltiples factores personales, socioeconómicos y académicos. El abandono debe analizarse desde una perspectiva integral para desarrollar estrategias de prevención efectivas. Este análisis es complejo debido a la interacción de factores objetivos y subjetivos, como la orientación vocacional deficiente, la insatisfacción con la calidad educativa y la insuficiente preparación académica de los estudiantes al ingresar a la universidad.

Es esencial implementar sistemas eficaces para prevenir el abandono universitario. Esto no solo garantizaría estabilidad financiera para las instituciones educativas, sino que también tendría repercusiones socioeconómicas positivas a nivel nacional. Mejorar la retención estudiantil puede contribuir al desarrollo económico mediante la acumulación de conocimiento científico y tecnológico, además de fomentar el logro personal de los individuos al alcanzar sus metas educativas.

En el caso de la Universidad Xochicalco, se observó un aumento del abandono durante los ciclos 2016-2, 2016-3 y 2017-1, a pesar del crecimiento en la matrícula. Este incremento se reflejó en un aumento del porcentaje de bajas académicas, que pasó del 7.40% al 9.15%, como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Matrícula de la Universidad Xochicalco en las carreras cuatrimestrales, bajas escolares y el porcentaje que representan durante los ciclos 2016-3 al 2017-2

Matrícula 2016-3	Bajas	Porcentaje	Matrícula 2017-1	Bajas	Porcentaje	Matrícula 2017-2
1,068	79	7.40 %	1,016	93	9.15 %	915

Fuente: Dirección de Servicios Escolares de Universidad Xochicalco

Este estudio de investigación sobre el abandono universitario en nuestra institución busca comprender las causas subyacentes del abandono de los estudios y establecer las bases para un programa integral de prevención a nivel institucional. El objetivo es reducir la brecha entre los niveles actuales de abandono y los objetivos establecidos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2015-2025, reconociendo la dinámica cambiante de la realidad institucional y la necesidad de adaptar estrategias de manera continua.

Para poder estudiar el fenómeno del abandono escolar, consideramos importante proponer una definición de este, debido a la existencia de diferentes marcos de referencia sobre esta problemática. Al tratarse de una condición multifactorial y multidimensional, el concepto de abandono escolar es elusivo y tiende a interpretarse de diversas maneras.

Uno de los referentes en el estudio del abandono, Tinto (1989), señala que se trata de un fenómeno analizado desde varias perspectivas,

y desde diferentes consecuencias en la sociedad, lo que genera confusión y contradicción en cuanto a su carácter y causas. Por ejemplo, algunos estudios afirman que el abandono escolar guarda una relación directa con la capacidad del estudiante, mientras que otros argumentan lo contrario, citando una mayor tasa de abandono entre los alumnos brillantes.

Mori (2014) define el abandono escolar como la suspensión definitiva o temporal, voluntaria o forzada, que puede clasificarse en diferentes modalidades, tales como el abandono de la carrera, el abandono de la institución y el abandono del sistema de educación superior.

Desde la perspectiva de la no conclusión de los estudios, Lagunas y Vázquez, (2008) señalan que es fundamental considerar el contexto en el que ocurre el abandono escolar, concebido como el retiro temporal o definitivo del sistema educativo.

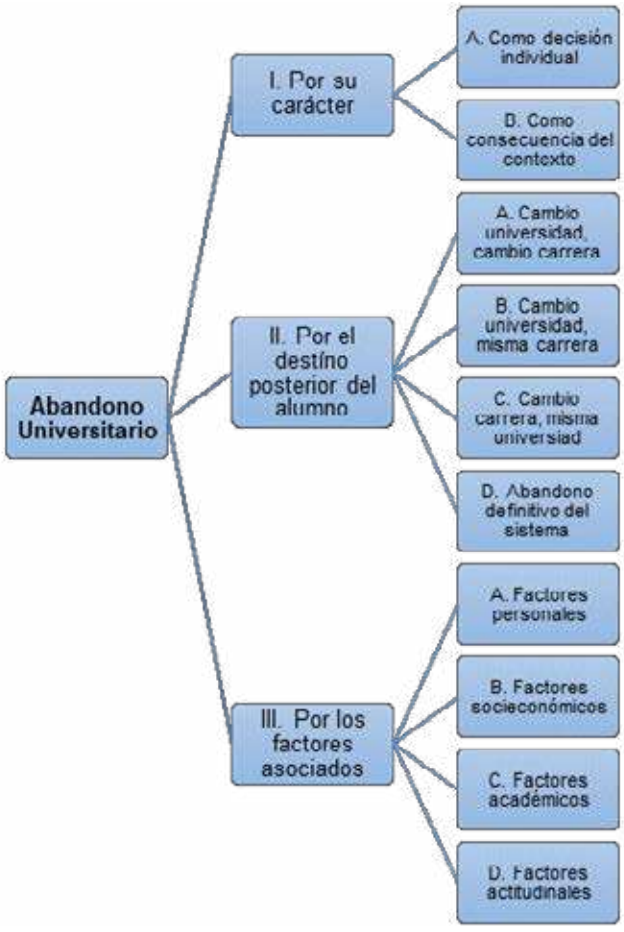
Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015), para la Secretaría de Educación Pública [SEP], la deserción se define como el abandono de actividades escolares antes de concluir un grado o nivel educativo.

Como consecuencia, Herrero et al., (2013) advierten efectos financieros y organizacionales inmediatos en las instituciones, además de otros efectos que repercuten en la sociedad, afectando el bienestar, la productividad y el desarrollo general de cada país. Estos problemas subrayan la importancia de prevenir el abandono anticipado de los estudios.

En este trabajo, se propone definir el abandono escolar como el retiro de las actividades escolares formales por parte del estudiante, ya sea por decisión individual voluntaria o por las circunstancias de su entorno, antes de completar un grado o nivel educativo. Es crucial estudiar el crecimiento de la población que no concluye sus estudios en la educación superior, identificar sus motivos y proponer estrategias que ayuden a disminuir este fenómeno.

Para una comprensión más clara de la problemática del abandono escolar, consideramos necesario analizar este fenómeno agrupándolo en tres categorías: por su carácter, por el destino posterior al abandono y por los factores asociados a él, como se resume en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de la clasificación del abandono universitario propuesta



Objetivos:

Es fundamental aumentar la retención de alumnos, prevenir el abandono universitario y desarrollar un programa específico para evitarlo, beneficiando a los estudiantes con riesgo potencial de abandono en los 12 programas académicos de licenciatura. Todo programa universitario que aspire al éxito debe impactar en tres componentes principales: el servicio administrativo, los alumnos y los docentes. Las condiciones actuales ofrecen una oportunidad para llevar a cabo esta investigación, la cual tiene los siguientes objetivos:

1. Clasificar el abandono universitario.
2. Identificar los motivos de abandono en los programas académicos de la Universidad Xochicalco.
3. Analizar los factores de riesgo de abandono y determinar los más influyentes.
4. Identificar los grupos de riesgo en la Universidad Xochicalco, campus Tijuana.
5. Proponer un programa de prevención para el abandono escolar.



Metodología

a. ***Escenario:*** El estudio contó con la participación de estudiantes matriculados en las diversas licenciaturas de la Universidad Xochicalco que formalizaron su baja académica definitiva de la institución.

b. ***Diseño:*** Para este trabajo se propuso una investigación de tipo mixto, empleando un enfoque cuantitativo y cualitativo. La parte cuantitativa fue no experimental, transeccional y descriptiva, mientras que la cualitativa siguió un diseño de investigación-acción.

c. ***Instrumento:*** Se diseñó un cuestionario digital alineado con la clasificación de abandono escolar propuesta en este estudio. El cuestionario está compuesto por 27 reactivos divididos en cinco dimensiones: datos de identificación, utilización de servicios de la Universidad, niveles de satisfacción en diferentes áreas de servicio, factores de abandono y perfil del estudiante. Las preguntas miden la percepción, los rangos y los porcentajes de las causas del abandono, así como los grupos de riesgo. La encuesta está diseñada para analizar las siguientes variables:

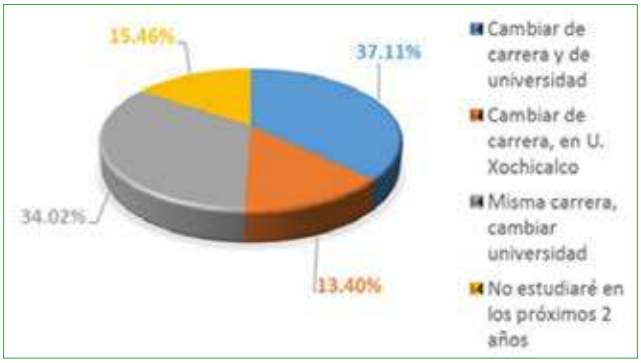
A. ***Factores de riesgo:*** académicos, socioeconómicos, personales y actitudinales.

B. ***Destino posterior al abandono:*** misma universidad con cambio de carrera, misma carrera en otra universidad, cambio a distinta universidad y carrera, y abandono definitivo de los estudios.

Resultados

La clasificación elaborada sobre el abandono universitario resultó útil para obtener mejores interpretaciones basadas en la segmentación de las variables. A partir del análisis de los datos, se identificaron diversas razones por las cuales los estudiantes decidieron abandonar sus estudios. Sin embargo, para efectos de este resumen, se expondrán únicamente las dos categorías con mayor porcentaje de respuestas, correspondientes a los estudiantes que cambiaron tanto de universidad como de carrera, y aquellos que cambiaron de universidad, pero continuaron en la misma carrera, como se puede observar en la figura 2.

Figura 2. Diagrama con los porcentajes obtenidos sobre el destino posterior al abandono.



Fuente: Dirección de Servicios Escolares de Universidad

A. Cambio de Universidad y Cambio de Carrera (37.11 %).

El análisis indica que los motivos más determinantes para abandonar sus estudios entre quienes cambiaron de universidad y de carrera son la falta de metas personales y académicas, el escaso ajuste a la vida universitaria, y la falta de disciplina y dedicación a las tareas. El factor más importante de abandono para este segmento de alumnos es el *factor académico.*

La respuesta tradicional de la universidad para apoyar a los estudiantes con estas características se centra en la orientación ofrecida por el Departamento Psicopedagógico, la realización de una serie de ejercicios reflexivos del Plan de Vida y el uso del deporte y la cultura para establecer lazos y crear redes sociales de apoyo entre los estudiantes.

Sorprendentemente, estos programas tienen poca penetración entre los estudiantes en esta situación. Solo el 72% de los alumnos reportó haber utilizado el departamento psicopedagógico para obtener orientación académica, personal o vocacional. El mismo porcentaje (72%) informó haber realizado los ejercicios del Plan de Vida. A pesar de que la capacidad instalada y los procedimientos permitirían una cobertura del 100%, este objetivo no se ha alcanzado.

Además, las encuestas revelaron que solo el 25% de los estudiantes que abandonaron sus estudios participaron en actividades del departamento de deportes, y solo el 16.66% se involucraron en actividades del departamento de actividades culturales.

Los grupos de riesgo en este segmento están compuestos principalmente por hombres de las carreras de Medicina y Nutrición, entre 18 y 21 años, con estudios técnicos previos a la licenciatura, que no trabajan, no cuentan con servicios bancarios, y enfrentan dificultades académicas y de ajuste a los métodos de estudio. En estos casos, el abandono suele ser una decisión *individual*, motivada por la insatisfacción con la carrera elegida.

B. Cambio de Universidad, Estudian la Misma Carrera (34.02%).

El análisis muestra que los motivos más determinantes para quienes cambiaron de universidad, pero continuaron estudiando la misma carrera incluyen dificultades económicas, insatisfacción con el servicio, falta de alineación con el perfil de la carrera, actitud del personal, lejanía a la escuela o cambio de residencia. El factor más importante de abandono en este segmento es el *factor socioeconómico*.

La respuesta de la universidad ante esta problemática se enfoca en el apoyo económico, principalmente a través de becas del Patronato de Becas del CEUX A.C. También se utilizan el deporte y la cultura para establecer lazos entre los estudiantes, además de responder a los resultados obtenidos de las encuestas de satisfacción de servicio de las diferentes áreas de atención a los estudiantes.

Sin embargo, la penetración de estos programas sigue siendo baja: solo el 42.42% de los alumnos reportó haber acudido al Patronato de Becas para obtener apoyo económico.

En cuanto a la satisfacción con los servicios universitarios, se determinó que no es un factor tan determinante en la decisión de abandonar la universidad, ya que los departamentos obtuvieron calificaciones entre “bueno” y “muy bueno”: Finanzas (68%), Servicios Escolares (77.3%), Biblioteca (91%), Servicio Social (81.9%) e Informática (86.3%).

Las encuestas también mostraron que solo el 16.27% de los alumnos que abandonaron sus estudios de este segmento participaron en actividades del departamento de deportes, y solo el 18.18% estuvieron involucrados en actividades del departamento de actividades culturales.

Los grupos de riesgo en este segmento están compuestos principalmente por mujeres de las carreras de Medicina y Derecho, entre 18 y 21 años, que no trabajan, enfrentan problemas económicos, no cuentan con servicios bancarios ni con padres con estudios universitarios terminados, y tienen dificultades personales y un exceso de materias no acreditadas. En este caso, la decisión de abandonar la universidad suele estar vinculada a *factores contextuales*.

Conclusiones

1. La clasificación elaborada sobre el abandono universitaria fue útil para obtener datos de acuerdo con la segmentación de las variables del abandono escolar en la Universidad.

2. Los motivos de abandono más importantes son: la falta de metas personales, académicas o ajuste a la vida universitaria, falta de disciplina y dedicación a las tareas.

3. Los factores de riesgo de abandono más importantes son: El factor académico y el factor socioeconómico.

4. Los grupos de riesgo de abandono más importantes para nuestra institución son: Son alumnos hombres de las carreras de Medicina y Nutrición entre 18 y 21 años, con estudios técnicos anteriores a la licenciatura, quienes no trabajan, no cuentan con algún servicio bancario, con dificultades académicas en los primeros ciclos, con dificultades de ajuste a los métodos de estudio.

Recomendaciones

El programa propuesto como proyecto de intervención institucional atiende las siguientes recomendaciones institucionales:

a. Desarrollar intervenciones basadas en la clasificación de abandono universitario, enfocadas en los grupos de riesgo identificados, y diseñar programas de prevención específicos.

b. Implementar un programa para el establecimiento de metas personales y académicas, orientando a los estudiantes desde su ingreso con un plan de vida y académico para mejorar su ajuste a la vida universitaria.

c. Atender los factores académicos y socioeconómicos mediante un sistema de seguimiento académico y asesoría financiera que garantice apoyo oportuno en ambas áreas.

d. Crear programas de apoyo personalizados para los grupos de riesgo identificados (alumnos de Medicina y Nutrición de 18 a 21 años con estudios técnicos previos y dificultades académicas en los primeros ciclos), ofreciendo tutorías especializadas, becas y orientación.

e. Atender la individualización del proceso enseñanza-aprendizaje reduciendo el tamaño de los grupos a 25 alumnos.

f. Establecer y promover comunidades de aprendizaje (redes de alumnos, egresados y grupos de actividades culturales).

g. Fomentar grupos de ayuda y autoayuda coordinados por redes de alumnos.

h. Fortalecer la integración académica y social mediante espacios como mesas de pingpong, ajedrez, áreas de lectura, exposiciones y arte.

i. Generar sentido de pertenencia promoviendo competencias intercampus e interfacultades (académicas, culturales y deportivas).

j. Crear la Dirección de Servicios Académicos para fomentar la vida estudiantil.

k. Fomentar la orientación vocacional mediante pruebas y entrevistas a prospectos universitarios.

l. Establecer evaluaciones de satisfacción de los servicios universitarios y hacer públicos los resultados.

m. Capacitar al personal docente en inteligencia emocional.

n. Capacitar a los docentes en los 8 puntos pedagógicos esenciales para clase.

o. Capacitar a los docentes en innovación y creatividad en el aula.

p. Establecer un programa de nivelación académica que refuerce las bases para cursar materias de bajo desempeño en los primeros dos ciclos.



Referencias

Gallegos, J., Campos, N., Canales, K., y González, E. (2018). Factores determinantes en la deserción universitaria: Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Formación Universitaria, 11(3), 11-28. https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300011

Herrero, V., Merlino, A., Ayllón, S., y Escanés, G. (2013). Aplicación de un modelo de duración en programas de prevención de deserción universitaria. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(3), 39-52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000300003&script=sci_arttext&tlng=pt

Huesca, M., y Castaño, M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5(12), 34-39. http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319582164causas%20de%20desercion%20en%20una%20universidad%20privada.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Panorama educativo de México 2014. Indicadores del sistema educativo nacional. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B114.pdf

Lagunas, J., y Vázquez, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México: La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Iztapalapa. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 8(1), 1-30. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/325224

Mori, M. (2014). Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 6(1), 60-83. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/325224

Seminara, M., y Aparicio, M. (2018). La deserción universitaria: ¿un concepto equívoco? Revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. Revista de Orientación Educacional, 32(61), 44-62. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/158550

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior, 71(71), 33-51. https://www.researchgate.net/publication/252868573_Definir_la_desercion_Una_cuestion_de_perspectiva

Vélez, A., y López, D. F. (2015). Estrategias para vencer la deserción universitaria. Educación y Educadores, 7, 177-203. https://revistas.unisabana.edu.co/sabana/index.php/eye/article/view/555



Suspensión, abandono, reprobación y perfil de ingreso de estudiantes mexicanos a la licenciatura en MVZ antes y después de la emergencia sanitaria por COVID-19

Maricela Ortega-Villalobos
Universidad Nacional Autónoma de México
maricela@unam.mx

Laura Patricia Romero Romero
Universidad Nacional Autónoma de México
lromererromero@unam.mx

Nancy Daniela Olvera Ramírez
Universidad Nacional Autónoma de México
ornd12@hotmail.com

Verónica Caballero Gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de México
vero@unam.mx

Resumen:

Considerando las diversas repercusiones que tuvo la pandemia de COVID-19 sobre los universitarios, este trabajo documentó la suspensión de estudios y reprobación durante el confinamiento y exploró las características del estudiantado de primer ingreso a la licenciatura de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), comparando las generaciones 2020 (G20) y 2023 (G23), para identificar aspectos que pudieran constituir obstáculos adicionales para el desempeño escolar de los integrantes de la G23, quienes ingresaron a la licenciatura en modalidad presencial, pero realizaron la mayoría de sus estudios preuniversitarios a distancia. La información se recogió mediante la consulta de los registros administrativos y la aplicación de un cuestionario respondido de manera anónima, que colectó datos sociodemográficos, familiares, antecedentes escolares, aspectos vocacionales, del conocimiento de la carrera y la profesión, así como sobre las deficiencias que los estudiantes reconocían tener al inicio de sus estudios superiores. Los integrantes de la G23 expresaron mayor inquietud sobre su capacidad para desempeñarse en los estudios universitarios y mayor percepción de deficiencias de conocimientos en áreas básicas para la carrera, aspectos que sería necesario atender por su posible repercusión en la reprobación y abandono de los estudios.

Descriptores o palabras claves: Perfil de estudiantes, Autoeficacia, Pandemia, Covid-19, Abandono.

Introducción

Aunque en los últimos años, en la mayor parte de los países miembros de la OCDE, se han deteriorado las condiciones laborales de los profesionistas jóvenes, quienes con demasiada frecuencia ocupan puestos para los cuales están sobrecalificados o se emplean dentro de la informalidad, careciendo de seguridad social y de la posibilidad de contar con una pensión de retiro, subsiste un marcado interés de la sociedad y de las familias para que los jóvenes cuenten con educación superior (OCDE, 2019).

Por otro lado, ha sido señalada la importancia de aumentar no solamente la cobertura de la educación superior calculada como porcentaje de los jóvenes mexicanos que ingresa a la educación superior, sino favorecer la calidad de esta, el egreso y titulación mediante la puesta en operación de instituciones y programas que sean pertinentes y eficaces para la atención de una población heterogénea de estudiantes (Gil, 2010).

El logro de los fines de las instituciones de educación superior es reflejado en las tasas de permanencia y graduación de sus estudiantes, por lo que, como punto de partida para el diseño de políticas y programas de formación, es necesario conocer las características de quienes se inscriben en ellas. En México, sin embargo, prevalece aparentemente sin cambios sustanciales, el desconocimiento de las características de los estudiantes del nivel superior señalado por De Garay (2001, 2012), al cual se ha sumado la ignorancia de los efectos perturbadores que tuvo la pandemia de COVID-19 sobre el estudiantado y las condiciones y secuelas que aún enfrenta para emprender o dar continuidad a sus estudios superiores.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con una población de más de 370,000 estudiantes (233 000 en sus 133 licenciaturas), ha colectado desde 1959 información general sobre las características sociodemográficas de sus estudiantes, y recientemente, sobre otros antecedentes, como hábitos de estudio y desempeño educativo, así como sobre su entorno familiar (UNAM, 2023).

En la FMVZ de la UNAM, con una población aproximada de 3500 estudiantes, reconociendo la multiplicidad y complejidad de los factores que pueden conducir al abandono, desde hace más de 25 años, adicionalmente a la obtención de información general que efectúa la Universidad, se han documentado las características y antecedentes de desempeño de los estudiantes a su ingreso a la licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia incluyendo su conocimiento de la carrera y del campo laboral de la profesión, que han sido considerados elementos importantes de motivación que derivan en el compromiso y esfuerzo de los estudiantes (Mikkonnen et al., 2009).

Además de los antecedentes de rendimiento, de los factores sociodemográficos y del interés en los estudios que impactan el desempeño de los estudiantes en la educación superior, otros aspectos que es importante tomar en cuenta son aquellos relativos a la motivación y al sentimiento de autoeficacia (Bandura, 1997). En este sentido, al indagar sobre las posibles causas de rezago y deserción en un grupo de estudiantes mexicanos, Becerra (2016) no pudo identificar una variable sociodemográfica específica que explicara el rendimiento, pero los estudiantes lo asociaban con variables



cognitivo- motivacionales. Por su parte, Sáez et al. (2020) revisando la literatura sobre el abandono de estudios en la educación superior, encontró que las variables de motivación, bienestar, logro académico, compromiso y autoeficacia eran correlacionadas con una menor intención de abandono, con la cual también se relacionaban características de los estudiantes, como el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, las calificaciones obtenidas en la enseñanza media, el sexo y la edad, además de variables como las emociones, el compromiso, el optimismo, la inteligencia emocional y la procrastinación.

Durante la pandemia por COVID-19 fue reportado el incremento de la tasa de abandono de la educación superior. (Oloriz y Fernández, 2020), y el deterioro de aspectos socioeconómicos, familiares, educativos, emocionales y de salud del estudiantado (Jessup-Anger, 2023; Ortega-Villalobos, 2022; Rodrigues et al., 2023; Velez, 2023; Yu et al., 2021), que no necesariamente desaparecieron con el regreso a las aulas. A pesar de haber concluido la emergencia sanitaria, este trabajo parte de la necesidad de conocer las repercusiones que ese difícil periodo podría aún tener sobre la educación de las y los estudiantes y contribuir a un eventual aumento en el abandono de sus programas de preparación profesional.

Objetivos: Considerando la perturbación que la pandemia de COVID-19 pudiera ejercer sobre aspectos relacionados con el desempeño, la suspensión y el abandono por parte del estudiantado de la FMVZ, esta investigación se propuso como objetivos:

1. Documentar la suspensión de estudios, el porcentaje de reprobación y de abandono de cursos de los estudiantes de licenciatura antes, durante y después del confinamiento sanitario.

2. Identificar aspectos del perfil de ingreso que difieren entre el estudiantado que inició la licenciatura inmediatamente antes de la emergencia sanitaria y quienes lo hicieron después de restablecida la educación presencial.

Metodología

Este trabajo tuvo un enfoque descriptivo cuantitativo. Para el logro del primer objetivo se recopiló información sobre el número de solicitudes de suspensión de estudios presentadas por los estudiantes de la Facultad ante el Consejo Técnico de la FMVZ, cada año escolar, en el periodo comprendido entre 2020 y 2023. Adicionalmente, con base en la información contenida en las actas de calificaciones entregadas por la totalidad de los profesores al término de cada semestre, y tomando el conjunto de cursos que integran el ciclo básico de la licenciatura en MVZ (tres primeros semestres del Plan de estudios), se obtuvieron el número de casos y los porcentajes de reprobación y de abandono en los años escolares señalados.

Para atender el segundo objetivo de este trabajo, se compararon las respuestas a un cuestionario, que fueron vertidas, bajo la cubierta del anonimato y la confidencialidad, por 608 estudiantes de la generación 2020 (previo a la emergencia sanitaria), con las obtenidas en línea por 460 integrantes de la generación 2023, que inició la licenciatura ya en modalidad presencial, pero que habían realizado sus estudios preuniversitarios de manera remota. El instrumento permitió el registro y comparación entre cohortes de aspectos sociodemográficos, familiares, antecedentes de rendimiento, vocacionales (conocimiento de la carrera y de la profesión), así como la autopercepción de deficiencias e inquietudes al iniciar su formación universitaria.

Resultados

Objetivo 1: La información proveniente de los registros de la administración escolar de la FMVZ mostró aumento sustantivo de las solicitudes de suspensión de estudios presentadas por los educandos, especialmente durante los ciclos 2021 y 2022, que corresponden a la mayor parte del periodo de confinamiento sanitario, al abarcar de agosto de 2020 a julio de 2022. En la institución, la suspensión temporal de la inscripción es un derecho del estudiantado. La mayoría de quienes pidieron la interrupción temporal de sus estudios lo hicieron solicitando el retiro por un semestre, en algunos casos la interrupción preveía su ausencia por un año completo (Tabla 1).

Los datos correspondientes a la reprobación: casos en los que la nota del estudiante fue 5 (no aprobación) y de abandono de los cursos: número de notas NP (No se presentó el examen final del curso, o este fue abandonado), se presentan en la Tabla 2, que exhibe el número de casos de ambas situaciones. Se presentan asimismo los porcentajes de reprobación y de abandono, calculados sobre el número total de inscripciones en los cursos del ciclo básico impartidos en cada año escolar. En dicha tabla, puede observarse el aumento del abandono de los cursos en el año escolar 2023, que inició el mes de agosto de 2022, cuando ya habían disminuido significativamente las solicitudes de suspensión de estudios y habían transcurrido cuatro meses del regreso a los cursos presenciales en la institución.

Tabla 1. Solicitudes de suspensión de los estudios presentadas por los estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia entre 2019 y 2023.

Año escolar	Número total de suspensiones solicitadas	Solicitudes de suspensión por un semestre	Solicitudes de suspensión por un año
2019	44	35	9
2020	73	66	7
2021	395	382	13
2022	266	242	24
2023	67	46	21

Tabla 2. Porcentajes de reprobación y de abandono de los cursos en el ciclo básico de la carrera entre 2020 y 2023.

Año escolar	NP	Nota:5	Aprobados	Cursos inscritos	Porcentaje de reprobación	Porcentaje de abandono
2020	1286	1669	19661	22616	7.37%	5.68%
2021	1726	924	20119	22769	4.05%	7.58%
2022	2276	1635	20711	24662	6.62%	9.23%
2023	3235	2918	19091	25244	11.6%	12.8%

Durante el confinamiento, la mayoría de los estudiantes expresaba su deseo de regresar a la educación presencial, cuando esto ocurrió en el año escolar 2023, se redujo notoriamente el número de solicitudes de suspensión, pero se observó aumento del abandono de los cursos y de la reprobación. Esto pudiera explicarse por la dificultad para adaptarse a las condiciones de los estudios superiores presenciales que los estudiantes de este ciclo no habían experimentado ni resuelto, dado el momento en que iniciaron la licenciatura; dichas condiciones incluían no solamente elementos directamente relacionados con la educación, sino otros como la organización de sus actividades personales y familiares, así como la inversión de recursos económicos y tiempo para su traslado a la Facultad.

Objetivo 2: Dentro de los resultados concernientes a la identificación de diferencias entre los perfiles de ingreso de los integrantes de las generaciones 2020 y 2023, se presentan a continuación las principales respuestas obtenidas al cuestionario aplicado a los estudiantes de nuevo ingreso, estableciendo la comparación entre aquellas vertidas por los 608 estudiantes inscritos en la Generación 2020 (G20) y las de los 460 de los 605 estudiantes inscritos (76%) de la Generación 2023 (G23).

Se observó la continuidad de la tendencia de feminización del estudiantado que ha experimentado la Facultad en las dos últimas décadas: el 73.9% de las 460 personas de G23 que respondieron el cuestionario eran mujeres, similarmente al 73.7% de la G20. En ambas generaciones el estudiantado provenía mayoritariamente de los planteles preuniversitarios de la propia Universidad, el 90% tenía 19 años o menos de edad. En G23 se observó aumento del número de estudiantes (24.6%) que a su ingreso a la Facultad aun no alcanzaban la mayoría de edad (18 años), en G19 y G20 ese porcentaje había sido de 21.6% y 21.7% respectivamente.

Respondiendo a la pregunta sobre su eventual percepción de deficiencias de conocimientos para emprender los estudios de licenciatura, las principales áreas señaladas por ambas generaciones fueron Física, Química/Bioquímica y Matemáticas, pero como puede observarse en la Tabla 3, los porcentajes con respecto al número de participantes fueron sensiblemente mayores en la G23, en la cual además aumentó sustantivamente el correspondiente al área de Biología, de manera que numerosos estudiantes manifestaron no contar con conocimientos suficientes en esas cuatro áreas que son básicas para emprender los estudios de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

En ambas generaciones más del 97.7% de los estudiantes indicaron haber elegido la licenciatura en MVZ como primera opción, pero

alrededor del 18% señalaron haber tenido un fuerte interés en otras carreras, (especialmente Medicina), a las que no ingresaron por razones como promedio insuficiente, mecanismo de ingreso más complejo, lejanía de planteles o porque consideraban que ofrecían menores oportunidades de trabajo.

Tabla 3. Áreas en que los estudiantes declararon tener deficiencias importantes de conocimientos y su porcentaje con respecto al número de participantes.

Área Deficiente	Generación 2020 (n=608) Porcentaje del total	Generación 2023 (n=460) Porcentaje del total
Física	52.5%	58.7%
Química/ Bioquímica	45.1%	50.4%
Matemáticas	42.3%	42.4%
Inglés	45.1%	37.4%
Redacción	15.6%	18%
Biología	7.1%	16.3%
Ninguna	2.1%	4.1%
Otras	1.6%	0.9%

Más del 60% de los estudiantes calificaron su conocimiento del plan de estudios como "regular", pero el porcentaje de quienes lo consideraban "malo" pasó de 3% en G20 a 12% en G23. Además del "gusto por los animales", las cuatro razones más mencionadas para la elección de carrera coincidieron en las dos generaciones, aun cuando existieron variaciones en el lugar ocupado según el número y porcentaje de las menciones: Interés en la salud de los animales (G23: 21%, G20: 12%); Interés en la protección de los animales (G23: 18%, G20: 19%); por la diversidad de actividades de la profesión (G23: 9%, G20: 4%) y por tener la motivación desde la infancia, tanto G23 como G20: 14%. Los aspectos que podrían generar inquietud o duda en los estudiantes a su ingreso a la Facultad fueron explorados en la G23 bajo un formato de pregunta cerrada, con categorías formuladas a partir de las respuestas de generaciones previas.

Tal vez como producto de la educación a distancia y el reducido contacto con estudiantes que les compartieran información, las dudas sobre la forma de trabajo y de evaluación de los profesores y sobre la organización escolar tuvieron un alto número de menciones. Es necesario señalar que en la G20 este rubro se abordó con una pregunta abierta a la que los estudiantes respondieron señalando únicamente uno o dos aspectos, por lo que el porcentaje de menciones para cada uno de ellos fue pequeño, siendo la respuesta con mayor número de menciones "Ninguna", que no obstante alcanzó apenas 17.4%, y en segundo lugar "Dificultad de la carrera y preocupación por su propia capacidad de desempeño" con 16.8%. Este último rubro, aunque en la G23 aparezca en sexto lugar, como se observa en la Tabla 4, reviste importancia al haber sido seleccionado por casi la mitad de los participantes como una de sus 3 principales dudas o inquietudes a su ingreso a la licenciatura.

La estrategia de estudio reconocida como la más frecuentemente utilizada superando el 90% en ambas generaciones fue el repaso de los propios apuntes de los estudiantes; la búsqueda en internet pasó de 85% en G20 a 97% en G23. La lectura de libros de texto fue señalada como frecuentemente utilizada por 71% en G20 y G23. Los estudiantes que afirmaron que escasamente o nunca recurrían a pedir asesorías de los profesores fueron 62% tanto en G20 como en G23. Estudiar en equipo, como una práctica utilizada "frecuentemente", "siempre o casi siempre", había sido señalada solamente por el 25% de la G20, mientras que en la Generación 23 ese porcentaje alcanzó 42%.

Tabla 4. Dudas o inquietudes más importantes. Se presentan en orden descendente los aspectos mencionados por los estudiantes de la G23 y su porcentaje con respecto al número de participantes.

Aspecto considerado como Inquietud o duda Generación 23 (n=460)	Número de menciones entre los 3 principales	Porcentaje que incluyó el aspecto entre los tres principales
Profesores (Métodos didácticos y/ o formas de evaluación	346	**75.2%**
Organización de actividades escolares (horarios, prácticas, etc.)	328	**71.3%**
Posibilidades de movilidad para estudios en el extranjero	260	**56.5%**
Existencia de oportunidades para trabajar al final de la carrera	243	**52.8%**
Contenido y plan de estudios de la carrera	238	**51.7%**
Dudas sobre mi capacidad para desempeñarme en esta carrera	226	**49.1%**
Opciones para la titulación	224	**48.7%**
Información sobre posgrado	182	**39.6%**
Dudas sobre mi vocación para esta carrera	179	**38.9%**
Conocer áreas que hay en la carrera o profesión	154	**33.5%**
Ninguna	69	**15.0%**
Otra	61	**13.3%**

Alrededor del 80% de los participantes de las generaciones 20 y 23 indicaron que sus padres, tutores o familia tenían mucho interés en que ellos estudiaran la carrera. Esto coincide con lo señalado por la OCDE sobre el deseo de las familias de que los jóvenes realicen estudios superiores, a pesar de las malas condiciones laborales que enfrentan los nuevos profesionistas, que esta organización explica afirmando que la colocación en el mercado laboral y el salario que perciben son mejores para quienes cuentan con educación superior, si se comparan con los de trabajadores con menor nivel educativo (OECD, 2019).

El ingreso familiar mensual indicado por los estudiantes fue de hasta 14,000 pesos (aproximadamente 820 USD) para el 77% en G20 y el 70% en G23. La mayor parte de los estudiantes manifestó no contribuir monetariamente a ese ingreso: 60% en G20 y 63% en G23, pero aumentó el porcentaje de quienes afirmaron participar de manera significativa en el trabajo doméstico y responsabilidades familiares: 32.2% en G20 y 47 % en G23, lo cual resulta relevante porque junto con el transporte, representa una inversión de tiempo que con frecuencia no se toma en cuenta, al considerar que el estudiante “no trabaja”.

Conclusiones

A partir de los datos obtenidos podemos afirmar que la emergencia sanitaria generó rezago, como resultado de las numerosas suspensiones de estudios solicitadas por el estudiantado, aunque éstas pudieron contribuir a la relativa reducción de los porcentajes de reprobación y abandono observados. Al término del confinamiento, la mayoría de los estudiantes deseaba regresar a las aulas, disminuyendo notoriamente las solicitudes de suspensión. Sin embargo, en el caso de quienes cursaban los primeros semestres (ciclo básico), emprender o reanudar los estudios superiores de manera presencial, sin haber transitado por el periodo de adaptación que normalmente ocurre al ingreso a la facultad, y la conjunción con los diversos aspectos trastocados por la pandemia, parecieron derivar en dificultades no previstas por las y los estudiantes que se tradujeron en aumento tanto del abandono como de la reprobación de los cursos.

Asimismo, hay diferencias en los perfiles de ingreso entre las generaciones 2020 y 2023. Aunque los aspectos socio demográficos y en el conocimiento general de la carrera y la profesión de Medicina Veterinaria y Zootecnia fueron similares entre los estudiantes de las dos generaciones, en la G23, de ingreso posterior a la emergencia sanitaria, los participantes manifestaron la percepción de una mayor deficiencia de conocimientos en áreas que son importantes antecedentes para la carrera, lo cual es inquietante por su posibles consecuencias en el aprendizaje, en la reprobación y la necesidad de repetición de cursos. La expresión significativa de dudas sobre la capacidad para desempeñarse en los estudios de los integrantes de la G23 puede reflejar un sentimiento menor de autoeficacia y producir efectos negativos sobre su aprendizaje (Bandura, 1997), vinculándose con la frustración, la falta de motivación y la conducta de procrastinación que pueden llevar a la reprobación y el abandono de los estudios superiores (Duru y Balkis, 2014; Zumárraga-Espinosa, 2020), además de eventualmente desencadenar trastornos de ansiedad y depresión en las y los estudiantes (Kaufmann et al., 2022).

Las limitaciones de este estudio, de carácter descriptivo y exploratorio no permitieron profundizar en las razones del aumento del porcentaje de quienes señalaron dudas sobre su propia capacidad para emprender los estudios, ni correlacionarlas con la mayor percepción de deficiencias de sus conocimientos, lo cual será importante abordar en futuras investigaciones por la importante asociación de la autoeficacia con el compromiso académico y logro de los estudiantes (Meng y Zhang 2023), particularmente durante el primer año de estudios superiores (Reilly et al., 2024).

Es recomendable que, en congruencia con el enfoque educativo centrado en el estudiante, la institución reconozca la necesidad de emprender acciones dirigidas, por un lado a reforzar los conocimientos básicos señalados como deficientes por el estudiantado a fin de prevenir la reprobación, y, por otro, a favorecer el sentimiento de autoeficacia de las y los estudiantes, para la prevención del abandono, para las que se podrían instrumentar acciones de orientación psicoeducativa y por ejemplo, recurrir a intervenciones psicopedagógicas breves, como las recomendadas por Navarrete et al. (2018).

Referencias

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman y Company.

Becerra González, C. E. (2016). Variables cognoscitivo-motivacionales relacionadas con el rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/870

De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones.

De Garay, A. (2012). Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos. Colección Idea Latinoamericana. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe UDUAL, México. ISBN: 978-607-8066-03-2. https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/28oct-DeGaray.pdf

Duru, E., y Balkis M. (2014). The Roles of Academic Procrastination Tendency on the Relationships among Self Doubt, Self Esteem and Academic Achievement. *Education and Science* 39 (173): 274–287.

Gil Antón, M. (2010). Acceso a la Educación Superior: Caminos, Veredas, Barrancos y Vías Rápidas. En F. Cortés y O. de Oliveira (Coordinadores) *Los Grandes Problemas de México Volumen V: Desigualdad Social* (pp. 263-307). Ed. El Colegio de México. ISBN: 978-607-462-117-4 https://es.scribd.com/document/102142427/Los-grandes-problemas-de-MexicoII-Sociedad

Jessup-Anger, J.E., (2023). The experience of adolescents who transitioned to college during the pandemic *Current Opinion in Psychology*, 54: 101693. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101693

Kaufmann, L., Ninaus, M., Weiss, E. M., Gruber, W., y Wood, G. (2022). Self-efficacy matters: Influence of student's perceived self-efficacy on statistics anxiety. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1514*(1), 187–197. https://doi.org/10.1111/nyas.147979

Meng, Q. y Zhang, Q. (2023) The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic Engagement. Sustainability, 15, 5767. https://doi.org/10.3390/su15075767

Mikkonen, J., Heikkilä, A., Ruohoniemi, M., y Lindblom-Ylänne, S. (2009). "I Study Because I'm Interested": University Students' Explanations for Their Disciplinary Choices. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(3), 229–244.

Navarrete Seguel, C., Campos Jara, G., y Martínez Stenger, E. (2018). Orientación Psicoeducativa Individual: Programa que favorece la permanencia, el avance curricular y el egreso oportuno de estudiantes de la Universidad de Chile. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2035

OECD (2019). Key features of higher education in Mexico. In *The Future of Mexican Higher Education: Promoting Quality and Equity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264309371-5-en

Oloriz, M.G y Fernández, J. M. (2020). El impacto de la pandemia por covid-19 en el abandono temprano de los estudios superiores. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3354/4062

Ortega-Villalobos, M. (2021). Proseguir los estudios en modalidad remota de emergencia ante la pandemia de COVID-19. Opiniones de estudiantes universitarios mexicanos. En Á. Pérez, N. Reyes, y F. M. Sánchez (Eds.), *La COVID-19 llega a las aulas* (pp. 391-403). Navarra, España: Thomson Reuters.

Reilly, D., Warren, L., Kristandl, G. y Lin, Y. (2024) An investigation into the self-efficacy of year one undergraduate students at a widening participation university. *Teaching in Higher Education 29(2),639-656.* https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2015756

Rodrigues, I. L., Nunes, T. P., Cortez, C. S., y Lourenço, A. M. (2023). E-Learning impact on veterinary medical student's mental health during the covid-19 pandemic. *J. Vet. Med. Educ.* 50(3), 343-353. https://doi.org/10.3138/jvme-2021-0052

Sáez, F., López, Y., Cobo, R., y Mella, J. (2020). Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior. *Congresos CLABES*, 91-100. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2628

UNAM (2023). https://www.estadistica.unam.mx/numeralia

Velez, G.M., (2023). College and COVID-19: The Pandemic's reverberations on adolescents and emerging adults on campus. *Current Opinion in Psychology*, 51: 101592. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101592

Yu, A., Wilkes, M., Iosif, A. M., Rea, M., Fisher, A., Fine, J., Perry, R., Rice, E., Jandrey, K., Griffin, E., y Sciolla, A. (2021). Exploring the Relationships Between Resilience and News Monitoring with COVID Distress in Health Profession Students. *Academic psychiatry: the journal of the American Association of Directors of Psychiatric Residency Training and the Association for Academic Psychiatry*, *45*(5), 566–574. https://doi.org/10.1007/s40596-021-01444-9

Zumárraga-Espinosa, M. (2020). Procrastinación en entornos universitarios: un análisis de su efecto sobre el rendimiento académico en universidades públicas y privadas del distrito metropolitano de Quito. *Congresos CLABES*, 566-576. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2736



Motivación matemática como factor de permanencia de estudiantes en condición de repitencia en el curso Matemática General de la Universidad Nacional, Costa Rica

Miguel Picado Alfaro
Universidad Nacional, Costa Rica
miguel.picado.alfaro@una.cr

Gabriel González Morales
Universidad Nacional, Costa Rica
gabriel.gonzalez.morales@est.una.ac.cr

Resumen

La Universidad Nacional de Costa Rica ha promovido diversas estrategias para atender y disminuir la condición de repitencia entre sus estudiantes. Esta contribución muestra los resultados de un estudio orientado a determinar los factores, manifestados en las percepciones de un grupo de estudiantes matriculados al menos en tres ocasiones la asignatura MAT001 Matemática General, que inciden en su motivación hacia las matemáticas. La información se recolectó mediante un instrumento aplicado al estudiantado por ocho semanas para valorar la motivación matemática desde componentes como el interés, la importancia y la utilidad de las matemáticas, el coste de su aprendizaje y la autoeficacia. Esto ha permitido reconocer la presencia de factores que se vinculan al gusto hacia las matemáticas, el valor que tiene para las personas estudiantes ser bueno en la asignatura y la confianza en su propio aprendizaje, que se enmarcan y explican desde modelos psicológicos, sociológicos, organizativos y de interacción, y de elección de carrera. Se sugiero profundizar en el análisis de las particularidades emergentes de cada factor y en una continuidad del estudio a lo largo de las 16 semanas de duración del curso.

Palabras clave: Motivación matemática, Permanencia estudiantil, Condición de repitencia, Factores de motivación.

Introducción

La permanencia en la Educación Superior está asociada con el propósito de que el estudiantado decida mantenerse en las asignaturas del ciclo lectivo que cursa, lo culmine y continúe en su proceso de formación profesional. Algunas investigaciones en este campo proponen diversos modelos que identifican y explican los factores que inciden en la permanencia estudiantil o, en contraposición, en el abandono y el fracaso escolar.

Los modelos psicológicos destacan diferencias actitudinales en los individuos asociadas a las creencias, las actitudes, las intenciones y las conductas; los modelos sociológicos resaltan los factores ajenos al individuo, como la relación con el contexto familiar y la integración social; las teorías económicas enfatizan el vínculo entre el nivel socioeconómico del estudiantado y su permanencia en el sistema educativo; los modelos de corte organizacional y de interacción acentúan el grado de involucramiento de las autoridades institucionales en estos procesos; y, las teorías de elección de carrera que analizan los niveles de consciencia y madurez con que el estudiantado elige un programa de formación profesional. De estos modelos se desprende que la permanencia estudiantil puede verse asociada a factores como la motivación, el compromiso, la actitud y el comportamiento, así como las condiciones socioeconómicas (Murillo y Jurado, 2021; Velásquez y González, 2017).

En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio cuyo objetivo es determinar los elementos de la motivación hacia las matemáticas que muestra un grupo de estudiantes en condición de alta repitencia durante el desarrollo de la asignatura MAT001 Matemática General de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Teóricamente, el factor motivación refiere a un conjunto de componentes, tanto internos como externos, que fundamentan las decisiones de la persona estudiante. La motivación está vinculada con el aprendizaje del estudiantado; la ausencia de motivación puede conducir al fracaso escolar (Alvarado et al., 2021; Jaramillo et al., 2021; Polanco, 2005). La motivación hacia las matemáticas se entiende como el proceso que provoca interés y atención hacia la asignatura, de manera que se promueva el interés de la persona estudiante por aprenderla, el gusto por estudiarla, el agrado de realizar las tareas que la asignatura requiere (Alves, 1963; Astudillo, F. et al, 2021; Ramírez et al., 2020) y se fomente una predisposición hacia la participación activa del estudiantado durante las lecciones (Campanario, 2004).

Siguiendo a Gasco y Villarroel (2014), es posible caracterizar la motivación académica en matemática de una persona estudiante a través de cinco aspectos. El *interés*, asociado a la manera en que las matemáticas gustan al estudiantado y este disfruta con ellas. La *importancia*, que se evalúa a través del valor que el alumnado otorga a la cualidad de ser "bueno" en esta asignatura. La *utilidad*, vinculada al uso o aplicaciones que tienen las matemáticas en el futuro de las personas. El *coste*, que refiere a lo que cada estudiante debe dejar de hacer o "sacrificar" de su rutina para estudiar matemáticas. Y, las *expectativas de autoeficacia*, que muestran la confianza que tiene el estudiantado de sí mismo para obtener buenas calificaciones en matemáticas. Las ideas expuestas, fundamentan el análisis que se realizó de la información recolectada y los hallazgos del estudio.



Metodología

El estudio se enmarca en las investigaciones cualitativo-descriptivas. Siguiendo a Hernández et al. (2006) estos estudios resaltan "fenómenos, situaciones, contextos y eventos, (...) buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis" (p. 102). En este caso, se pretende caracterizar la motivación matemática que manifestó un grupo de estudiantes en condición de alta repitencia a largo del desarrollo de un curso de Matemática General en la UNA.

Las personas participantes fueron siete estudiantes de diversas carreras profesionales matriculadas en esta asignatura durante el I ciclo 2024 que habían reprobado al menos en dos ocasiones la asignatura. Este estudiantado tuvo dos lecciones presenciales por semana; en la segunda sesión las personas estudiantes completaron un instrumento para valorar su motivación. Las personas participantes manifestaron su consentimiento para que la información fuese tratada en la investigación.

La información se recolectó mediante un cuestionario compuesto por 14 enunciados, para una valoración de la motivación académica hacia las matemáticas relacionada con las percepciones del estudiantado; mediante una escala *Likert* de 1 a 5, siendo 1 el menor valor y 5 el máximo grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado (Berger y Karabenick, 2011; Gasco y Villarroel, 2014). Los enunciados respondían a cinco categorías: (1) tres enunciados sobre el interés hacia el estudio de las matemáticas, (2) tres enunciados sobre la importancia de ser bueno o buena en matemáticas, (3) tres enunciados acerca de la utilidad de las matemáticas en un futuro profesional, (4) dos enunciados sobre el coste personal de estudiar matemáticas, y (5) tres enunciados sobre las expectativas de autoeficacia vinculadas con la confianza que se tiene para obtener buenas calificaciones. Además, al instrumento se incorporó una pregunta abierta sobre las razones por las que el estudiantado sentía o no motivación en las lecciones de cada semana. La información recolectada se trató mediante un análisis por categorías, destacando los cambios en la motivación (desde las categorías descritas) y las justificaciones dadas por las personas estudiantes.

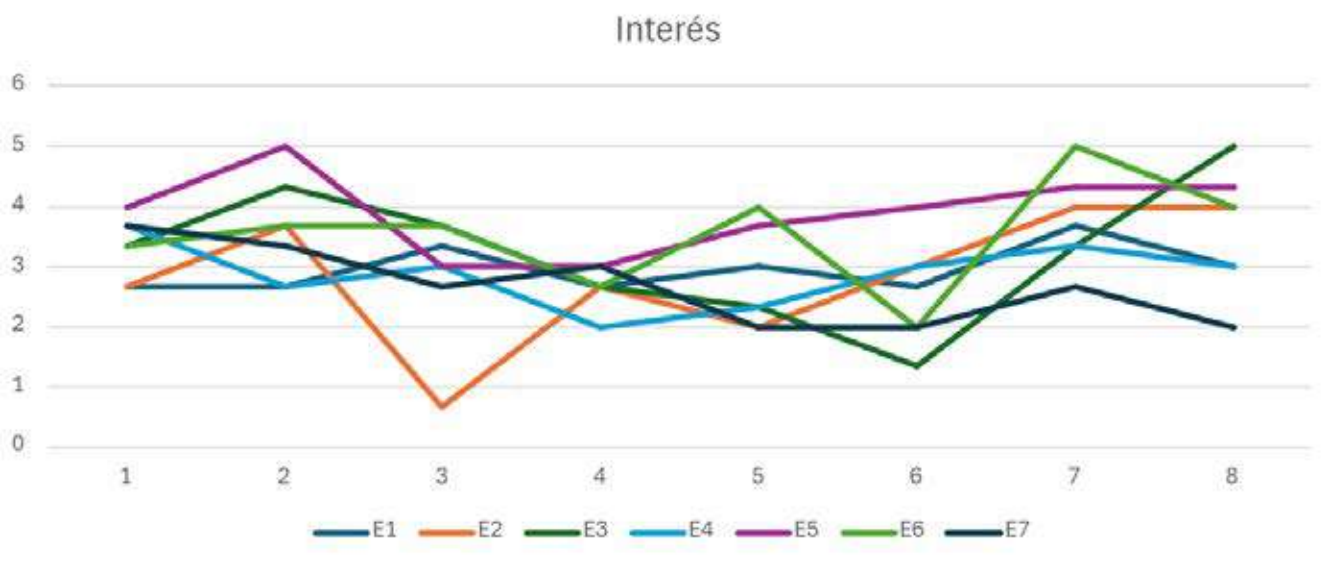
Resultados

Los resultados se han organizado a partir de las cinco categorías de análisis. Se muestra el comportamiento de la motivación matemáticas en las primeras ocho semanas del curso; esto debido a que el estudio se encontraba en desarrollo al momento de la entrega de esta contribución. En cada apartado se destaca la frecuencia de cada enunciado según la percepción de las siete personas estudiantes que participaron en el estudio.

Categoría sobre Interés

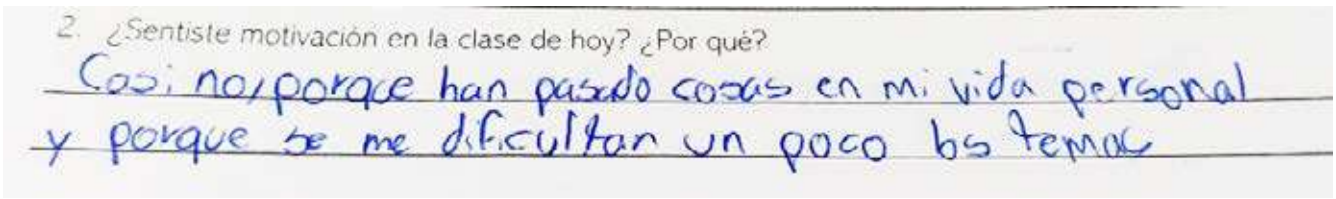
Una apreciación general del interés manifestado por las personas estudiantes participantes resalta un aumento de este factor en la segunda semana de lecciones y a partir de la sexta semana (gráfico 1), con algunas excepciones. Se observa que el interés se mantiene por encima del promedio 2,00 de la escala definida, a lo largo del tiempo fijado. Por otra parte, se puede apreciar que posterior a una disminución paulatina entre la semana dos y la cuatro, es visible una tendencia al aumento conforme avanzan las semanas. Dicho de otra forma, si bien al inicio el interés general va disminuyendo, con el pasar de las semanas, termina sucediendo que este aumenta; culminando con seis personas con puntuaciones por encima de 3,00; es decir, mayor a un interés medio.

Gráfico 1. Comportamiento de la percepción sobre el interés



En el caso de E2 y E3, estas personas rebasan este límite llegando a puntuaciones inferiores en las semanas 3 y 6, respectivamente. En los aportes textuales de E2 sobre su motivación y las razones de esta destaca la incomprensión del contenido matemático y factores de tipo personal (figura 1).

Figura 1. Perspectiva de E2 sobre el interés

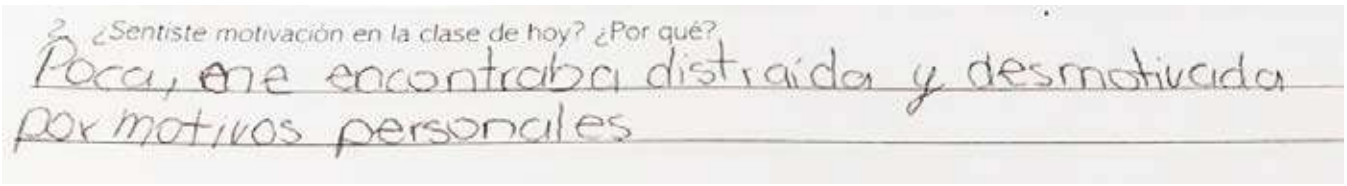


Fuente: Instrumento de E2 semana 3.

Aunado a esto, sus valoraciones para las unidades de análisis vinculadas al interés son las más bajas: no le gustan los temas abordados, no los disfruta y no son emocionantes. En el caso de E3 la situación es similar: manifiesta estar distraída y desmotivada por razones personales (figura 2) y sus valoraciones son las más bajas dentro de las unidades de análisis consideradas.

En cuanto a los puntos altos asociados al interés del estudiantado participante destaca: (a) gusto por los temas vistos (E5), (b) facilidad para comprenderlos (E3, E1, E2, E4, E6, E7), (c) una expectativa positiva de éxito (E5), (d) las estrategias docentes (E2, E7), (e) la resolución exitosa de tareas (E2, E4), (f) autoconfianza en el conocimiento (E6) y (g) la participación estudiantil (E7).

Figura 2. Perspectiva de E3 sobre el interés

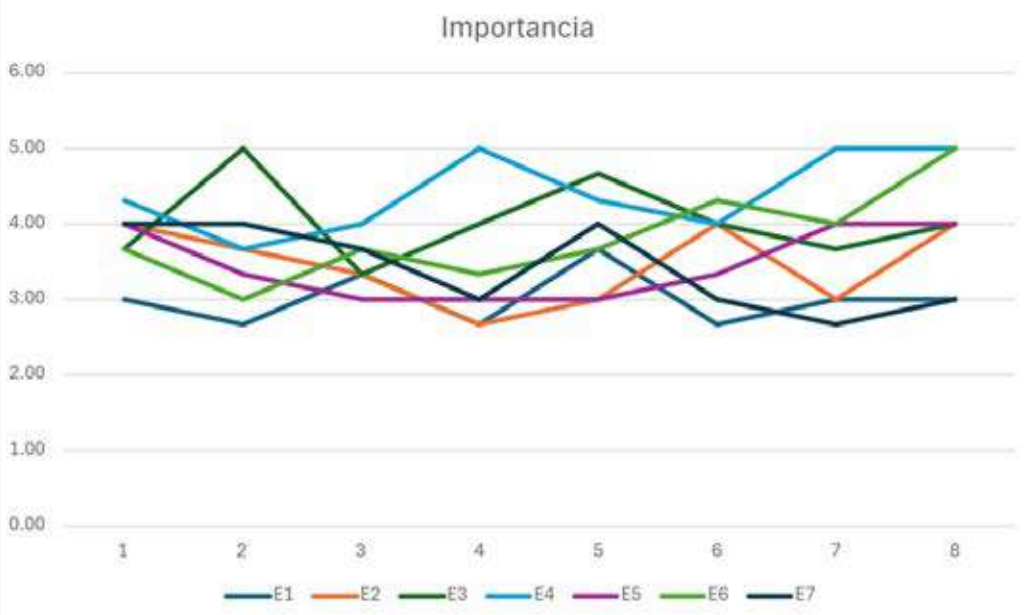


Fuente: Instrumento de E3 semana 6.

Categoría sobre Importancia

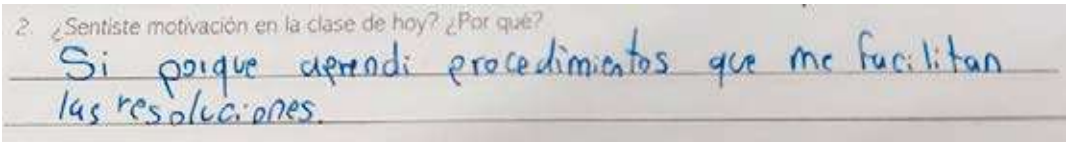
El comportamiento general de la importancia muestra "cierta uniformidad" en las valoraciones del estudiantado; salvo algunos casos especiales (gráfico 2). Se puede apreciar un comportamiento alternante conforme pasan las semanas, es decir, si se presenta un aumento, a la semana siguiente le corresponde una disminución. Además, se destaca una tendencia a que la mayoría de las personas estudiantes, al culminar el periodo, le confieren una mayor importancia que al inicio. En el gráfico se observa que la totalidad de las personas estudiantes, durante algunas semanas, puntuaron, en promedio, entre 3,00 y 4,00; es decir, en un rango mayor a la importancia media.

Gráfico 2. Comportamiento de la percepción sobre la importancia



Como casos particulares sobresalen E3 (semana 2) y E4 (semana 4 y 7) cuyas valoraciones son las más altas. En cuanto a E3 sus argumentos acentúan la comprensión del contenido abordado en la clase y la facilidad para la resolución de ejemplos. Para E4 fue motivante la comprensión de procesos matemáticos y la facilidad de su aplicación (figura 3).

Figura 3. Perspectiva de E4 sobre la importancia

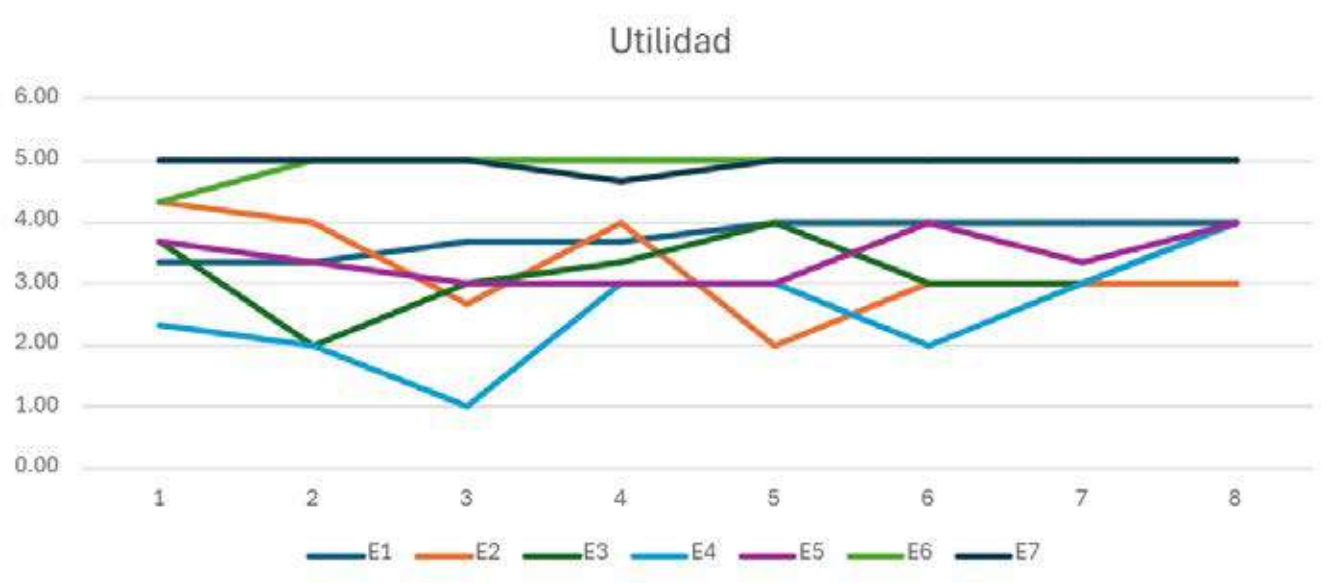


Fuente: Instrumento de E4, semanas 4 y 7.

Categoría sobre Utilidad

Otro de los aspectos de interés para el estudio es la utilidad que las personas estudiantes le otorgan a los conocimientos matemáticos que adquieren en el curso. El gráfico 3 presenta la evolución de la percepción de las siete personas estudiantes sobre este constructo, a lo largo de ocho semanas. Primeramente, es destacable el caso de E2 y E4, quienes presentan cambios abruptos en cuanto al sentido de la utilidad, frente una tendencia más constante y estable de las demás personas estudiantes. En relación con esto, se puede observar cómo cinco estudiantes, al término de las ocho semanas, consideran que los conocimientos que adquieren tienen una utilidad ¾en promedio¾ mayor o igual que 4,00, que puede considerarse como alta. Igualmente, los otros dos estudiantes puntúan igual a 3,00, valor que representa algo mayor que una utilidad media.

Gráfico 3. Comportamiento de la percepción sobre utilidad



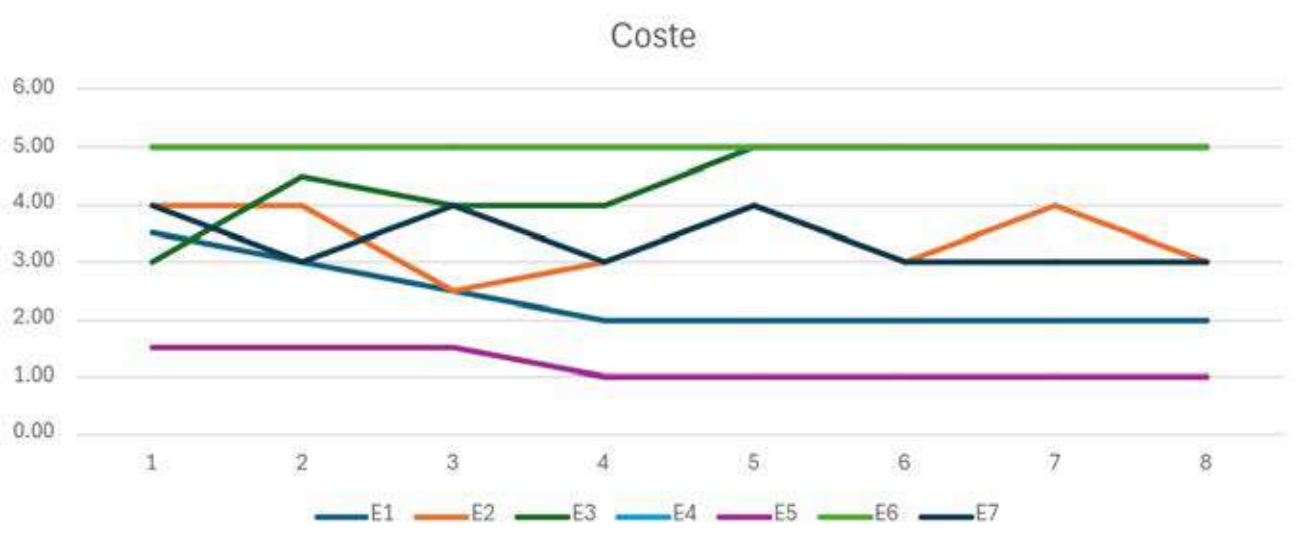
Sobre las particularidades mostradas por E2 se puntualiza: desmotivación por situaciones personales y la dificultad de comprensión del contenido; no obstante, se expresa motivación por el logro en las resoluciones de tareas (ejercicios). Sin embargo, las valoraciones de la utilidad de las matemáticas son bajas en la semana 5, cuando se cubría un repaso para examen. Por su parte, E4 califica la utilidad con una valoración baja. A pesar de esto, sus argumentos destacan la desorganización personal como una razón de su desmotivación y resaltan la comprensión de los temas como un elemento positivo. Aquí la motivación se desvincula de la poca utilidad que se reconoce a los temas tratados durante las lecciones.

Categoría sobre Coste

En el gráfico 4 se observa una tendencia constante en cuanto a la percepción que tienen las personas estudiantes participantes sobre el coste que tiene el aprendizaje de las matemáticas para ellos y ellas.



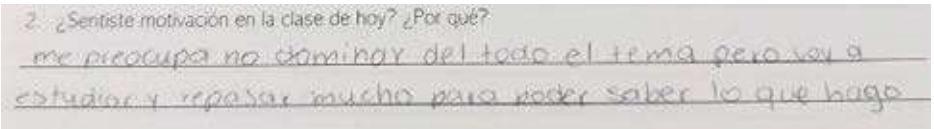
Gráfico 4. Comportamiento de la percepción sobre el coste



A excepción de E2 y E7, se muestran pocos cambios en cuanto a los promedios de valoración del resto de estudiantes; es decir, una vez que el estudiantado define cuánto es el coste que requiere aprender y tener éxito en matemáticas, a nivel personal, mantiene esa asignación con poca variación. Otro aspecto relevante es que las siete personas estudiantes tienen consideraciones diferentes en cuanto al coste requerido; en otras palabras, no se evidencia un consenso, ya que durante las últimas cuatro semanas los promedios oscilan entre 1,00 y 5,00.

En los casos E5 y E6 resalta el reconocimiento que hace E6 sobre la necesidad de dedicar más tiempo a la práctica y a la preparación individual para promover la comprensión de los temas y, con esto, el aprendizaje (figura 4). Por su parte, las valoraciones de E5 responden a un coste bajo para el aprendizaje de las matemáticas, pero los argumentos destacan poca motivación, asociada a situaciones personales (ansiedad, inseguridad, frustración) y falta de comprensión de los temas.

Figura 4. Perspectiva de E6 sobre el coste



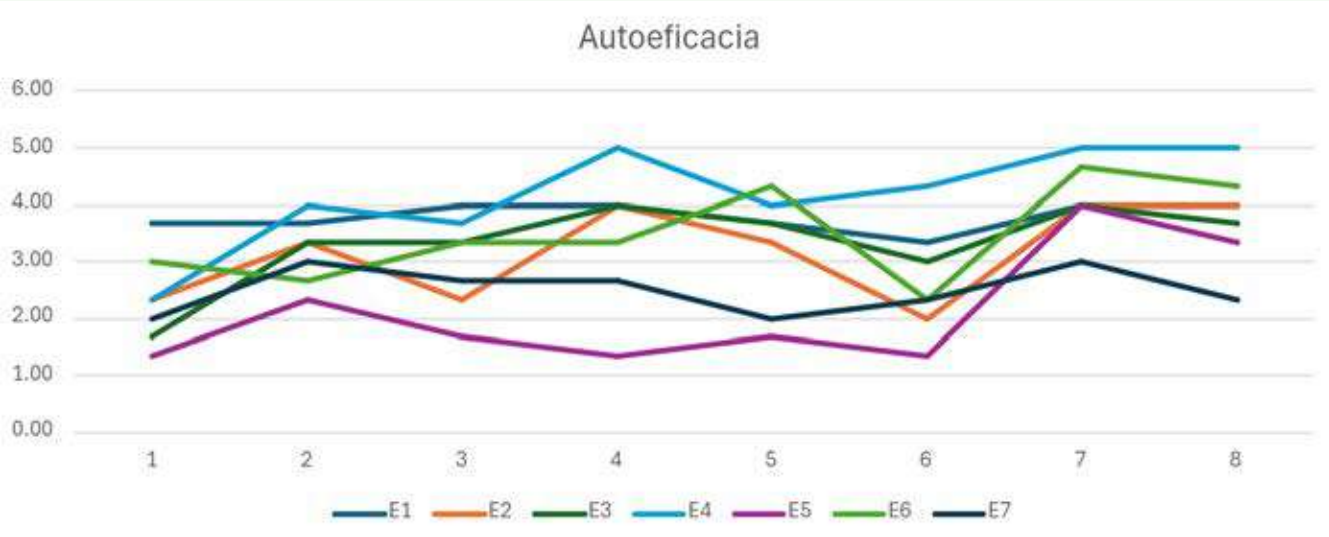
Fuente: Instrumento de E6, semanas 3 y 4.

Categoría sobre Expectativas de Autoeficacia

Finalmente, otro de los aspectos relevantes es la autoeficacia que percibe la persona estudiante para alcanzar el éxito académico en matemática. Como se aprecia en el gráfico 5, hay un comportamiento general en la mayoría del estudiantado por cuanto siguen la misma tendencia de aumento o disminución, en cada semana. Además, de modo general, se resalta una tendencia al aumento conforme se alcanza el final del periodo señalado, respecto a la primera semana.

De modo particular, es relevante destacar lo ocurrido en las semanas 6 y 7. Primero, se presenta una disminución abrupta y significativa de la autoeficacia percibida por las personas estudiantes, seguido de un aumento considerable en la semana siguiente. Aquí cabe destacar que en la semana 7 se entregaron las calificaciones de la primera prueba parcial. Por último, sobre el final se muestra que seis estudiantes puntúan un promedio por encima de 3,00 lo que puede considerarse por encima de una autoeficacia media. De esto se acentúa que la autoeficacia aumenta conforme pasan las semanas, evidenciando una evolución positiva en cuanto a la percepción del estudiantado sobre sus capacidades para lograr el éxito en el curso.

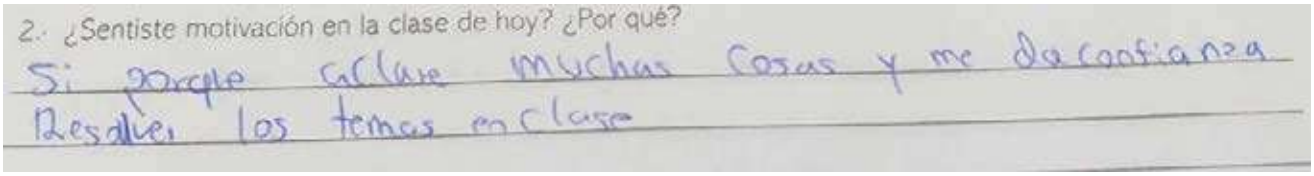
Gráfico 5. Comportamiento de la percepción sobre las expectativas de autoeficacia



Algunas debilidades reconocibles son: desconfianza y fracaso (E5), falta de comprensión de los temas (E7); por otra parte, las fortalezas indicadas por la mayoría se vinculan a la comprensión de los temas (E1, E3, E4, E6) y la autorrealización (E2 y E4) (figura 5).

Complementariamente, la recolección de información cualitativa deja en evidencia una serie de factores que inciden en la motivación hacia las matemáticas por parte del estudiantado participante.

Figura 5. Perspectiva de E4 sobre autoeficacia



Fuente: Instrumento de E4, semana 5.

Conclusiones

A partir de la información analizada y los resultados expuestos, vale la pena destacar algunas afirmaciones derivadas del estudio. La motivación matemática en personas estudiantes en condición de repitencia puede verse nutrida desde el interés que estos pueden sentir hacia las matemáticas, la importancia que individualmente le otorgan a su desempeño como profesionales en formación inicial y a las habilidades que muestren en la asignatura y, sin duda alguna, al sentimiento de autoeficacia, entendida como la percepción (o creencia) que puedan tener sobre sus propias capacidades y la manera exitosa de implementarlas. El estudiantado participante mantiene una linealidad en cuanto al coste que le significa aprender matemáticas, parece ser un factor poco influyente en su desempeño académico. Similarmente, la utilidad que este estudiantado le otorga a las matemáticas puede ser un factor esencial de su motivación, que en algunas de estas personas fue variable.

Desde otra perspectiva, el estudio ha permito reconocer una serie de factores que pueden ser determinantes en la motivación hacia las matemáticas que experimentan estudiantes en esta condición. Se han identificado la comprensión del contenido, el compromiso, los estímulos externos, el desempeño de la persona docente, la autorrealización y el gusto por el tema, como factores que inciden positivamente en la motivación. Por el contrario, el sentimiento de fracaso, la salud emocional, las dificultades personales, las limitaciones de aprendizaje asociadas al contenido matemático, la inseguridad y la falta de confianza, son factores que conducen a una carencia de motivación hacia las matemáticas. Se manifiestan factores de tipo psicológico como la ansiedad y la sensación de fracaso prematuro, que inciden negativamente en la motivación experimentada por el estudiantado durante las primeras sesiones de la asignatura. También, factores de tipo organizacional y de interacción, vinculados a la



estrategia institucional para la atención de estudiantes en condición de alta repitencia y a las actividades didácticas implementadas por la persona docente contribuyeron a un incremento en la motivación del grupo de estudiantes y, con esto, a una variación positiva en la autoconfianza cuando se resolvían tareas matemáticas. La motivación se vio afectada por factores de orden sociológico, manifestados en situaciones personales que atraían la atención y el interés de algunos estudiantes. Una manera de interpretar la variabilidad del factor utilidad en algunas personas estudiantes puede tomar como base las teorías de elección de carrera; estudiantes que reconocen un uso a las matemáticas podrían haber elegido su carrera a partir de sus capacidades y predilecciones personales.

A futuro, convendría continuar con el estudio para determinar el comportamiento de los cinco factores considerados en la población participante durante la totalidad del curso; profundizar la caracterización de la motivación matemática de esta población; analizar a profundidad los factores emergentes que inciden en la motivación hacia las matemáticas. Esto, dentro de la estrategia para la atención de estudiantes con más de tres matrículas en el curso Matemática General y como un aporte a los lineamientos para la atención temprana de la repitencia y el abandono, que resulte en una mayor permanencia estudiantil.

Referencias

Alvarado, I., Cepeda, M., del Bosque, A., López, M. y Victoria, K. (2021). Factores asociados a la permanencia escolar Universitaria: habilidades sociales y motivación. *X Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior CLABES.* https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3358

Alves, L. (1963). *Compendio de Didáctica General*. Kapelusz.

Astudillo, F., Terán, X. y de Oleo, A. (2021). Estudio descriptivo de la motivación del estudiante en cursos de matemáticas a nivel de educación superior. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, *6*(3), pp. 60-85. https://doi.org/10.25214/27114406.1112

Berger, J. y Karabenick, S. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 21*(3), pp. 416-428. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.002

Campanario, J. (2004). Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia. *Revista Enseñanza de las ciencias*, *2* (22), pp. 365-378.

Gasco, J. y Villarroel, J. (2014). The Motivation of Secondary School Students in Mathematical Word Problem Solving. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *12* (1), 83-106.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a ed.). McGraw-Hill.

Jaramillo, I., Vásquez, J. y Arcila, M. (2021). Análisis de la percepción sobre la permanencia y los factores de riesgo de abandono de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. *X Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3349

Murillo, A. y Jurado, P. (2021). Permanencia estudiantil: factores que inciden en el Politécnico Internacional de Bogotá, Colombia. *Revista Electrónica Educare, 25*(1), pp. 1-19. http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.6

Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *5*(2), pp. 1-13.

Ramírez, M. y Olmos, I. (2020). Funciones cognitivas y motivación en el aprendizaje de las matemáticas. *Naturaleza y Tecnología, 2*, pp. 51-63.

Velázquez, Y. y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, *46*, pp. 117-138. DOI: 10.1016/j.resu.2017.11.003





Manual para utilizar un cuestionario que analiza la deserción estudiantil universitaria-CADESUN

Pablo Díaz
Universidad de Panamá, (SNI, Senacyt)
pablo.diaz@up.ac.pa

Luz Mariela Saavedra
Universidad de Panamá
lmariel3179@gmail.com

Resumen

La tasa de abandono estudiantil universitario se ha consolidado como un indicador de calidad, debido al impacto negativo que puede tener. De la misma manera, existen diversas técnicas apropiadas para analizar este fenómeno; sin embargo, en nuestro contexto no se dispone de muchos instrumentos validados para estudiarla. Es por lo que, el objetivo de la investigación es presentar un manual de utilización de un Cuestionario para Analizar la Deserción Estudiantil Universitaria que permita identificar las causas por las cuales ocurre el abandono; así como las sugerencias de presentar los resultados. Con el CADESUN se han realizado diversas investigaciones en Centros de estudios superiores piloto en el país, a la vez ha sido solicitado por investigadores internacionales para complementar los resultados en sus contextos. Se concluye afirmando que el abandono estudiantil es multifactorial, y en las unidades académicas seleccionadas para los primeros estudios, los factores puntuales que inciden en el abandono de los estudiantes son, el Económico y organizacional. La presentación de un manual del CADESUN, es un gran aporte que contribuye con el conocimiento del fenómeno del abandono universitario y la toma de decisiones organizacionales.

Palabras Clave: Abandono Estudiantil, Cadesun, Universidad.

Introducción

El fenómeno del abandono estudiantil universitario tiene múltiples efectos negativos (Tayebi *et al.,* 2021) entre ellos se identifican los relacionados con la familia y los estudiantes, que ven afectadas las oportunidades de mejorar sus condiciones socio-laborales; el aumento de los costos para el financiamiento de las universidades por parte del Estado; el incremento en el gasto operacional y reducción de los índices académicos de las universidades, que tienen incidencia en los procesos de acreditación (Poveda *et al.*, 2020).

Por lo que Saldaña y Barriga, (2010) afirman que a nivel internacional existen múltiples estudios que han cuantificado el abandono estudiantil mediante indicadores como eficiencia de titulación, egreso; la personalidad, economía, social, la institución y adaptación del alumnado Aldowah *et al.,* 2020; Díaz y Tejedor, 2017; Guzmán *et al.,* 2022; Alban y Mauricio, 2019), no obstante, estas cifras no son suficientes para construir perfiles de deserción que permitan a las universidades detectar tempranamente el riesgo de abandono e intentar evitarlo. Dado que la investigación empírica existente no entrega herramientas para implementar políticas universitarias tendientes a disminuirla (Ricardez *et al.,* 2021; Díaz *et al.,* 2021).

El objetivo de la investigación es presentar un manual de utilización de un Cuestionario para Analizar la Deserción Estudiantil Universitaria que permita identificar las causas por las cuales ocurre el abandono; así como las sugerencias de presentar los resultados.

Materiales y método

El diseño aplicado en la investigación ha sido no experimental de enfoque cuantitativo con una sola aplicación a estudiantes que han abandonado las instituciones de estudio superior, aunque se pueden analizar por separado para representar información cualitativos, sus tipos estudio es exploratorio, descriptivo e interpretativo. El instrumento se aplicó en dos universidades y en tres momentos.

El CADESUN de Díaz y Tejedor, (2023) fue confeccionado tomando en consideración cinco (5) variables y sus subfactores. Consta de 40 aseveraciones elaboradas de forma sencillas y en su diseño se contemplan los factores (variables), a saber: Psicológico, Sociológico, Económico, Organizacional y el Adaptación e Integración. Para su aplicación se elaboró una nota de consentimiento informado.

Cuadro 1. Momentos en que se ha aplicado el CADESUN en las instituciones de estudio superior en Panamá.

Universidades	Momentos	
Universidad Especializada de las Américas, Centro Regional de Veraguas, Veraguas, Panamá.	Tesis de maestría	Proyecto de investigación, con fondo institucional
Universidad de Panamá, Extensión Universitaria de Soná, Veraguas.	Proyecto de investigación con fondo institucional.	

Cuadro 2. Categorizaciones en variables, subfactores, las aseveraciones o preguntas y el número en que se encuentran en el CADESUN.

Variables	Subfactores	Ítem en el cuestionario y su relación con las variables
Psicológico	Personalidad	(13) Asistir a la universidad no me permitió aumentar la confianza en mí mismo, conocer mis habilidades y destrezas, integrarme al grupo.
	Creencias	(3) En la mayoría de los casos, suelo creer lo que me dicen las otras personas. (6) Me importa más las decisiones de las demás personas que las mías.
	Actitud	(7) Actúo agresivamente ante una situación problema que no pueda resolver. (40) Me considero una persona poco persistente para conseguir las cosas que deseo o me interesan.
	Comportamiento	(7, 40) Ídem
	Atributos	(11) Me considero una persona con muy pocos atributos para enfrentar diferentes situaciones.
	Apoyo familiar	(14) Considero que el apoyo familiar no me ha sido fundamental para lograr mis objetivos y metas.
	Valores e intereses	(34) Se necesita muy poco para que se debilite mi confianza en mí mismo.
	Normas	(7) Ídem. (19) Considero que las leyes y las normas educativas no se ajustan a la realidad en la que vivimos.
	Persistencia	(4) Manifiesto ansiedad en diferentes situaciones donde me encuentro. (40) Ídem.
Sociológico	Ambiente familiar	(14) Ídem
	Relación social	(15) Casi nunca mis aportes se toman como importantes dentro del grupo en que me encuentre: estudio, trabajo, equipo, otros.
	Medio social	(17) Se me dificulta llevarme bien con los otros miembros de trabajo, equipo o de estudio.
	Apoyo de pares	(16) Siento que no puedo lograr mejores resultados en mis trabajos, cuando no tengo el apoyo de otras personas.
	Expectativas	(2) Me interesa poco saber que no he logrado los objetivos de estudio que me propuse. (9) El programa de inducción no llenó mis expectativas para incorporarme a la vida universitaria.
Económico	Costo de matrícula	(23) El costo de la matrícula en la universidad afecta mi estadía en la misma.
	Subsidios	(24) Los beneficios que brindan algunas instituciones relacionadas a los estudios superiores como: becas y otros, no me favoreció en las expectativas. (25) Considero que los beneficios estudiantiles como: trabajo por estudio, arreglo de pagos y otros, que brinda la institución universitaria no fortalecen la continuidad en la misma.
	Ingreso familiar	(8) Mientras estuve en la universidad, el trabajo llegó a ser más importantes que los estudios. (22) Considero que un bajo ingreso familiar no fortalece la estadía y continuidad de los estudios superiores. (27) La situación económica me obliga a trabajar para sufragar los gastos básicos y los estudios universitarios.

Variables	Subfactores	Ítem en el cuestionario y su relación con las variables
Organizacional	Didáctica del profesor	(28) Ídem
	Consulta	(29) Para tomar mis decisiones, no acostumbro a consultar a los demás.
	Orientación vocacional	(18) En situaciones determinantes, las decisiones de los demás influyen sobre las mías. (21) La orientación recibida sobre el mercado laboral de la carrera no favoreció mis decisiones. (31) La asesoría, orientación o tutoría dentro y fuera del salón, se pudo considerar como muy ligera.
	Actividades extras	(32) Me pareció muy precarios, los servicios de apoyo académico- administrativos (bibliotecas, librería, servicios médicos, orientación profesional y vocacional).
	Calidad de educación	(30) La vida académica universitaria (planes, programas de estudios, trabajos, exámenes) me resultó muy pesada. (33) No me pareció interesante, la carrera que seleccioné en la Universidad, en cuanto a la calidad educativa y oportunidad en el campo laboral.
Integración y Adaptación	Esfuerzo	(35) Pongo poco esfuerzo en lo que hago, no importando la amplitud de la actividad.
	Recompensa	(26) Al concluir una carrera universitaria no me garantiza ocupar un lugar más alto en la sociedad.
	Interacción	(37) La interacción con las demás personas no fortalece mi autoestima ni la comunicación.
	Adaptación	(1) Se me dificulta adaptarme con facilidad a diferentes situaciones de la vida diaria. (20) Se me dificulta identificarme, con facilidad, con otras personas.
	Compromiso	(2) Ídem. (36) No acostumbro a priorizar mis actividades aunque tenga compromisos importantes.
	Estado emocional	(4) Ídem. (12) Cuando me encuentro tenso(a), esto interfiriere, negativamente, en el rendimiento.
	Satisfacción	(2) Ídem. (5) No me considero apto para ingresar a un sistema de educación superior. (9) Ídem.
	Rendimiento académico	(10) Mi preparación pre-universitaria me sirvió poco, como base y apoyo para mantenerme en la carrera.
	Aspiraciones	5) Ídem.
	Acceso	(39) Se me dificultaba movilizarme hacia la universidad.
	Horario	(38) El horario no me permitió seleccionar la carrera que deseaba en la Universidad.
	Prioridades	(36) Ídem.

Las aseveraciones se elaboraron a partir de los factores (variables) y para su redacción se toman en cuenta los planteamientos de un sin números de autores (Braxton *et al.,* 2000; Himmel, 2002). No obstante se hace énfasis en la dimensión estudiantil o sea, la variable individual, ya que algunos autores, han planteado la posibilidad de incluir otras dimensiones (docentes, administración, tutores, entorno familiar).

Tabla 1. Distribución de ítems por factores (variables) analizados sobre deserción universitaria encontrados en el instrumento CADESUN.

Variables	No. del Item	Cantidad
Psicológico.	3 - 4 – 6 -7- 11 -13 – 14 – 19 – 34 – 40.	10
Sociológico.	2 – 9 – 15 – 16 – 17.	5
Económico.	8 – 22 -23 -24 – 25 - 27.	6
Organizacional.	18 -21 – 28 -29 – 30- 31 -32 – 33.	8

Una vez identificados los factores, se procede a la selección de la población a estudiar. Aplicado el CADESUN, se agrupan los datos para ser analizado; en ese sentido, se recomienda utilizar ANOVA (*Microsoft Excel - datos - análisis de datos - análisis de varianza a un factor*).

En la figura 2 se esquematizan los diferentes tipos de abandono, donde, se hace una diferenciación entre abandono y retención; entre voluntaria e involuntaria, entre transferencia interuniversitaria y abandono institucional. Es oportuno aclarar que el investigador debe señalar e indicar cuáles serán los alcances y los límites que pretende abordar en la investigación.

Figura 1. Datos para la aplicación del estadígrafo ANOVA y posterior análisis

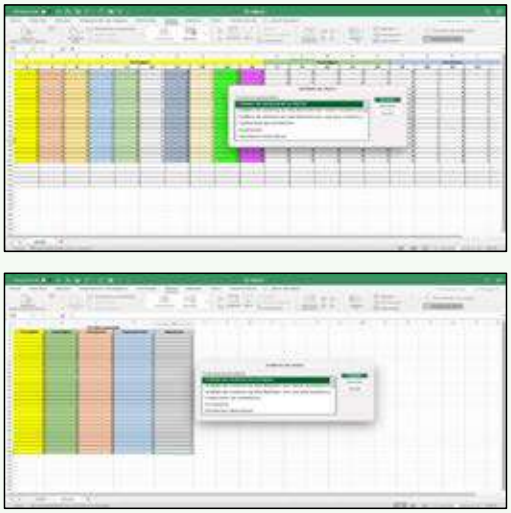


Figura 2: Esquematización del alcance y límites de los tipos de abandono que pueden ser consideradas en una investigación de Díaz y Tejedor, (2016, 2017).





Resultados

Para interpretar los resultados del CADESUN, se debe recurrir a la estadística inferencial para la toma de decisiones. En los casos mencionados (análisis de los subfactores para cada variable y análisis de las variables que inciden en la deserción) se recomienda utilizar por ejemplo, el análisis de varianza ANOVA también incorporado en el Microsoft Excel® con el nombre análisis de varianza a un factor (*op. cit.)*. Una vez aplicado el estadígrafo el investigador puede tomar las decisiones pertinentes. En las tablas a continuación se presenta los resultados de las investigaciones financiadas en Panamá, utilizando el CADESUN.

Los resultados sustentan que la aplicación del instrumento en las universidades y en diferentes momentos tomaron en consideración los valores promedios globales a las respuestas obtenidas y ordenados de mayor a menor; el orden de incidencia de los cinco factores en la UDELAS en el momento (1) y (2) siguió la siguiente distribución: Económico> Organizacional> Adaptación e Integración> Psicológico> Sociológico (Díaz y Tejedor, 2016, 2017). Por lo tanto, se interpreta que el abandono de los alumnos tiende a comportarse según el Tipo Económico.

Tabla 2. Prueba f de Fisher (ANOVA) para los modelos de análisis del abandono estudiantil en la investigación con financiamiento institucional de UDELAS.

Factores (Variables)	Promedio	Varianza
Psicológico	1.98	1.65
Sociológico	1.80	1.28
Económico	2.59	2.53
Organizacional	2.21	1.92
Adaptación e Integración	2.00	1.76

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	$f_{calculada}$	$f_{teórica}$
Entre los sub-factores.	158.46	4	21.73	2.38
Dentro de los sub-factores.	5090.31	2793		
Total.	5248.76	2797		

Fuente: Díaz y Tejedor, (2016). Design and Validation of a Questionnaire to Analyze University Dropout—CADES

Tabla 3. Prueba f de Fisher (ANOVA) para los modelos de análisis del abandono estudiantil en la investigación con financiamiento institucional, Universidad de Panamá.

Factores (Variables)	Promedio	Varianza
Psicológico	2.2	1.3
Sociológico	2.4	1.6
Económico	2.6	1.2
Organizacional	2.8	1.7
Adaptación e Integración	2.5	1.6

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	$f_{calculada}$	$f_{teórica}$
Entre los sub-factores.	94.6	4	16.03	2.38
Dentro de los sub-factores.	2649.2	1795		
Total.	2743.8	1799		

Fuente: Díaz y Tejedor, (2021). Analysis of Extension of University of Panama based on the questionnaire of Díaz and Tejedor.

En la Universidad de Panamá, Extensión Universitaria de Soná, Veraguas se observó que la variable organizacional o Institucional es la que más ha influido en el abandono de los alumnos, distribuido así: Organizacional> Económico> Adaptación e Integración> Sociológico> Psicológico.



En las investigaciones realizadas existe un significativo porcentaje de abandono donde los y las estudiantes se caracterizan por ser jóvenes que abandonan las instituciones de estudios especialmente durante los primeros semestres.

El cuestionario ha sido solicitado por docentes, estudiantes e investigadores de diferentes países del mundo para complementar sus investigaciones relacionada al análisis del fenómeno del abandono estudiantil universitario (Aldahmashi *et al.,* 2021) como se presenta en el cuadro 3.

Cuadro 3. Solicitudes del cuestionario por investigadores a nivel mundial.

Contexto	Entidad solicitante	Investigador
Antioquia, Colombia	Universidad de Antioquia	Docente-investigador
Gauteng, Sudáfrica	Embury Institute for Higher Education	Docente-investigador
Riyadh, Saudi Arabia	King Abdullah bin Abdulaziz University Hospital	Docente-investigador
Panamá, Panamá	Universidad Especializada de las Américas	Docente-investigador
Iquique, Chile	Universidad Arturo Prat	Docente-investigador
Querétaro, México	Universidad Autónoma de Querétaro en San Juan del Río.	Estudiante de Enfermería
Guanajuato, México	Universidad de Guanajuato	Estudiante-investigadora
Manila, Filipinas	Instituto de Educación, Universidad del Lejano Oriente	Docente-investigador
Cluj-Napoca, Rumania	Universidad de Babeș-Bolyai.	Estudiante de Psicología
El Salvador	Universidad Pedagógica, El Salvador Dr. Alonso Aparicio	Docente-investigador
Londres, Inglaterra	University College of London	Adscrito-investigador

Conclusiones

Se pudo concluir que la implementación de CADESUN en las poblaciones seleccionadas, permitió identificar el factor por el cual los estudiantes abandonan en sus primeros años de vida universitaria, siendo el Económico el de mayor incidencia que incluye el costo de la matrícula, afecta la estadía, los subsidios que brindan algunas instituciones, como los ingresos familiares para poder enfrentar los gastos que demanda la asistencia a una IES. Y el Organizacional que incluye la didáctica del profesor, consultas, orientación vocacional, actividades extras, clínicas.

Por lo que no es suficiente que las instituciones educativas abran las puertas para el ingreso de nuevos estudiantes a sus salones de clases, que conozcan el tipo de abandono, sino que se hace indispensable que apoyen y acompañen al estudiante hasta culminar sus estudios universitarios por medio de una adecuada intervención orientadora y asesoramiento psicopedagógico oportuno.

Queda a disposición el Cuestionario CADESUN para los interesados en analizar el abandono estudiantil universitario desde su contexto y tomar las decisiones correspondientes para minimizarla y retener a aquellos que piensan abandonar sus estudios. Y mediante las publicaciones a nivel nacional e internacional se ha dado a conocer el Cuestionario para el análisis de la Deserción Estudiantil Universitaria-CADESUN por lo que aumenta su validez y confiabilidad.



Referencias bibliográficas

Alban, M. y Mauricio, D. (2019). Factors that influence undergraduate university desertion according to students' perspective. *International Journal of Engineering and Technology, 10*(6), pp. 1585-1602.

Aldahmashi, T., Algholaiqa, T., Alrajhi, Z., Althunayan, T., Anjum, I. y Almuqbil, B. (2021). Un estudio de casos y controles sobre los determinantes personales y académicos de la deserción entre estudiantes de carreras de la salud. *Estudios de Educación Superior, 11*(2), pp. 120-126.

Aldowah, H., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A.I. y Alalwan, N. (2020). Factores que afectan la deserción estudiantil en los MOOC: un modelo de toma de decisiones de causa y efecto. *Revista de Informática en la Educación Superior, 32*, pp. 429-454. https://doi.org/10.1007/s12528-019-09241-y

Braxton, J., Milem, J. y Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. *The Journal of Education, 71*(5), pp. 569-590.

Díaz, P. y Tejedor, A. (2016). Design and Validation of a Questionnaire to Analyze University Dropout—CADES. *World Journal of Educational Research, 3*(2), pp. 267-280. Doi: https://doi.org/10.22158/wjer.v3n2p267.

Díaz, P. y Tejedor, A. (2017). El CADESUN. Un nuevo instrumento para analizar la deserción estudiantil universitaria. *Revista Reencuentro, 28*(73), pp. 199-215.

Díaz, P. y Tejedor De León, A.B. (2023). *Manual de utilización del cuestionario para analizar la deserción estudiantil universitaria-CADESUN*. Impresiones Marín S.A. Panamá.

Díaz, P., Tejedor, A. y Saavedra L. (2021). Modelos de análisis y prevención de deserción estudiantil universitaria dirigidos al contexto panameño. *South Florida Journal of Development, Miami, 2*(2), pp. 1349-1357. Doi: 10.46932/sfjdv2n2-018.

Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos, 34*(2), pp. 65-86.

Guzmán, A., Barragán, S. y Cala-Vitery, F. (2022). Comparative Analysis of Dropout and Student Permanence in Rural. *Higher Education, Sustainability, 14*, pp. 8846-8871. https://doi.org/10.3390/su14148871.

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

Poveda, J., Poveda, I. y España, I. (2020). Análisis de la deserción estudiantil en una universidad pública de Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación, 82*(2), pp. 151-172. https://doi.org/10.35362/rie8223572.

Ricardez, D., Olán, L., y Leija, H. (2021). Causales de la deserción escolar en México, perspectiva desde un análisis documental. *TECTZAPIC: Revista Académico-Científica, 7*(3), pp. 9-20.

Saldaña, M. y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 16*(4), pp. 616-628.

Tayebi, A., Gómez, J., y Delgado, C. (2021). Analysis on the lack of motivation and dropout in engineering students in Spain. *IEEE Access,* 9, pp. 66253-66265.



Permanencia y deserción en la población becada. Caso de la Universidad Nacional, Costa Rica

Magaly Rodríguez Pineda
Investigadora independiente
magaly.ropi@gmail.com

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la permanencia y deserción de la población becada en la Universidad Nacional, pero el enfoque específico se concentra en la población becada que deserta. La población becada mantiene mejores indicadores de graduación que la población no becada, como consecuencia una menor deserción. La mayor cantidad de estudiantes becados abandona en el segundo ciclo y se mantiene en promedio 4,5 ciclos, en contraste la población no becada deserta principalmente en el primer ciclo y permanece en promedio 3,2 ciclos. La Regresión Logística permitió detectar perfiles de la población becada con mayor riesgo de abandono: estudiantes que provienen de colegio privado y subvencionado, los estudiantes que tuvieron un menor rendimiento en la admisión (Estrato 3), menor cantidad de cursos aprobados, mayor edad al ingreso, proceden de distritos con menor desarrollo, principalmente los que estudian en Sedes que se ubican en la Región Central. Una mayor nota de colegio, así como matricular más cursos no implica una menor probabilidad de desertar. Un estudiante becado con exoneración 100% en la matrícula y los estudiantes asistentes tienen una menor probabilidad de desertar que aquellos que tienen ayuda económica y/o residencia y están exonerados del pago de matrícula.

Palabras clave: Deserción, Permanencia, Beca, Educación Superior, Inversión.

Introducción

El Sistema de Becas en la Educación Superior representa una política pública que permite producir movilidad social ascendente debido a que la población beneficiada procede mayoritariamente de sectores en desventaja social, de tal forma que se hace efectiva la igualdad de oportunidades entre las personas minimizando el efecto de la situación económica (Costas, *et.al*, 2019). En general la población becada muestra mayor eficiencia terminal que la población no becada, ya que para mantener la beca el estudiante debe conservar una trayectoria de buen rendimiento y esto repercute en una menor deserción (Rodríguez y Artavia, 2021; Universidad Nacional, 2022; Reyna, 2023).

Históricamente la población becada en la Universidad Nacional representa más del 50% y en el caso de las Sedes que se ubican fuera de la Región Central este porcentaje supera el 70%[1]. El promedio de ingreso anual de estudiantes en los últimos 5 años es de 3900 y el total de matriculados activos de 19 200 estudiantes.

El presupuesto ejecutado de la Universidad Nacional en el período 2018-2022 tiene un promedio anual de $205,3 millones, el presupuesto ejecutado del fondo de Becas representa el 8,4% de ese monto y el monto de la matrícula que los estudiantes no pagan por exoneración representan el 2,1% del presupuesto ejecutado total[2].

La deserción en general registra 44,8% y si se desagrega por población becada y no becada es de 29,22% y 70,04%, respectivamente[3]. Lo cual indica que la subvención de los estudios disminuye la probabilidad de desertar (Motta Silva, 2021).

Tinto (1989) define la deserción como "el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó en una particular institución de educación superior", esta definición explica el concepto desde la perspectiva del abandono de una institución y no necesariamente del sistema de educación superior, situación que sucede en la Universidad Nacional: el estudiante abandona, pero se desconoce si migra a otra institución del sistema. El comportamiento y las causas del abandono son multifactoriales y "parte de la heterogeneidad de los sistemas educativos, las políticas y acciones implementadas para combatirlo, así como los contextos económicos, sociales y culturales de cada país" (Jiménez, 2021, p. 6)

De acuerdo con Rodríguez y Zamora (2021) la deserción en la Universidad Nacional se explica por cuatro factores: académico y de ambiente estudiantil; motivacional; económico-familiar y vocacional. Desde el punto de vista institucional afecta el cumplimiento de la misión de la organización, baja los índices de eficiencia y calidad (González, 2006). Y la afectación es aún mayor cuando la deserción se produce en la población becada por la inversión en ayudas económicas y exención de pago de la matrícula, lo que menoscaba el indicador de eficiencia del Fondo de Becas y una afectación en la posibilidad de producir movilidad social debido a que la población becada proviene de estratos económicos vulnerables.

El desarrollo de la investigación tiene cuatro partes: **1.** Se realiza un análisis comparativo de la permanencia y deserción entre la población

1 Ver https://www.eeuna.una.ac.cr/index.php/matricula-de-primer-ingreso?view=article&id=501&catid=159
2 Fuente: Universidad Nacional. Departamento de Gestión Financiera
3 https://www.eeuna.una.ac.cr/index.php/matricula-de-primer-ingreso?view=article&id=501&catid=159

becada y no becada. **2.** Se analiza la permanencia y deserción de la población becada considerando la clasificación del tipo de beca que se otorga. **3.** Se determina el comportamiento del ciclo en el que abandona. 4. Se efectúa una Regresión Logística que establece cuáles son las variables determinantes para que se produzca la deserción en la población becada.

Se plantean dos preguntas en la investigación ¿Una mayor ayuda repercute en una mayor permanencia? y ¿Cuáles son los factores determinantes que producen la deserción en la población becada?

El estudio crea una referencia que contribuye a crear políticas, controles y alertas tempranas para disminuir la deserción.

Objetivo

La presente investigación tiene como objetivo analizar la permanencia y deserción de la población becada en la Universidad Nacional, pero el enfoque específico se concentra en la población becada que deserta. Las becas constituyen un recurso importante. Pero esta política pública debe ser valorada con el propósito de determinar si se logra el objetivo final que es lograr una mayor eficiencia terminal.

Metodología

La población de estudio la componen todos los estudiantes que ingresaron a la Universidad Nacional en las cohortes 2013 al 2017 (son cohortes que a diciembre del 2022 -corte de la información- ya debieron de cumplir su período teórico de permanencia)[4]. Para la operacionalización de la permanencia se utiliza la que aplica la UNA (Rodríguez y Zamora, 2014), esta metodología utiliza un análisis longitudinal con corte a un año específico, seguidamente se ubica al estudiante en alguna de las siguientes categorías: población graduada (cumple el plan de estudios y obtiene la titulación); población inactiva (persona que no se ha graduado, ni egresado, pero al momento de hacer la actualización anual no matricula en ese año); población egresada (cumple el plan de estudios, pero no ha formalizado la titulación); población activa (no es graduada, ni egresada, pero matriculó en el año que se realiza la actualización de la metodología).

Para este estudio se considera como estudiante becado aquel que en algún momento de su trayectoria recibió algún tipo de ayuda ya sea por exoneración parcial o total de la matrícula y/o ayuda económica y/o residencia estudiantil, este concepto resulta innovador ya que generalmente se considera, para registrar los diferentes indicadores, la condición de becado al ingreso a la universidad, produciéndose un subregistro. Para el análisis de la permanencia, la población de becados se desagrega en cuatro grupos de acuerdo con el tipo de beca: **a.** aquellos que no poseen una exención completa de matrícula (de 10% a menos del 100%); **b.** los que disfrutan 100% de exoneración de matrícula y no cuentan con ayuda económica; **c.** los que poseen además de una exención de matrícula del 100% una ayuda económica y se incluyen en este grupo los que se les otorga residencia estudiantil y **d.** la

4 Base de datos anonimizada proporcionada por el Departamento de Registro de la Universidad Nacional

población de estudiantes asistentes (acompañan un proceso académico y además se les retribuye con un "pago"). Se cuenta con una base de datos con las siguientes variables: **a.** académicas (tipo de colegio, nota de colegio, nota de admisión, nota de la Prueba de Aptitud Académica, cursos aprobados, promedio ponderado, cursos matriculados, estrato de colegio[5]); **b.** Institucionales (condición de becado, becado con ayuda socioeconómica y exoneración de matrícula del 100%; becado con exoneración 100% de matrícula y becado con exoneración de matrícula de 10% a 90%), facultad y Sede; **c.** personales (sexo, edad),; d. geográficas (zona urbano-rural, Índice de Desarrollo Social del distrito de procedencia, Región de Planificación, provincia).

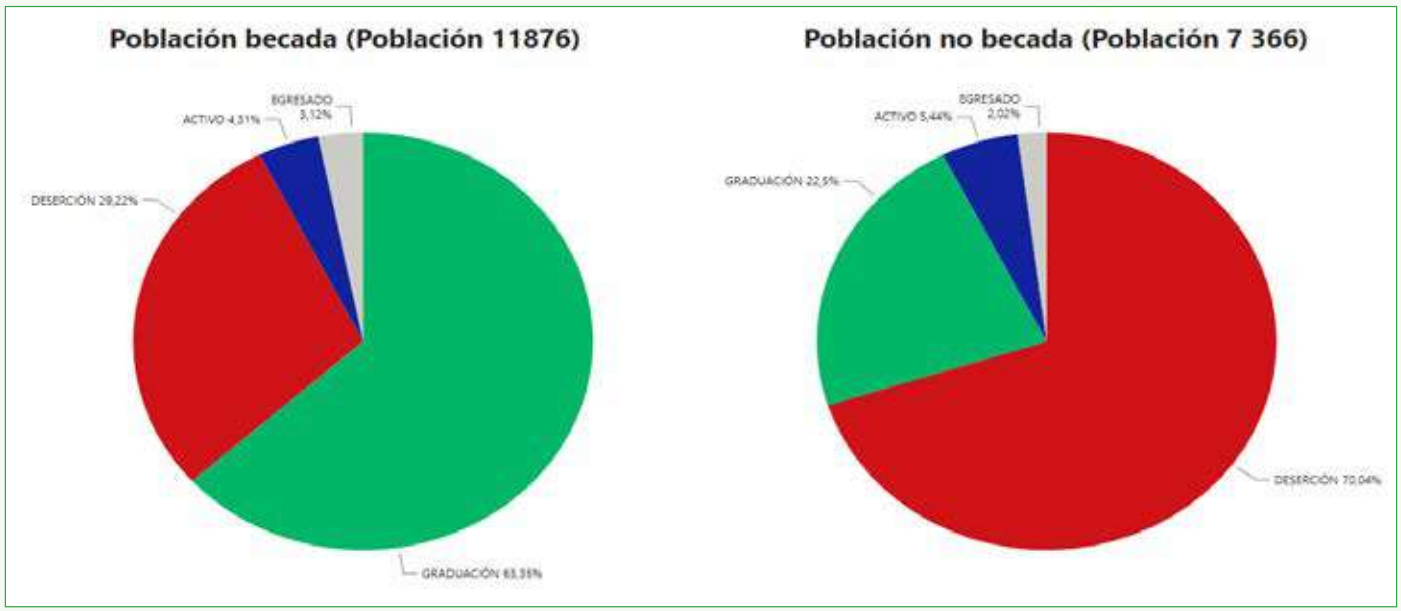


Resultados

Para las cohortes 2013-2017 la población becada representa en promedio el 53,9% de la población total que ingresó en esas cohortes (19 242 estudiantes). No obstante, si se desagrega la población de acuerdo con las Sedes, las que se ubican fuera de la Región Central (Coto, Pérez Zeledón, Liberia, Nicoya, Sarapiquí) muestran una población becada promedio de 80,81%) y las que se ubican dentro de esta Región Central (Omar Dengo, Interuniversitaria Alajuela y Benjamín Núñez) registran 55,08%. Al analizar la permanencia de estas dos poblaciones (ver Figura 1), la población becada muestra una mayor eficiencia terminal de 63,35% en contraste con la población no becada 22,5%. Por otra parte, se registra que la población becada refleja una deserción del 29,22%, en contraste con la población no becada que es de 70,04%, lo cual indica que la subvención de los estudios disminuye la probabilidad de desertar y por efecto el requisito de mantener un buen rendimiento para conservar la beca. Los estudios que se han realizado sobre factores asociados a la deserción en la Universidad Nacional consideran los resultados para la población en general, por lo que deberá la institución realizar un estudio de deserción y de rezago que pueda obtener la información desagregada según estas dos poblaciones, que permita hacer del acceso a la educación superior una realidad efectiva y no una respuesta negligente a una demanda anual significativa (Lemaire, 2018).

5 https://www.eeuna.una.ac.cr/index.php/glosario-eeuna/modelo-de-estratificacion-y-tipificacion. Modelo de admisión que estratifica al colegio del acuerdo con el rendimiento en la admisión y la modalidad del colegio de acuerdo con criterios sociales y geográficos.

Figura 1. Permanencia y deserción de la población becada y no becada



Si se filtran estos resultados por Sedes, no se registran diferencias importantes con respecto a la generalidad; así en el caso de las Sedes que se ubican fuera de la Región Central, la deserción en la población becada es del 30,58% y la graduación del 63,39% y la no becada de 71,14% y 24,03% en ese mismo orden. Y en las Sedes que se ubican en la Región Central la población becada muestra 28,53% en la deserción y 63,32% en la graduación y la no becada de 69,87% y 22,27% en el orden comentado (el resto del porcentaje al 100% se ubica en la población de egresados y activos).

Por otra parte, la Figura 2, exhibe el momento en el que desertan las personas estudiantes, la mayor cantidad de estudiantes becados abandona en el segundo ciclo[6] y se mantienen en promedio 4,5 ciclos, en contraste la población no becada deserta principalmente en el primer ciclo y se mantiene en promedio 3,2 ciclos. Estos resultados concuerdan con los hallazgos encontrados en otras investigaciones (Jaramillo, *et.al*., 2021; Laverde y Triana, 2018, Lemaire, 2018; Salazar, 2022). En ambas poblaciones el impacto de la deserción es negativo no solo en lo personal sino también desde el punto de vista institucional, disminuyendo los indicadores de graduación, pero sobre todo produce una disminución en la eficiencia del Fondo de Becas. Es especialmente importante que a nivel de la institución se establezcan políticas con el propósito de disminuir este efecto.

6 Un ciclo corresponde a 17 semanas

Figura 2. Ciclo en el que deserta la población becada y no becada



Permanencia de la Población Becada según Tipo de Beca

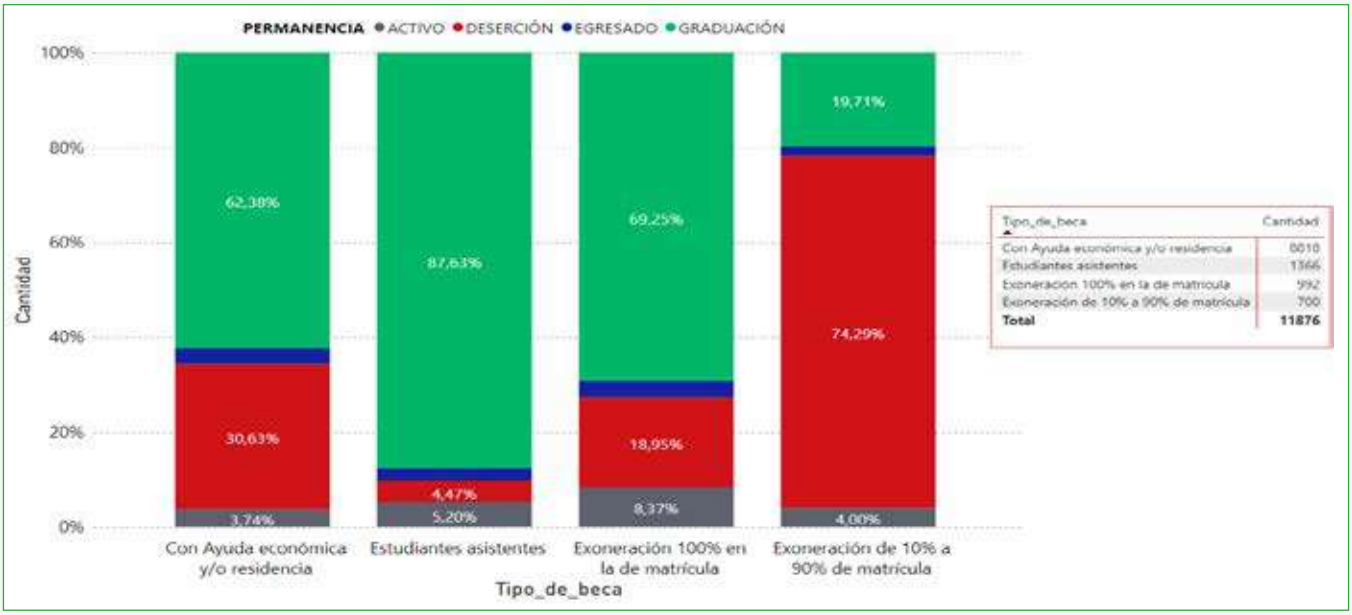
De acuerdo con el tipo de beca los resultados de la permanencia reflejan (ver Figura 3) que los estudiantes asistentes presentan una mayor eficiencia terminal (87,63%), esta población además de recibir 100% de exoneración, reciben un "pago" por dar asistencia a la academia (la cantidad que reciben es en promedio de $1820,7 en las cohortes consideradas en un período de 10 meses), es de suponer que el valor agregado del compromiso y experiencia de acompañar un proceso académico, crea una mayor responsabilidad para obtener el título universitario. En segundo lugar, lo ocupa la población que ha recibido algún tipo de ayuda económica y/o residencia estudiantil (el pago promedio en las cohortes analizadas es de $1425,93 en un período de 10 meses), además de la exoneración de la matrícula, la graduación en este grupo es 62,38%. El tercer lugar lo ocupa la población que recibe una exoneración de 100% de la matrícula y muestra un indicador del 69,25%. Y, por último, la población que recibe exoneración parcial de la matrícula es la que muestra una menor graduación 19,71% y una deserción significativa del 74,29%, la razón de estos resultados es que esta categoría está conformada principalmente por estudiantes que van perdiendo la beca socioeconómica o la exención del pago del 100% de la matrícula por bajo rendimiento[7] o por la inexistencia de una matrícula continua, no les quitan del todo la beca, si no que van pasando a categorías de exenciones parciales de matrícula hasta llegar a beca 0 (700 estudiantes).

7 Para mantener la beca, en las cohortes analizadas, el estudiante debía tener un rendimiento promedio de 8 (en una escala de 10). En la actualidad es de 7,5

Asimismo, debe valorarse la posibilidad de recuperar la “inversión fallida” (no pago de matrícula y monto otorgado a estudiantes que desertan) en aquellos casos que lo ameriten, mediante mecanismos actuariales que deben implementarse en el ingreso, con el propósito de lograr una mayor efectividad del fondo de becas.



Figura 3. Permanencia y deserción de la población becada según tipo de beca



Determinantes de la Deserción en la Población Becada

Se realiza un análisis exploratorio por medio de una Regresión Logística para establecer aquellas variables que podrían ser determinantes en la deserción de la población becada.

La prueba de ómnibus resultó significativa, es decir las variables seleccionadas predicen la variable dependiente. (p≤0,05). EL R2 Nagelkerke es de 0,903 el cual expresa el porcentaje de la variancia de la variable dependiente que es explicada por el modelo, el indicador registra un buen ajuste del modelo. La capacidad predictiva del modelo se establece por medio de una tabla de doble entrada que clasifica los valores con los predichos o estimados por el modelo para cada uno de los casos. La sensibilidad del modelo es la que pronostica los casos que tienen la característica, es decir los desertores y en este caso es de 92,8% y la especificidad se realiza sobre los casos que no tienen la característica en este caso los no desertores y es de 96,3%. El modelo general muestra 95%, lo cual implica un muy buen ajuste.

El Cuadro 1 incluye los resultados de la regresión logística obteniendo lo siguiente: a mayor edad existe una mayor probabilidad de desertar. Los estudiantes becados de colegio privado y subvencionado[8] tienen mayor probabilidad de desertar que los de colegio público. La población becada que proviene de zona rural tiene menor probabilidad de desertar que los que proceden de zona urbana. Un estudiante becado con exoneración 100% y los estudiantes asistentes tienen una menor probabilidad de desertar que aquellos que tienen ayuda económica y/o residencia y están exonerados del pago de matrícula. La comparación con los estudiantes con beca parcial no es concluyente.

Cuadro 1. Resultado de la Regresión logística

Variable o atributo	B	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
				Inferior	Superior
Edad	0.043	,004	1,044	1,014	1,074
Colegio Público (referencia)		,000			
Privado	1,426	,000	4,164	1,887	9,189
Subvencionado	1,906	,000	6,725	2,703	16,730
Extranjero	1,202	,204	3,328	,520	21,303
Urbano (1), Rural (0)	-,308	,034	,735	,553	,977
Con beca y ayuda económica y/o residencia y matrícula (referencia)		,049			
Exoneración 100% matrícula	-,385	,042	,680	,470	,985
Exoneración de 10% a 90% en matrícula	-,061	,768	,941	,628	1,409
Estudiantes asistentes	-,562	,022	,570	,353	,922
Cursos matriculados	,039	,000	1,039	1,025	1,054
Cursos aprobados	-,260	,000	,771	,757	,784
Nota colegio	,037	,000	1,038	1,028	1,047
IDS [a] alto (referencia)		,009			
IDS medio	-,049	,750	,952	,704	1,287
IDS bajo	,464	,010	1,590	1,118	2,262
IDS muy bajo	,504	,034	1,655	1,040	2,634
Estrato 1: Colegios privados, científicos, humanísticos, experimentales bilingües, subvencionados (referencia)		,000			
Colegios públicos y técnicos	1,199	,000	3,316	1,730	6,353
Colegios indígenas, rurales, telesecundarias, educación para jóvenes adultos, bachillerato por madurez.	1,406	,000	4,079	2,044	8,140
Sede Región Central (referencia)		,000			
Sede Brunca	-,517	,001	,597	,442	,805
Sede Chorotega	,089	,554	1,093	,814	1,467
Sede Huetar Norte	-1,747	,000	,174	,117	,259

IDS se refiere al índice de Desarrollo Social del distrito de procedencia del estudiante.

Asimismo, la población becada que se egresó de Colegios Públicos, Colegios Técnicos públicos (estrato 2) y de Colegios indígenas, rurales, Telesecundarias, educación para jóvenes adultos, Bachillerato por madurez (Estrato 3) tienen 2,8 veces y 3,2 respectivamente más de probabilidad de desertar que los estudiantes becados provenientes de Colegios Privados, científicos, humanísticos, experimentales bilingües, Subvencionados.

8 Colegio subvencionado son establecimientos que se financian con aportes del Estado y de los padres, madres y apoderados, a través del pago de una mensualidad.

Una mayor cantidad de cursos matriculados en la población becada conlleva una mayor probabilidad de desertar. Entre mayor cantidad de cursos aprobados menor probabilidad de desertar. Una mayor nota de colegio no implica una menor probabilidad de desertar. La deserción incrementa si el estudiante proviene de un distrito cuyo índice de Desarrollo es bajo o muy bajo en relación con los estudiantes cuya procedencia es de un distrito cuyo Índice de Desarrollo es alto. Si el estudiante estudia en una sede que se ubica en la Región Brunca o Huetar Norte tiene menor probabilidad de desertar que aquel proviene de una Sede que se ubica en la Región Central.

Conclusiones

La población becada mantiene un mejor indicador de graduación que la población no becada, como consecuencia una menor deserción. No obstante, según se comprobó la mayoría de población desertora se mantuvo en la universidad en promedio 4,5 ciclos e hizo uso de recursos que no lograron el objetivo final, las razones no logran determinarse en este análisis, pero puede ser objeto de estudio por parte de la instancia a cargo del fondo mediante un estudio específico a esta población, de tal forma que los resultados permitan establecer políticas que disminuyan los indicadores de deserción o establecer posibilidad de reembolsar el monto que les fue entregado (mediante mecanismos actuariales) en los casos que se amerite y no cumplieron con el objetivo final. El monto recuperado pasaría a formar parte del Fondo de Becas, un ejemplo de esta situación son estudiantes que se matriculan en varias universidades estatales en una misma cohorte de ingreso y desertan de alguna (s) o estudiantes que desertan porque se van para otra universidad pública o privada a pesar de que tienen beca. Un programa de alerta temprana que establezca los riesgos de la población a desertar (Barboza, et al, 2021) contribuiría a disminuir la deserción, pero sobre todo ayudaría a identificar las razones que impide al estudiante poder continuar con los estudios ya sea en forma temporal o definitiva. La generación de la lista de clases sistematizada por parte de los profesores (ya en funcionamiento como plan piloto en la UNA) puede ser una herramienta importante de alerta temprana y una fuente de información necesaria para poder identificar y sistematizar las causas de la deserción tanto de la población becada como no becada de una forma más detallada, que permita hacer del acceso a la educación superior una realidad efectiva y no una respuesta negligente a una demanda anual significativa (Lemaire, 2018).

La Regresión Logística permitió detectar perfiles de la población becada con mayor riesgo de abandono: estudiantes que provienen de colegio privado y subvencionado, los estudiantes que tuvieron un menor rendimiento en la admisión (Estrato 3), menor cantidad de cursos aprobados, mayor edad al ingreso, proceden de distritos con menor desarrollo, principalmente los que estudian en Sedes que se ubican en la Región Central. Una mayor nota de colegio, así como matricular más cursos no implica una menor probabilidad de desertar. Un estudiante becado con exoneración 100% en la matrícula y los estudiantes asistentes tienen una menor probabilidad de desertar que aquellos que tienen ayuda económica y/o residencia y están exonerados del pago de matrícula.



Referencias

Barbosa, F., Eslava, C., Jimeno, S., Martán, S., y Sandoval, C. (2021). Semáforo de Alertas Tempranas: una herramienta para el seguimiento estudiantil y la prevención de la deserción en la Universidad del Valle. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3426

Costas, E., Sánchez, M. y Salinas, P. (2019). El Sistema de Becas y ayudas al estudio en el nivel universitario. *La cuestión Universitaria*. N10, pp. 54-77.

González, L. (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina.* Caracas: ISEALC-UNESCO.

Jaramillo, I., Vásquez, J., y Arcila, M. (2021). Análisis de los determinantes del abandono estudiantil en el programa tecnología en delineante de arquitectura e ingeniería de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3353

Jiménez, M. (2021). Un análisis multinivel de los determinantes del abandono estudiantil universitario. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3362

Laverde, M.. y Triana, H. (2018). Deserción y retención en los programas de la Corporación Universitaria de Colombia Ideas. Especialización Gerencia en Calidad de Producto y Servicios. Universidad Libre de Colombia.

Lemaitre, M. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad. UNESCO, CRES, IESALC

Motta, J. (2021). El rol de las becas en educación superior. Trabajo de investigación de Pregrado en Economía y Negocios Internacionales. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Reyna, M. (2023). La importancia de las becas como una política pública en el desarrollo de la Educación. *CIEG (*62), pp. 1-11.

Rodríguez, M., y Zamora, J. (2014). *Operacionalización de la permanencia estudiantil en las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Costa Rica.* Universidad Nacional. Quinto informe del Estado de la Educación. Programa Estado de la Nación.

Rodríguez, M., y Zamora, A. (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Unicencia, 35*(1), pp. 19-37.

Rodríguez, M., Artavia, C. (2021). Reproducción social en el rendimiento de los estudiantes en la Educación Superior. Caso de la Universidad Nacional. *Rev. Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*. 171, pp. 75-93.

Salazar, V. (2022). Determinantes de pérdida de becas universitarias en un programa social de Perú dirigido a estudiantes procedentes de familiar pobres y vulnerables. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 28*(1), Art 4.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior (*71), pp. 33-51.

Universidad Nacional. (2022). *Efectividad de los fondos de becas para llevar a las personas universitarias a la graduación como profesionales.* Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

Universidad Nacional. (26 de 4 de 2024). https://www.eeuna.una.ac.cr/.



Factores asociados a la permanencia y el abandono en la carrera de Medicina (2010-2017)

Leandro Pereira de los Santos
Universidad de la República, CSE, USIEn
leandropereirauy@gmail.com

Gabriel Errandonea Lennon
Universidad de la República, CSE, USIEn
gabriel.errandonea@gmail.com

Resumen:

Esta investigación examina la permanencia y el abandono de la cohorte de estudiantes que ingresaron a la carrera de Medicina de la Universidad de la República (Udelar) en 2010, durante un período de ocho años y no alcanzaron a egresar. Basándose en los antecedentes teóricos y empíricos de investigadores como Latiesa (1992) y Boado (2011), se utiliza un análisis de segmentación para interpretar los datos obtenidos. Este enfoque nos permite formular hipótesis sobre la permanencia y abandono, así como identificar particularidades específicas de la carrera de Medicina. Los resultados indican que la actividad laboral, la edad de ingreso, el nivel educativo de los padres y la región de nacimiento influyen significativamente en la permanencia y el abandono. Para la permanencia, la actividad laboral y la edad son predictores sólidos, mientras que el lugar de nacimiento también juega un papel importante. Para el abandono, el nivel educativo máximo alcanzado por los padres resulta ser un factor relevante. Estos hallazgos destacan la importancia de considerar estos componentes al diseñar estrategias destinadas a reducir el abandono y mejorar la permanencia en la educación superior.

Descriptores o palabras claves: Estudiantes, Permanencia, Abandono, Medicina, Segmentación.



Introducción:

La Udelar ha experimentado tanto abandono como rezago desde finales de la década del sesenta. Zoppis (2011) afirma que esta situación puede atribuirse en parte a:

> ...tres factores institucionales que son casi impares a nivel mundial: es gratuita, no tiene examen de ingreso a la mayoría de sus carreras de grado, ni cuenta con restricciones en la trayectoria educativa (no hay límite de exámenes ni de repeticiones) (p. 2).

La carrera en Medicina es una de las más numerosas, en lo que se refiere a cantidad de estudiantes. En el año 2010, según los datos de la Dirección General de Planeamiento de la Udelar, el área de las carreras de salud era el 30,9% de los ingresos del total, Medicina aportaba 1079 estudiantes, casi la cuarta parte del total de ingresos al área de salud. Dado este volumen, es interesante analizar y contribuir al debate sobre permanencia y abandono, presentando algunos resultados sobre las características de su estudiantado.

El presente estudio se basa en caracterizar a estudiantes de la carrera en Medicina, que habiendo comenzado sus estudios en 2010 no egresaron alcanzado el año 2017. Esto quiere decir que tenían dos posibilidades: a) abandonaron la carrera de Medicina, b) permanecen estudiando, es decir con rezago en la trayectoria estudiantil. Aclaramos que al no tener datos de grado de avance en la carrera estos estudiantes pueden tener un rezago que sea de uno o más años en lo que respecta al avance académico.

Para analizar estas características nos centramos en los factores teóricos externos o extraescolares, asociados al abandono o permanencia estudiantil. Estos elementos son aquellos que influyen en el individuo desde fuera de la institución, por ejemplo, nivel educativo máximo alcanzado por los padres, sexo, edad al ingresar a la carrera, si trabaja o no y forma de administración del instituto de procedencia donde culminó la educación media.

Según Latiesa (1992, como se cita en Boado, 2011), las universidades como la Udelar: “de perfil de ingreso más abierto tendrán tasas de deserción elevadas, ya que en ellas son los alumnos los que se autoseleccionan a lo largo del proceso formativo” (p. 22). Los requisitos de ingreso son un factor que influye en el volumen y tipo de abandono. Esto complica la comparabilidad internacional y el uso de marcos analíticos consensuados. Hasta la fecha, la investigación sobre el rendimiento académico en la Udelar ha priorizado el estudio del abandono y se han investigado menos los fenómenos como la permanencia y el rendimiento académico.

Otra de las afirmaciones expresadas por Latiesa (1992, como se cita en Boado, 2011) es que:

> ...los factores de contexto de origen social desigual, tanto de clase y nivel cultural, como geográfico, etcétera, tienen incidencia en la elección de las carreras, y también en el acceso a los empleos posteriores a la universidad, ya en el éxito o en el fracaso, pero no en los niveles de titulación o deserción observados.". También "...halló una relación positiva entre la deserción y la condición de estudiante que trabaja o busca trabajo. Relación que es también observable cuando la edad media de los alumnos de una facultad dada está por encima del promedio de la universidad. En consecuencia, aquellas carreras que tienen mayor población extra edad suelen ser carreras con mayor nivel de deserción. Y asimismo suelen ser carreras con mayor proporción de alumnos que trabajan. (p. 22-23)

En otro orden también afirmaba lo siguiente:

> ...luego de haber ingresado en la Universidad la autora no halló evidencia significativa de incidencia en el rendimiento observado de: la inteligencia, ni del sexo, ni del nivel cultural ni la categoría sociocupacional de los padres, ni de las variables psicológicas de personalidad. En general los estudios han mostrado que estas variables tienen incidencia en los logros educativos de primaria, secundaria, y enseñanza técnico-profesional, pero una vez que se arriba a la universidad, que se han superado otros filtros, dejan de tener potencial explicativo. (p. 22)

Estos factores inciden en la educación superior uruguaya, por ejemplo, los que refieren a la desigualdad social. Según Custodio (2009, como se cita en Zoppis, 2020) "...la desigualdad social no tendría peso explicativo dado que la misma ya operó y filtró la población que ingresa a la educación superior." (p.1).

Dados estos antecedentes teóricos y empíricos, resulta de interés en este trabajo realizar algunas pruebas, en el marco de la carrera de Medicina de Udelar, para observar cuales son las variables que operan en los fenómenos del abandono y la permanencia para la cohorte observada.

Objetivo

Analizar el abandono y la permanencia de estudiantes que ingresaron a la carrera en Medicina de la Udelar en 2010 durante ocho años, con el fin de identificar y discutir los factores que influyen en estos dos fenómenos. Estos hallazgos servirán como insumos para proponer acciones dirigidas a reducir el abandono y mejorar la retención estudiantil en Medicina, una de las carreras universitarias con mayor cantidad de estudiantes en la Udelar.

Metodología:

Este estudio ha sido elaborado con base en el procesamiento de datos obtenidos del Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE) y del FormA que releva la población de estudiantes de grado de Udelar. De los 1079 estudiantes que ingresaron en el 2010, 688 no egresaron de la carrera terminado el año 2017. Para identificar patrones y tendencias en la permanencia y el abandono de los estudiantes se utilizó el análisis de segmentación. La variable dependiente se define como sigue: la población de estudio comprende a los estudiantes que no egresaron en el periodo de observación de 8 años. Estos estudiantes se dividen en dos grupos: a) Abandono, aquellos que participaron en actividades académicas durante al menos uno de los seis primeros años de la carrera, pero dejaron de hacerlo antes de finalizar el periodo de

observación, es decir, durante el séptimo u octavo año no tuvieron actividad; y b) Estudiantes con permanencia, aquellos que no egresaron pero continuaron participando en actividades académicas durante el séptimo u octavo año. Las variables independientes seleccionadas son: nivel educativo máximo alcanzado por los padres, sexo, edad, forma de administración del instituto de procedencia donde cursó educación media, departamento de nacimiento y condición de actividad (si trabaja o no trabaja).

El análisis de segmentación es una técnica de dependencia entre variables que puede cumplir varias funciones. En palabras de Escobar (2007), podemos entender el análisis de segmentación como:

> "una técnica que fragmenta las muestras utilizando un proceso secuencial descendente, que forma grupos homogéneos, exhaustivos y mutuamente excluyentes según los criterios de la llamada variable dependiente, respuesta o criterio, mediante combinaciones jerárquicas de variables independientes explicativas o clasificadoras, también llamadas pronosticadores" (p.13)

Resultados:

El árbol de clasificación analiza las decisiones de abandono o permanencia de los estudiantes en la carrera de Medicina, según las variables predictoras o independientes que mejor clasifican a los estudiantes según estas dos categorías. Se utilizó el método de crecimiento CRT, donde se segmenta los datos en grupos que son lo más homogéneos posible con respecto a la variable dependiente. Un nodo terminal donde todos los casos tienen el mismo valor para la variable dependiente se considera homogéneo y "puro". Este método realiza las particiones binarias y se utiliza el índice de Gini como medida de impureza. La estimación del riesgo del modelo realizado es de 0,324, es decir, el modelo tiene una tasa de error del 32,4%. La desviación estándar del riesgo es de 0,018, sugiere que la estimación del riesgo es bastante precisa y que la variabilidad de las predicciones incorrectas del modelo es relativamente baja.



Imagen 1

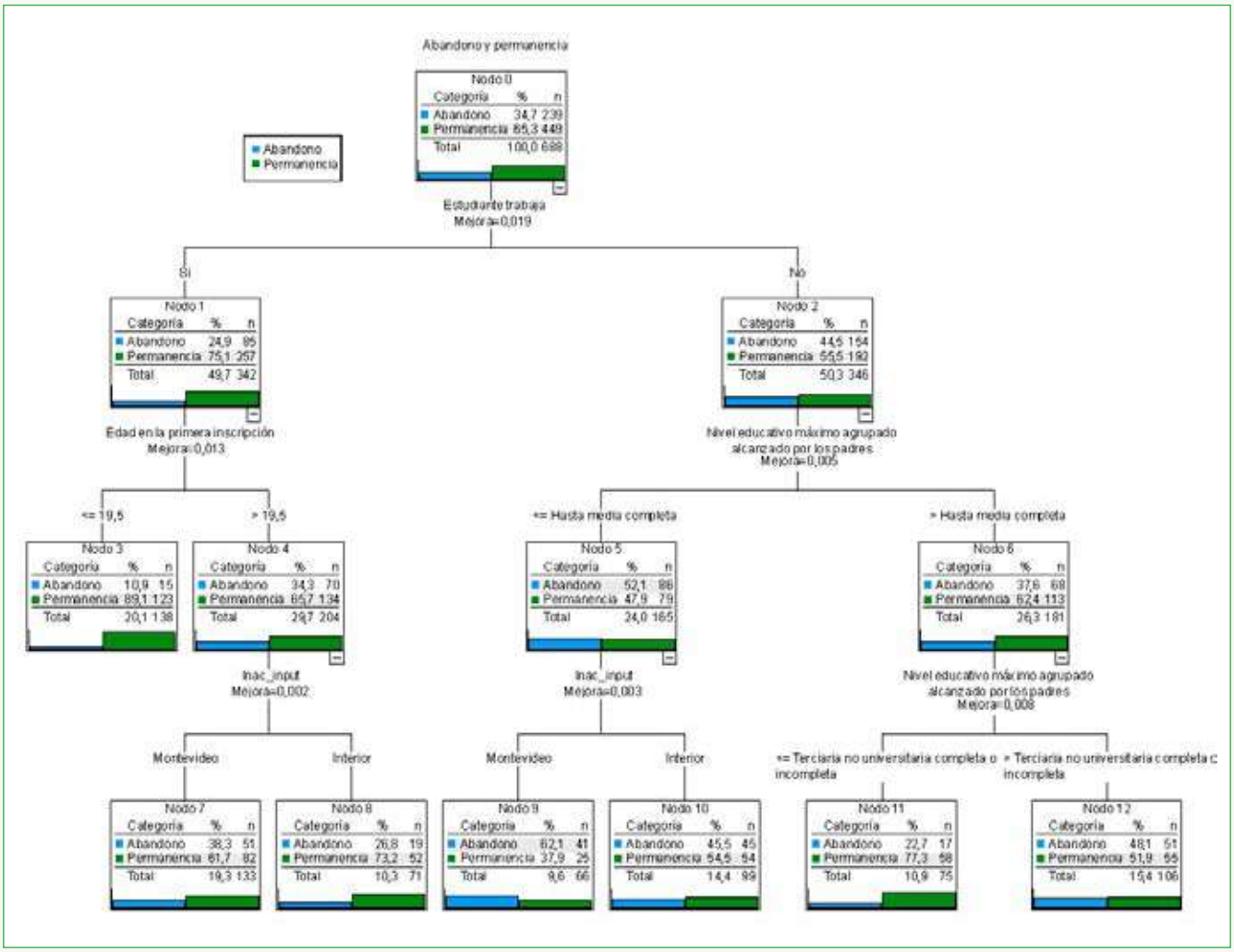

Abandono y permanencia
Abandono
Permanencia
Nodo 0
Categoría % n
Abandono 34,7 239
Permanencia 65,3 449
Total 100,0 688
Estudiante trabaja
Mejora=0,019
Sí
No
Nodo 1
Categoría % n
Abandono 24,9 85
Permanencia 75,1 257
Total 49,7 342
Nodo 2
Categoría % n
Abandono 44,5 154
Permanencia 55,5 192
Total 50,3 346
Edad en la primera inscripción
Mejora=0,013
Nivel educativo máximo agrupado alcanzado por los padres
Mejora=0,005
<= 19,5
> 19,5
<= Hasta media completa
> Hasta media completa
Nodo 3
Categoría % n
Abandono 10,9 15
Permanencia 89,1 123
Total 20,1 138
Nodo 4
Categoría % n
Abandono 34,3 70
Permanencia 65,7 134
Total 29,7 204
Nodo 5
Categoría % n
Abandono 52,1 86
Permanencia 47,9 79
Total 24,0 165
Nodo 6
Categoría % n
Abandono 37,6 68
Permanencia 62,4 113
Total 26,3 181
Inac_input
Mejora=0,002
Inac_input
Mejora=0,003
Nivel educativo máximo agrupado alcanzado por los padres
Mejora=0,008
Montevideo
Interior
Montevideo
Interior
<= Terciaria no universitaria completa o incompleta
> Terciaria no universitaria completa o incompleta
Nodo 7
Categoría % n
Abandono 38,3 51
Permanencia 61,7 82
Total 19,3 133
Nodo 8
Categoría % n
Abandono 26,8 19
Permanencia 73,2 52
Total 10,3 71
Nodo 9
Categoría % n
Abandono 62,1 41
Permanencia 37,9 25
Total 9,6 66
Nodo 10
Categoría % n
Abandono 45,5 45
Permanencia 54,5 54
Total 14,4 99
Nodo 11
Categoría % n
Abandono 22,7 17
Permanencia 77,3 58
Total 10,9 75
Nodo 12
Categoría % n
Abandono 48,1 51
Permanencia 51,9 55
Total 15,4 106

Tabla 1											
Nodo	Abandono		Permanencia		Total		Categoría pronosticada	Nodo padre	Variable independiente primaria		
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje			Variable	Mejora	Valores de división
0	239	34,70%	449	65,30%	688	100,00%	Permanencia				
1	85	24,90%	257	75,10%	342	49,70%		0	Estudiante trabaja	0,019	Si
2	154	44,50%	192	55,50%	346	50,30%					No
3	15	10,90%	123	89,10%	138	20,10%		1	Edad en la primera inscripción	0,013	<= 19,5
4	70	34,30%	134	65,70%	204	29,70%					> 19,5
5	86	52,10%	79	47,90%	165	24,00%	Abandono	2	Nivel educativo máximo agrupado alcanzado por los padres	0,005	<= Hasta media completa
6	68	37,60%	113	62,40%	181	26,30%	Permanencia				> Hasta media completa
7	51	38,30%	82	61,70%	133	19,30%	Permanencia	4	Lugar de nacimiento	0,002	Montevideo
8	19	26,80%	52	73,20%	71	10,30%					Interior
9	41	62,10%	25	37,90%	66	9,60%		5	Lugar de nacimiento	0,003	Montevideo
10	45	45,50%	54	54,50%	99	14,40%					Interior
11	17	22,70%	58	77,30%	75	10,90%		6	Nivel educativo máximo agrupado alcanzado por los padres	0,008	<= Terciaria no universitaria completa o incompleta
12	51	48,10%	55	51,90%	106	15,40%					> Terciaria no universitaria completa o incompleta

La Imagen 1, muestra el diagrama de árbol y para su mejor lectura, también se presentan los mismos datos en formato tabla (Tabla 1). El universo de estudio lo componen 688 estudiantes de la generación 2010 que a diciembre de 2017 no habían egresado. Estos conforman el nodo raíz, que se irá segmentando según las variables independientes que mejor clasifican a los estudiantes en la variable dependiente. De todas las variables independientes incluidas en el modelo, la que mejor discrimina a los estudiantes en grupos homogéneos es la condición de actividad. Luego son importantes tanto la edad como el nivel educativo del hogar de origen y por último el lugar geográfico de nacimiento. El sexo del estudiante y la forma de administración del instituto de procedencia no tuvieron una contribución significativa, por lo que no figuran en la salida final del árbol.

Ahora bien, si uno hace una lectura desde los nodos terminales, por el primer criterio de clasificación del árbol podemos describir cómo operan cada una de estas variables en forma combinada con el resto de las variables predictoras para clasificar a los estudiantes según las categorías de permanencia y abandono.

La variable que mayor discrimina es si trabaja o no, este primer grupo se va a caracterizar por clasificar a los que tienen mayor permanencia. De los estudiantes que trabajan (Nodo 1) 24,9% (85 casos) se asocian al abandono y tienen una tasa de permanencia del 75,1% (257 casos). Esto sugiere que el trabajo estaría relacionado con mayores tasas de permanencia en los estudiantes de Medicina.

Siguiendo al Nodo 1 (es decir los estudiantes que trabajan), está el Nodo 3, que se adentra en la edad a la fecha de inscripción de los estudiantes, especificando aquellos que ingresaron a la institución a los 19,5 años o menos (138 casos). Aquí, la tasa de abandono es del 10,9% (15 casos), y la tasa de permanencia es del 89,1% (123 casos). Esto sugiere que los estudiantes que trabajan y son más jóvenes al ingresar tienen una tendencia significativamente más alta a permanecer en comparación con los mayores de 19,5 años, es decir que ingresan de forma tardía. En este caso podemos realizar una lectura en comparación con los estudiantes que trabajan e ingresan con más de 19,5 años, en estos (Nodo 4), el abandono es de 34,3%, es decir una diferencia de 23,4 pp. con los que ingresan con menor edad. En resumen, tienen una probabilidad más alta de abandonar que los otros.

Si continuamos analizando y combinando atributos de los individuos. Los estudiantes que trabajan e ingresaron con más de 19,5 años. A esto se le suma el atributo lugar geográfico de nacimiento (Nodos 7 y 8). En el Nodo 8 se encuentran los estudiantes que provienen del interior (71 casos). Aquí, la tasa de abandono es del 26,8% (19 casos), mientras que la tasa de permanencia es del 73,2% (52 casos). Esto indica que los estudiantes del interior aunque ingresen con mayor edad tienen una probabilidad relativamente más alta de permanecer en la institución en comparación con los de Montevideo que tienen una permanencia de 61,7% es decir 11,7 pp. menos que los primeros.

El segundo grupo, se va a caracterizar por los estudiantes que no trabajan (Nodo 2) y posteriormente se dividen según el máximo nivel educativo alcanzado por los padres (Nodos 5,6,11 y 12) y el lugar de nacimiento (Nodos 9 y 10). En este grupo los individuos que muestran tener una mayor predisposición al abandono son los que están en el Nodo 9. Estos son estudiantes que nacieron en Montevideo, provienen de hogares donde el máximo nivel educativo alcanzado por los padres es educación media completa o menos y no trabajan. La mayoría abandona con una tasa del 62,1% (41 casos), mientras que el 37,9% (25 casos) permanece. Esta combinación de atributos puede impactar significativamente en las decisiones de abandono. En segundo lugar, los estudiantes que provienen de hogares donde el máximo nivel educativo es educación terciaria no universitaria tienen mayor probabilidad de permanecer que los que pertenecen a hogares con terciaria universitaria. La mayoría de estos (58 casos, 77,3%) permanecen en la institución, mientras que el 22,7% (17 casos) opta por abandonar (Nodo 11). La permanencia de estos es 25,4 pp más que los que provienen de hogares donde el máximo nivel educativo es educación terciaria universitaria (Nodo 12).

Conclusiones:

Estos hallazgos, más allá de la capacidad predictiva del modelo en particular, aportan para la discusión teórica sobre la influencia de ciertos factores extraescolares puestos en discusión por Latiesa (1992), Boado (2011) y Custodio (2009).

Para la cohorte de estudiantes 2010 de la carrera en Medicina se confirma que la condición de actividad y la edad son buenos predictores para la permanencia. También de los datos de Medicina surge que el sexo, no fue significativo a la hora de explicar el abandono o la permanencia en la carrera. Esto condice con la afirmación de Latiesa. Tampoco tiene una contribución significativa la forma de administración del instituto de procedencia.

El hecho de trabajar está asociado con la probabilidad de tener una mayor permanencia en la carrera y menor abandono. Esto puede estar asociado a varios factores, podríamos decir que como el cursado en la universidad no tiene un límite de tiempo, el estudiante puede realizar la carrera en forma más lenta de lo esperado teóricamente y el trabajo colabora en por lo menos dos aspectos. Por un lado, le permite al estudiante mantenerse económicamente para poder continuar estudiando y en segundo lugar lo lleva a que la trayectoria sea más lenta dada la dedicación que le puede brindar al estudio. A su vez, a nivel general se sabe que los estudiantes más propensos a trabajar no son los de peor contexto. Boado (2011) afirmaban que en la Udelar:

> "Se destaca que los estudiantes universitarios de origen social en los estratos más favorecidos son más propensos a trabajar y a hacerlo en mayor horario, y probablemente a tener mejores empleos." (p. 46)

Referido a la desigualdad social, Boado (2011) expresaba lo siguiente:

> "Que las clases sociales de origen no influyen no quiere decir que algunos pobres no abandonen porque son pobres y no pueden continuar estudiando, sino que otros ricos también abandonan, pero porque son ricos, y con ello equilibran la tendencia de las correlaciones. Así a unos les cuesta mucho seguir y a otros no les cuesta desistir." (p. 72)

Cuando el estudiante ingresa a Medicina con la edad teórica esperada o muy cercana a esta (19,5 años o menos), tiene mayor probabilidad de permanecer. Igual que lo afirmado por Latiesa (1992, como se cita en Boado, 2011), "donde carreras que tienen mayor población extraedad suelen ser carreras con mayor nivel de deserción". (p. 23)

Con respecto al abandono también entran en juego otras variables que especifican ciertas relaciones, como el nivel educativo máximo alcanzado por los padres y el lugar de nacimiento. Por ejemplo, se evidencia que los que más permanecen no son necesariamente los que vienen de los hogares con un mayor nivel educativo, sino que son provenientes de hogares con terciaria no universitaria. En este punto podríamos plantear una hipótesis donde el hecho que puede estar primando es el de alcanzar el estatus de nivel universitario. Es decir, ser el primero de la familia de origen en ser universitario. Por otro lado, aquello de que la clase social no opera en educación superior, no es del todo así. Si bien en Uruguay por el sistema educativo el filtro más grande ocurre en la educación media, en la carrera de Medicina los que provienen de hogares con nivel educativo más bajo primaria y media (proxi de nivel socioeconómico), son de Montevideo y no trabajan fueron los más proclives a abandonar la carrera. Al igual que para Boado (2011), la procedencia educativa, es decir si cursó la educación media pública o privada, no fue un aspecto que diferenciara a aquellos que persisten o abandonan en la carrera en Medicina. Según Boado

(2011), “Es decir, como señalan Latiesa y Bourdieu a su modo son diferentes procesos los que llevan a la deserción a las diferentes procedencias y unas opacan a las otras.” (p. 74)

Hay varias estrategias que pueden llevarse a cabo para intentar disminuir el abandono y estimular a los estudiantes que no egresan en tiempo teórico a no abandonar. Algunas de estas estrategias podrían ser la siguientes:

a. Políticas públicas con el objetivo de evitar el rezago en educación media para que los estudiantes ingresen en educación superior en la edad teórica esperada (18 años);

b. Intervenciones focalizadas en los estudiantes provenientes de hogares con nivel educativo más bajo y que no trabajan ya que tienen mayor tendencia a abandonar;

c. Continuar desarrollando estudios que profundicen en el perfil estudiantil de Medicina, así como otras carreras de Udelar y mejoren los sistemas de recolección y análisis de datos en la institución. Esto permitirá identificar y evaluar periódicamente los factores de riesgo y protección asociados al abandono, ajustando las estrategias de retención de manera eficaz y adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes.

Referencias

Aina, C. Baici, E y Casalone, G (2011) Time to degree: student’s abilities, university characteristics or something else? Evidence from Italy. Education Economics Vol. 19, No. 3, July 2011, pp. 311-325

Boado, M (2011). La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. Uruguay: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación. Recuperado el 12 de enero de 2021, https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4146/1/FCS_Boado_2011-10-03_web0.pdf

Cardozo, S y Anfitti, V (2014) Experiencia académicas y sociales en la educación superior en Uruguay, en Uruguay desde la sociología XII, pp. 61-75, Departamento de Sociología-FCS-Udelar, Uruguay.

Custodio, L. (2009) Deserción voluntaria y exclusión académica: una tipología de la deserción estudiantil en Udelar. Tesis de Maestría. Departamento de Sociología. FCS.

Dirección General de Planeamiento (DGP), (2010), Estadísticas Básicas 2010, de la Universidad de la República.

Errandonea, G., Pereira, L., Yozzi, M., y Clavijo, E. (2020). Sistema de indicadores de la enseñanza de la CSE. SIECSE Udelar 2020. Uruguay: https://www.cse.udelar.edu.uy/documento/sistema-de-indicadores-de-la-ensenanza-de-la-cse-siecse-udelar-2020-ano-base-2017/

Escobar, M. (2007). El análisis de segmentación: técnicas y aplicaciones de árboles de clasificación. CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).

Latiesa, M. (1992) La deserción universitaria, CIS. Siglo XXI, España.

Peng, A., y Ling, Y. (2010). Dividing time between work and study: are tuition fees a factor? Canadian Journal of Higher Education, 40(1), pp. 13-29.

Rey, R. (2021). Factores estructurales y elecciones educativas en el abandono de la universidad. Un estudio comparado España – Uruguay. Congresos CLABES. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3369

Romero, C., Acuña, N., Bruno, C., Ordoñez, A., y Sabadías, M. (2020). Trayectorias académicas interrumpidas: perfiles de estudiantes de la carrera de ingeniería agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Congresos CLABES, pp. 151-159. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2643

Sáez, F., López, Y., Cobo, R., y Mella, J. (2020). Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior. Congresos CLABES, pp. 91-100. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2628

Serna, M. Coord. (2011) El rezago y abandono temprano estudiantil en FCS. Udelar

Yorke, M. (1999). Leaving Early: Undergraduate Non-completion in Higher Education. London: Falmer Press.

Zoppis, D. (2020) Rezago Universitario: discusión teórica, metodológica y su manifestación en la carrera de Arquitectura de la Universidad de la República. Tesis de Maestría. Departamento de Sociología. FCS. Recuperado a partir de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24371/1/TMS_ZoppisDaniel.pdf



Deserción universitaria asociada a la gestión de emociones y las características socioeducativas de los estudiantes de Trabajo Social

Alejandro Medina Marín
Universidad de Caldas, Colombia
medina.alejandro42271@ucaldas.edu.co

David Osorio García
Universidad de Caldas, Colombia
david.osorio@ucaldas.edu.co

Resumen

El fenómeno de la deserción académica es multicausal a nivel social, educativo y personal por medio de la gestión de emociones. En el presente estudio, la población objeto de estudio está conformada por estudiantes matriculados en el programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Zarzal, Colombia, entre los años 2017 hasta el año 2021, diez semestres que corresponde a la duración del pregrado. La metodología es retrospectiva y multietápica debido a que se recolecta y analiza los datos socioeducativos de los estudiantes y se indaga por sus relatos de vida para comprender los significados que otorgan al proceso de deserción del Sistema Educativo Superior en relación con la gestión de emociones. Se concluye que la deserción universitaria está relacionada con componentes sociales, educativos y personales en los cuales se decanta la gestión de emociones en medio de la relación verbal y no verbal con los compañeros de estudio, docentes y equipo psicosocial.

Descriptores o Palabras Claves: Deserción académica, Condiciones socioeducativas, Gestión emocional.

Introducción

El fenómeno de la deserción académica multicausal por factores personales, sociales y educativos permite identificar variables de riesgo las cuales son transversales a la gestión de emociones de los estudiantes en proceso de abandono del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Zarzal entre los años 2017 y 2021. De acuerdo con el Sistema de Información Especializado para el Análisis de la Permanencia en la Educación Superior (Spadies) a partir del seguimiento a la deserción estudiantil la Universidad del Valle sede Zarzal presenta una tasa de deserción acumulada del 65,48%; el programa de Trabajo Social tiene una tasa del 67,23%, indicando mayor proporción a la media nacional: 34,01% (Spadies, 2022).

La deserción académica según (Tinto, 1975; Khuong, 2014) contiene la integración personal, social, académica e institucional que rodea al estudiante, por ende se relaciona con el componente de la gestión de emociones entendida como la habilidad que posee cada sujeto para identificar, reconocer y gestionar de manera individual (Autogestión de emociones) y con los otros (Gestión de emociones) las emociones causadas en la vida estudiantil, las cuales permiten relacionarse adecuadamente con los actores académicos (Mayer y Salovey, 1997; Barón, 1997, como se citó en Sánchez, 2019). De este modo se comprende como las variables socioeducativas asociada con la gestión de emociones influyen en el proceso de abandono en la educación superior.

Objetivo

Comprender la relación entre las características socioeducativas y la gestión de emociones en el proceso de deserción académica, en un grupo de estudiantes universitarios del programa de Trabajo Social en la Universidad del Valle, sede Zarzal entre los años 2017 y 2021.

Metodología

La investigación propuesta es de tipo mixta a partir de un proceso de carácter retrospectivo, recolectando los datos socioeducativos de las cohortes 2017 a 2021 de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Zarzal, los cuales se analizan por medio de la investigación multietápica o investigación secuencial, utilizando métodos que pueden ser cualitativos o cuantitativos, los cuales dan sentido a la interpretación de los fenómenos en el marco de los significados otorgados por las personas (Creswell, 2017).

La fase cuantitativa implicó la recolección de datos para lograr discusiones conjuntas sobre el objeto de estudio por medio de análisis estadísticos que permitan inducir relaciones de manera sistemática, respaldando las generalidades del objeto de estudio (Creswell, 2017). La fase cualitativa se desarrolla a partir de la revisión de literatura científica sobre el fenómeno de la deserción académica en relación con la gestión emocional en entornos educativos. Se recurre al desarrollo de entrevistas semiestructuradas por medio de relatos de vida, con el



fin de comprender la gestión de emociones en el proceso de deserción académica desde sus componentes interpersonales e intrapersonales en el marco de las vivencias más significativas del trasegar universitario de los estudiantes desertores (Schettini y Cortazzo, 2016).

Se ejecutó análisis retrospectivo debido a la recopilación de datos socioeducativos de las cohortes 2017 - 1 hasta 2021-2 de los estudiantes de Trabajo Social, estos se analizan por medio de estadística descriptiva, la cual implica la utilización de métodos cuantitativos de recopilación de los datos con el fin de describir sus respectivas características (Miranda et al., 2016). A partir del análisis bivariado por medio del software SPSS versión 26 se interpretan las variables educativas en relación con variables sociales con el fin de identificar como influyen en la deserción o permanencia de los estudiantes de Trabajo Social en el sistema académico de la Universidad del Valle sede Zarzal.

La elección de los sujetos desertores entrevistados se realizó por medio de la información identificada en la caracterización socioeducativa, los cuales fueron contactados de manera individual por medio de invitación digital en la cual se explicitó el objeto del estudio, su alcance e importancia para el aporte comprensivo sobre la deserción académica. Se recalca que se realizaron dos entrevistas presenciales y una por medio digital, debido al tiempo y lugar donde habitan los estudiantes que vivieron el proceso de deserción en la carrera profesional de Trabajo Social, guardando su anonimato, cambiando sus nombres y contando con consentimiento informado firmado.

Se desarrolla el análisis de contenido por medio de triangulación para vincular lo narrado con los componentes conceptuales o teóricos de la deserción académica en relación con la gestión emocional y los datos socioeducativos, logrando explorar, ampliar y promover la comprensión del fenómeno de la deserción académica universitaria.

Tabla 1. Variables utilizadas en el estudio según la escala de medición y los niveles de respuesta

Variables	Escala de medición	Niveles
Cohorte	Ordinal	Estudiantes desde la cohorte 2006 hasta la cohorte 2022
Promedio académico	Escala	Promedio acumulado en la carrera
Estímulos académicos	Ordinal	Numero de estímulos académicos obtenidos
Bajos académicos	Ordinal	Numero de bajos académicos
Estado del estudiante matriculado	Nominal	Estudiante (1)
		Traslado (2)
		Desertor (3)
Tiempo en obtener título	Nominal	Tiempo total de graduarse en años
Sexo	Nominal	Hombre (1)
		Mujer (2)
Estado Civil	Nominal	Soltero (1)
		Casado (2)
		Unión libre (3)
Cuidad de Residencia	Nominal	Zarzal (1)
		Roldanillo (2)
		Valle del cauca (3)
		Fuera del Valle del cauca (4)
Estrato	Ordinal	Estrato socioeconómico desde 1 al 6
Procedencia	Nominal	Urbano (1)
		Rural (2)
Edad de ingreso	Nominal	Edad ingreso pregrado Trabajo Social

Resultados

Se identifica en la tabla 2 que la deserción en los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Zarzal aumenta en el estrato 2 y un solo estudiante estrato 6, sin embargo, se debe aclarar que solo un estudiante de los caracterizados posee esa condición socioeconómica, lo que infiere que existe mayor riesgo de deserción y en la posibilidad de traslado de sede universitaria en los estudiantes que habitan en estrato 2. Referente a lo anterior, el estudiante desertor expresa que “yo venía de una familia, estrato 2, con problemas económicos y emocionales. Eso afecta las relaciones con compañeros, docentes. “Uno sin que comer, con quien hablar y sin sentir apoyo. Quería ayuda para poder sanar en y desde la universidad” (Daniela, comunicación personal, 8 de marzo de 2024). Esto se apoya en lo encontrado por Osorio et al, al expresar que el desempeño se asocia con el estrato socioeconómico alto (Osorio et al., 2015). Al igual que se identificó que “los universitarios pertenecientes a este estrato socioeconómico suelen presentar mayores niveles de depresión y menos herramientas vinculadas al control de emociones y conductas” (Saldaña et al., 2022, p. 150).

Tabla 2. Análisis bivariado del estrato socioeconómico y el estado de los estudiantes de Trabajo Social entre el año 2017 y 2021

Estado		Bajo		Deserto		Graduado		Matriculado		Traslado		Total	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Estrato	1	2	1	0	0	43	30	98	68	0	0	143	100
	2	2	0,90	5	2	76	34	137	62	1	0,50	221	100
	3	1	6	0	0	11	61	6	33	0	0	18	100
	6	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	100

Respecto a la tabla 3, los académicos que residen en municipios fuera del Valle del Cauca mantienen un porcentaje mayoritario de deserción con 13% de su población, y con menos cantidad de estudiantes graduados, solo el 13% de su población matriculada lo logra. Así mismo, se identifica que vivir en zona urbana y apartadas del centro poblado estudiantil, dificulta la gestión de emociones aumentando la deserción académica, al respecto enuncia que "los fines de semana me quedaba solo, sin compañeros con quien compartir o hacer trabajos, yo no vivía cerca de la Universidad, yo vivía en Armenia, incluso eso no está en el municipio del Valle del Cauca" (Alejandro, comunicación personal, 15 de marzo de 2024), esto concuerda con "la importancia de las relaciones interpersonales como fuente de contención y emociones positivas. La búsqueda de apoyo social supone una mayor sofisticación en estas estrategias y demuestra nuevamente la influencia e importancia que conlleva la interacción en las emociones" (Castillo y Greco, 2022, p. 127).

Tabla 3. Análisis bivariado de la ciudad de residencia y el estado de los estudiantes de Trabajo Social entre el año 2017 y 2021

Estado estudiante		Bajo		Deserto		Graduado		Matriculado		Traslado		Total	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Ciudad de residencia	Zarzal	3	2	2	1	58	33	111	64	0	0	174	100
	Roldanillo	1	1	0	0	25	37	42	62	0	0	68	100
	Valle del Cauca	1	0,8	2	2	45	36	77	61	1	0,8	125	100
	Fuera del Valle del Cauca	0	0	2	13	2	13	11	73	0	0	15	100

Se interpreta en la tabla 4 que estudiantes matriculados de Trabajo Social en la Universidad del Valle sede Zarzal entre los años 2017 y 2021, en su mayoría proceden de la zona urbana, de los cuales desertaron el 1,60% de su población, por el contrario, de la zona rural no desertaron estudiantes. Esto concuerda con lo expuesto por Domínguez (2022) el estudiante desertor que procede de la zona rural mantiene mejor regulación emocional, enmarcándose esto en lo expresado por el estudiante desertor "no sabía cómo comunicar con los demás, sentía aislamiento, hablaban temas académicos, grupos de apoyo, no lograba conectar con los compañeros. Vivía a dos horas de la universidad en la zona urbana, se dificultaba mi interacción, mantenía triste" (Nicolas, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

Tabla 4. Análisis bivariado de la procedencia y el estado de los estudiantes de Trabajo Social entre el año 2017 y 2021

Estado estudiante		Bajo		Deserto		Graduado		Matriculado		Traslado		Total	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Procedencia	urbano	4	2	6	2	126	34	234	64	1	0,30	371	100
	rural	1	8	0	0	4	33	7	58	0	0	12	100

En la tabla 5 el 50% de los estudiantes poseían la edad entre los 17 y 21 con 3 desertores representando el 0,90% de la población total con la misma edad de ingreso, seguidamente no se obtuvo estudiantes desertores entre los 22 y 26 años. Entre los estudiantes que ingresaron entre los 27 y 31 años representa el 9% de desertores en el grupo de su misma edad de ingreso y el 50% de estudiantes que ingresaron en la edad de 32 y 37 años desertaron de la carrera profesional. Se percibe que el comienzo de la carrera a una edad mayor aumenta la probabilidad de abandonarla (Trevizan et al., 2009). Concuerda el estudiante desertor al explicar que "entré con 28 años a la universidad, el relacionamiento con compañeros y profesores difícil, no coincidíamos, uno expresaba opiniones con fundamento, eso no les gustaba, yo lo sabía por su comunicación verbal y no verbal, me sentía triste" (Daniela, comunicación personal, 8 de marzo de 2024). Lo anterior se contrapone a que con mayor edad mejor comprensión y regulación emocional (Domínguez et al., 2022).

Tabla 5. Análisis bivariado de la edad de ingreso y el estado de los estudiantes de Trabajo Social entre el año 2017 y 2021

Estado estudiante		Bajo		Deserto		Graduado		Matriculado		Traslado		Total	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Edad Ingreso	17-21	3	0,90	4	1	114	34	208	63	1	0,30	330	100
	22-26	1	2	0	0	14	35	25	62	0	0	40	100
	27-31	1	9	1	10	2	18	7	64	0	0	11	100
	32-37	0	0	1	50	0	0	1	50	0	0	2	100

Observando la tabla, 6 estudiantes que se encuentran en unión libre mantienen una probabilidad mayor de desertar, debido a que el aspecto familiar, entendiéndose como la convivencia de dos personas en unión libre, puede inferir en las influencias, expectativas y demandas del núcleo familiar, afectando la interacción con los actores académicos, su integración a la vida universitaria y en sus emociones para habitar el entorno académico universitario (Candamil et al., 2009). Esto se evidencia en lo expuesto por el estudiante desertor "deserté en medio de una relación conflictiva, aumenté mi libido sexual, el consumo de cannabis y esas emociones difíciles de afrontar producidas por lo académico y mi relación familiar y sentimental me afectaron emocionalmente, además mi familia no me apoyaba" (Nicolas, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

Tabla 6. Análisis bivariado del estado civil y el estado de los estudiantes de Trabajo Social entre el año 2017 y 2021

Estado estudiante		Bajo		Deserto		Graduado		Matriculado		Traslado		Total	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Estado Civil	casado	0	0	0	0	3	75	1	25	0	0	4	100
	soltero	5	1	5	1	123	33	235	64	1	0,30	369	100
	unión libre	0	0	1	11	4	44	4	44	0	0	9	100
	viudo	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	1	100

Según la tabla 7 al estudiante obtener más de dos estímulos académicos aumenta su probabilidad de éxito académico, es así como los estudiantes obteniendo 1 o 3 estímulos académicos se graduaron entre el 50% y el 60%, adquiriendo 4 o 6 estímulos académicos aumenta su posibilidad de graduación entre el 50% y el 67% y los estudiantes con 7 o 9 estímulos académicos tienen aumento de culminar con éxito el sistema académico entre 75% y 100%, enuncia entonces Daniela que "tenía profesores y compañeros, no me sentía a gusto por su pedagogía, me sentía triste y abrumada por su desaprobación no verbal y verbal afectando mi rendimiento, no tenía estímulos académicos, ni apoyo psicosocial, no me sentía escuchada u orientada" (Daniela, comunicación personal, 8 de marzo de 2024). De acuerdo con lo anterior, se puede inducir que "la educación socioemocional si incrementa el aprendizaje académico [...] dado que permite establecer conexiones entre el razonamiento, las habilidades emocionales y las estrategias de afrontamiento" (Cala y Castrillón, 2015, p. 270).

Tabla 7. Análisis bivariado de estímulos académicos y el estado de los estudiantes de Trabajo Social entre el año 2017 y 2021

Estado estudiante		Bajo		Deserto		Graduado		Matriculado		Traslado		Total	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Estímulos académicos	0	5	1,90	5	2	61	23	189	72	1	0,40	260	100
	1	0	0	1	2	30	54	25	45	0	0	56	100
	2	0	0	0	0	12	50	12	50	0	0	24	100
	3	0	0	0	0	6	60	4	40	0	0	10	100
	4	0	0	0	0	6	67	3	33	0	0	9	100
	5	0	0	0	0	4	50	4	50	0	0	8	100
	6	0	0	0	0	4	57	3	43	0	0	7	100
	7	0	0	0	0	3	75	1	25	0	0	4	100
	8	0	0	0	0	3	100	0	0	0	0	3	100
	9	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100

Conclusiones

Las emociones en el ámbito académico son dialógicas entre las relaciones intrapersonales (Autogestión de emociones) e interpersonales (Gestión de emociones): la primera implica la comprensión y autogestión de las emociones, lo cual se desarrolla partir de la percepción que cree el estudiante en proceso de deserción que tiene los demás actores académicos de él, promoviendo comportamientos en los espacios universitarios. La segunda implica la relación directa del estudiante en proceso de deserción con los actores académicos, los cuales por medio de su interacción verbal y no verbal afectan de manera recíproca el comportamiento a través de las emociones, las cuales están influenciadas por las condiciones socioeducativas del estudiantado en proceso de deserción.

De este modo, comprendiendo las condiciones socioeducativas en relación con la autogestión de emociones se puede demostrar que los actores institucionales entendidos como docentes, compañeros de estudio y equipo psicosocial influyen a través de la percepción que cree el estudiante en proceso de deserción que tiene los demás actores académicos de él, lo que motiva la comprensión de sus emociones las cuales pueden estar transversalizadas por condiciones socioeducativas como ingresar a la carrera por traslado, entre 27 y 37 años, residir en estrato 2, zona urbana, fuera del Valle del Cauca, estado civil soltero, sin contar con estímulos académicos, aumenta la posibilidad de no contar con óptimas herramientas para la gestión emocional al tiempo que asevera el abandono del proyecto educativo.

Así mismo, se deduce que a través de las relaciones interpersonales entre los actores académicos con el estudiante en proceso de deserción le permite gestionar emociones en los espacios académicos el cual habita a través de sus condiciones socioeducativas como ingresar por admisión, entre los 17 y 26 años, residir en estrato 1 o 3, zona rural, en Roldanillo, ser casado y contar con relaciones interpersonales promueve no solo la gestión de sus emociones, sino que aumentan la posibilidad de permanencia estudiantil.

Sin embargo, los resultados de la investigación en relación con las variables analizadas, no poseen una relación frente a la edad y la gestión de emociones en el proceso de deserción; los estudios demuestran que la gestión de emociones mejora con la edad, esto se contrapone por lo expuesto en los relatos de los estudiantes desertores, los cuales tiene una relación comprensiva y vivencial entre las dificultades del relacionamiento verbal y no verbal con los actores académicos, lo que afecta su gestión de emociones, aseverándose con la probabilidad mayor de desertar ingresando a una edad más avanzada al pregrado.

Se debe indagar sobre la gestión de emociones en el profesorado a partir de su proceso de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla dentro y fuera del aula para generar comprensión en el trasegar pedagógico que implica un desafío docente, con el fin de seguir anudando esfuerzos que permitan generar condiciones de bienestar en el sistema universitario promoviendo el éxito académico.

Finalmente, indicar como limitación del estudio, que se encuentran de manera reducida investigaciones previas sobre la gestión de emociones no desde condiciones metodológicas cuantitativas como los test psicométricos, sino desde estrategias metodológicas cualitativas narrativas que indaguen por la propia comprensión y concepción de la gestión de emociones en los diferentes hechos históricos en la vida de la población objeto de estudio.

Agradecimientos

Agradecimientos a la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, Colombia y a la Oficina de Internacionalización por el tiempo, espacio y apoyo proporcionado para el desarrollo y presentación de esta investigación.

Referencias

Cala, M., y Castrillón, J. (2020). Inteligencia emocional y empatía en estudiantes de medicina de la ciudad de Manizales (Colombia). *Archivos de Medicina (Col)*, *20*(2), 295-310. https://www.redalyc.org/journal/2738/273863770003/

Candamil, M. Paloma, D Parra, L., y Sánchez, O. (2009). Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad de Caldas 1998-2006. *Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados.* http://sig.ucaldas.edu.co/gestionDocumental/SII/analisis_indic adores/soporte_acredita_1322521744-1390.pdf

Castillo, K., y Greco, C. (2022). Inteligencia emocional: Un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología (Chile) Num.2 Vol.23*. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/79142.

Creswell, J. YCreswell, J. (2017). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Reino Unido: SAGE Publications.

Domínguez, J., Nieto, B., y Portela, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, 25(1*), pp. 335-355. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8215321

Khuong, H. (2014). Evaluation of a conceptual model of student retention at a public urban commuter university. e-Commons. *Chicago: Loyola Univerty Chicago. (Dissertations 1092)*. https://search.proquest.com/openview/0f9181fc68ef4d0ddfa8ba19dc0209c5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Miranda, M., Rendón, M., y Villasís, M. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), pp. 397-407. https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=2917848&publisher=FZ0260

Osorio, D., Tapasco, O., y Ruiz, J. (2015). Tasa de deserción consolidada por cohortes y perfiles de deserción diferenciados por facultades. Estudio de caso: Universidad de caldas (Colombia). *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1107

Páez, M., y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe, 32(2), pp. 268-285.* http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-417X2015000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Saldaña, B., Ramírez, J., y Sánchez, J. (2022). Inteligencia emocional, ansiedad y depresión en estudiantes universitarios durante la pandemia por covid-19. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(26), Article 26. https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i26.19075

Sánchez B. (2019). " Inteligencia emocional y deserción académica de los estudiantes de beca 18 de la universidad privada del norte—Filial Cajamarca en el 2017". *Universidad Nacional de Cajamarca.* http://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/4386

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa

https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/71

Spadies - sistema de información especializado para el análisis de la permanencia en la educación superior colombiana a partir del seguimiento a la deserción estudiantil. (s. f.). Recuperado 13 de noviembre de 2022, de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 45(1), 89. DOI: 10.2307/1170024

Trevizan, A., Beltrán, C., y Cosolito, P. (2009). Variables que condicionan la deserción y retención durante el trayecto universitario de alumnos de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas.* http://hdl.handle.net/2133/14268



"Mi día en una empresa": dispositivo vocacional/laboral como factor de incidencia desde la permanencia y retención: el caso de estudiantes PACE de Ingeniería

Mauricio Javier Alfaro Jofré
Universidad del Bío-Bío,
mjalfaro@ubiobio.cl

Javier Luis Toledo Márquez
Universidad del Bío-Bío.
jtoledo@ubiobio.cl

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la pertinencia de la experiencia denominada "*Mi día en una empresa*", como dispositivo experiencial vocacional para estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Bío-Bío pertenecientes al Programa de Acceso a la Educación Superior, "PACE", del Ministerio de Educación. A través de este programa, se busca identificar los elementos relevantes del dispositivo y generar una discusión en torno a los resultados obtenidos y observados en los instrumentos utilizados y ver cómo esta experiencia puede servir y contribuir a la motivación personal, al fortalecimiento de las expectativas profesionales, a la exploración sociolaboral y en la incidencia en los indicadores de retención, permanencia y titulación oportuna. En definitiva, observamos la importancia de que los estudiantes puedan vivenciar aspectos teóricos en espacio de abordaje práctico, lo que puede profundizar su motivación académica y ampliar sus expectativas sociolaborales.

Palabras claves: Educación Superior, Exploración sociolaboral, Expectativas personales, Retención

Contextualización:

Según el último informe de matrícula del Ministerio de Educación muestra que el año 2023 suma 1.249.401 matrículas, lo que implica un incremento de 3,1% respecto del año anterior. De este grupo, 345.499 corresponde a Matrícula de 1er año, es decir, estudiantes nuevas y nuevos que ingresaron por primera vez a una carrera de Educación Superior. Si se compara con 2022, la Matrícula de 1er año de Pregrado creció 8,5% en 2023, y 4,5% si se consideran los últimos cinco años (Servicio de Información de Educación Superior-SIES-de la Subsecretaria de Educación, 2023).

El aumentó en la matricula productos de la democratización (disminución de brechas) y políticas públicas de acceso como el PACE), que tiene como propósito principal restituir el derecho a la educación de estudiantes de sectores socioeconómicos desfavorecidos, a través del fortalecimiento de la educación pública (Términos de Referencia PACE 2023), trae consigo nuevos desafíos para las instituciones de educación superior, teniendo que generar estrategias de acompañamiento, permanencia, retención y titulación oportuna para los nuevos perfiles de estudiantes.

En este sentido, las instituciones de educación superior han enfrentado una preocupante tasa de deserción, la cual está asociada a una multiplicidad de factores que inciden en dicho fenómeno, siendo factores vocacionales, socioeconómicos y de salud mental, como variables predominantes que inciden en el abandono de los y las estudiantes afectando significativamente la trayectoria educativa o proyecto de vida. Entendiendo la trayectoria educativa: como el camino que las personas recorren en el sistema educativo, tanto en términos teóricos (esquema continuo), como en términos reales, teniendo en cuenta las motivaciones, disposiciones y potencialidades individuales, a través de la construcción de un proyecto de vida positivo que apunte a la identificación de habilidades con miras a la educación terciaria (universitaria o técnico-profesional).

Para abordar esta problemática, las instituciones implementan diversos mecanismos de acompañamiento (Tutores(as) pares, mentorías, programas, etc.), Tal como mencionamos anteriormente, la existencia de políticas públicas como el PACE que ofrece un importante soporte de acompañamiento para revertir y mejorar los indicadores de retención y titulación oportuna, brindando apoyo académico y psicoeducativo a los y las estudiantes hasta su segundo año en la educación superior. Como antecedente general, según el informe del Servicio de Información de Educación Superior, se observa que la Universidad del Bío-Bío tiene un promedio de retención del 84.4% entre los años 2007 y 2023.

Objetivos:

Analizar los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos y cuestionarios de evaluación mediante metodologías mixtas, explorando la relación entre la experiencia práctica (dispositivo), la motivación académica y las expectativas, con el fin de favorecer la retención y permanencia en la Educación Superior

Los objetivos específicos para dar forma al dispositivo se centran en:

a. Observar los procesos productivos de una empresa y cómo se aplica la ingeniería en ellos.

b. Reconocer las características del perfil de ingreso/egreso de la carrera elegida.

c. Generar espacios de reflexión/confrontación sobre la exploración vocacional fortaleciendo la toma de decisiones de su trayectoria como estudiante hacia el mundo laboral.

d. Evaluar la actividad desde tres perspectivas (ex-ante, reflexión vocacional, observación y posible contribución para la retención en la educación superior, entendida esta como una relación multifactorial).

Descripción de la experiencia:

Como parte de las estrategias de acompañamiento académico y psicoeducativo, se definió la implementación de un dispositivo experiencial denominado "Mi día en una empresa". Esta iniciativa tenía como objetivo principal ofrecer a los estudiantes de las carreras del área de la Ingeniería la oportunidad de integrarse temporalmente en un entorno laboral real, permitiéndoles observar y participar en el día a día de una empresa. Durante esta experiencia, los estudiantes podían vivenciar de primera fuente los procesos productivos, desde la planificación y organización hasta la ejecución y control de las actividades. Además de conocer las dinámicas laborales y las exigencias del mundo profesional, los estudiantes también tenían la oportunidad de interactuar con profesionales en ejercicio, comprendiendo mejor las competencias y habilidades necesarias para su futura inserción laboral. Esta inmersión práctica no solo buscaba enriquecer su formación académica, sino también fortalecer su motivación y confianza, al conectar directamente el contenido teórico aprendido en las asignaturas con su aplicación en un contexto real, promoviendo así una visión integral en el proceso de aprendizaje.

Este tipo de experiencias de aprendizaje experiencial, como un nuevo paradigma de educación lo encontramos en los estilos de aprendizajes de David Kolb, quien plantea que "aprender es un proceso de relación mutua entre experiencia y teoría. No basta con una experiencia para producir conocimiento, es necesaria la modificación de las estrategias cognitivas del sujeto. La experiencia cobra sentido cuando se vincula con el conocimiento previo y se desarrollan andamiajes conceptuales que permitan aplicar el nuevo conocimiento a nuevas situaciones" (González ML, Marchueta J, Vilche E. 2015). Por otro lado, durante la trayectoria en la educación superior se considera que los modelos didácticos intervienen en los procesos pedagógicos para optimizar las competencias de los estudiantes (Cervera, 2010). Estas acciones se consideran una facilitación desde la psicología cognitiva del aprendizaje, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para potenciar y desarrollar habilidades metacognitivas para el aprendizaje, lo que puede motivar y tener un impacto positivo en su rendimiento académico al involucrarlos en la construcción autónoma de su aprendizaje y su proyecto de vida (aprendizaje por descubrimiento) (Casasola, 2020). De igual forma, en el constructivismo de Vygotsky sugiere que el conocimiento se construye activamente. Por otro lado, la teoría de la autodeterminación apunta a que "la motivación intrínseca es la tendencia inherente a buscar novedades y desafíos, ampliar y ejercitar las propias capacidades, explorar y aprender". (Deci y Rian. 1985). En la misma línea, el aprendizaje colaborativo, que plantea que el gran parte del aprendizaje ocurre a través de

la observación (Albert Bandura. 1977), que actualmente se complementan, a través de la implementación y el uso de metodologías activas en los espacios de aprendizaje, tales como Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje y Servicio, etc, que relacionan la exploración y el aprendizaje situado.

El presente trabajo tiene como objetivo explorar cómo las prácticas de acompañamiento vocacional y laboral implementadas para los estudiantes del programa PACE de la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad del Bío-Bío contribuyen a identificar brechas, potenciar los proyectos de vida y estructurar las trayectorias educativas de los participantes. A través de un enfoque metodológico mixto, este estudio recopila y analiza datos obtenidos mediante cuestionarios e instrumentos de evaluación aplicados a los estudiantes. Se busca relacionar la estrategia del dispositivo de acompañamiento en diversas áreas clave, tales como la motivación académica, la disposición al aprendizaje, el autoconocimiento, la exploración de opciones laborales, y la capacidad de los estudiantes para permanecer en la educación superior. Además, se examina la influencia de estas prácticas en la permanencia y retención de los estudiantes, considerando tanto factores personales como contextuales que pueden afectar su desempeño académico y su éxito a largo plazo. Este análisis permitirá no solo entender las necesidades y desafíos específicos de los estudiantes del programa PACE, sino también mejorar las estrategias de acompañamiento y orientación, ajustándolas para maximizar su efectividad y garantizar que los estudiantes reciban el apoyo necesario para alcanzar sus expectativas tanto educativas como profesionales. Además, los hallazgos de este estudio podrán ser utilizados para desarrollar intervenciones más precisas y basadas en evidencia, que contribuyan a cerrar brechas y promover la equidad en la educación superior, objetivos fundacionales del PACE.

Propuesta Metodológica:

La metodología empleada para identificar y analizar los elementos relevantes mencionados se basó en un enfoque de metodologías mixtas (cualitativas y cuantitativas), utilizando tres instrumentos de evaluación diseñados para captar diferentes dimensiones del dispositivo implementado. Estos instrumentos permitieron obtener una visión integral de la experiencia vivida por los estudiantes, así como de los efectos del dispositivo en cuanto al objetivo. A continuación, se describen los instrumentos utilizados:

Evaluación ex-ante*:*

Este primer instrumento se aplicó previo a la implementación y tuvo como objetivo principal evaluar el grado de conocimiento que los estudiantes tenían sobre su perfil de egreso. A través de esta evaluación inicial, se buscó identificar posibles brechas en la comprensión de las competencias y habilidades esperadas al finalizar su carrera.

Pauta de observación y reflexión vocacional (exdure):

Este segundo instrumento se aplicó durante la actividad y estuvo enfocado en captar las reflexiones de los estudiantes sobre la relación entre lo teoría y la práctica. A través de la observación directa y la reflexión guiada por profesionales PACE, se exploraron aspectos clave como la proyección profesional, interés por el área de estudio y la capacidad de los estudiantes para conectar los conocimientos teóricos adquiridos con su aplicación en contextos reales. Este enfoque cualitativo permitió obtener "insights" relevantes sobre la manera en que los estudiantes incorporan y valoran su formación académica en función de sus aspiraciones y expectativas personales.

Instrumento cuantitativo (expost):

Finalmente, se utilizó un cuestionario cuantitativo diseñado para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la "posible" contribución del dispositivo de acompañamiento a su desarrollo personal y académico. Este instrumento se enfocó en recoger los elementos relevantes de la "visita" como herramienta de aprendizaje.

La validez se define como la medida en que un concepto se mide con precisión. En ese sentido se definieron los siguientes criterios para mitigar los errores en el proceso de evaluación. Primero, capacitar a los profesionales interventores en cuanto al momento exacto del levantamiento de los instrumentos propuestos. Segundo, operacionalizar las variables para realizar las mediciones propuestas. Tercero, realizar pretest de los instrumentos propuestos indagando en los resultados obtenidos y su relación con las variables y los objetivos que persigue. Cuarto, para efectos del análisis, se incluyó a otros profesionales para disminuir los sesgos. Quinto, los instrumentos utilizados son de elaboración propia, basado en otras experiencias similares. Sexto, se utilizará durante este año (con mejoras posibles), lo cual permitirá profundizar en la validez y confiabilidad a partir de pruebas estadísticas como coeficiente de Alfa de Cronbach y pruebas de fiabilidad por partes como el coeficiente de Kuder-Richardson.

Resultados obtenidos:

Como unidad de análisis se definió la participación de estudiantes del área de la ingeniería (15 estudiantes), ya que a nivel institucional presentan la mayor tasa de reprobación de asignaturas (asignaturas críticas) y los indicadores de retención son menores que en las otras facultades. La actividad se encuentra en relación con procesos de articulación con directores de escuela, quienes valoras estos espacios de aprendizaje.

Primer momento de evaluación: Ex-ante

Se levantó información con los participantes con el propósito de identificar si los y las estudiantes conocen los rasgos asociados al perfil de egreso de su carrera, identifican las aptitudes requeridas para su carrera y las expectativas de su decisión vocacional. En esta perspectiva, se observa que la mayoría de los y las estudiantes conoce su perfil de egreso, destacando los siguientes elementos: "*Nosotros*

como ingenieros civiles industriales, salimos preparados para gestionar, administrar, innovar, optimizar e impulsar proyectos, ideas, etc. Básicamente nuestro objetivo es acompañar y llevar a cabo ideas y proyecto dentro de las industrias, en las que se busque la optimización de recursos, la gestión de proyectos e innovación en todo momento". "Es la formación profesional en Ciencias básicas de la ingeniería y el conocimiento tecnológico si no mal recuerdo". "Se espera de un egresado que pueda resolver problemas relacionados con la informática, evaluar, plantear y desarrollar proyectos, utilizando tecnologías pertinentes y trabajando en equipo, y además se caracteriza por siempre aprendiendo, son algunas de las menciones que realizaron sobre su propia carrera y que situación los elementos.

Junto con la identificación del perfil de egreso, se estableció que pudieran relacionar las aptitudes mínimas requeridas para un profesional del área de la Ingeniería de la Universidad del Bío-Bío, en ese sentido, a través de un mapa de calor podemos identificar los siguientes datos:

Tabla 1: Aptitudes necesarias de un/a profesional del área de la ingeniería

Pensamiento Crítico	3	1	2
Colaboración y/o trabajo en equipo	3	**6**	0
Desarrollo del Pensamiento lógico	0	3	1
Adaptarse a los distintos entornos	3	1	3
Cultura de aprendizaje Continuo	0	1	3
Habilidades Comunicativas	**4**	1	**4**

Estos elementos muestran una importante relación entre el perfil de ingreso y las aptitudes. Esto se puede expresar en las Competencias Genéricas: siendo aquellas denominadas fundamentales o transversales que debe poseer un graduado universitario y hacen referencia a los aspectos genéricos de conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para posesionarse en el contexto laboral y para la vida como ciudadano responsable. En la tabla N° 1, podemos identificar que la colaboración y/o trabajo en equipo (*establece relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actúa éticamente en su profesión. Trabaja de manera asociativa en la consecución de objetivos*), las habilidades comunicativas (*posee habilidades comunicativas orales y escritas para interactuar efectivamente con los demás, expresando ideas y sentimientos. A nivel básico, se comunica en un segundo*) como elementos relevantes desde la perspectiva de los y las participantes.

Segundo momento de evaluación: La observación

A través, de una **PAUTA DE OBSERVACIÓN** se vinculó los siguientes criterios; *disposición para el aprendizaje, expectativas en relación con el ejercicio profesional, interacción entre el mercado laboral y los contenidos de las asignaturas, motivación por profundizar en los contenidos,* todo a partir de la observación de procesos productivos. Desde la perspectiva de los ejes vinculados en lo observado podemos extraer la siguiente información:

> ***Interacción:*** Los y las estudiantes tuvieron una participación activa, dónde se mostraron inquietos por conocer sobre el funcionamiento de la empresa y sus procesos productivos. En todos los distintos puntos de la visita, los y las estudiantes realizaron preguntas, las cuales fueron respondidas por él guía de la visita generándose conversaciones que permitieron enriquecer la visita. Participaron activamente en el recorrido, realizando preguntas a quienes trabajaban en las distintas funciones, manteniendo una actitud positiva hacia su aprendizaje.
>
> ***Interés:*** Desde el primer contacto se realizan preguntas exploratorias sobre la historia de la empresa, sus logros, desafíos, procedimientos, dificultades, con el fin de contextualizar la experiencia vocacional desde el ámbito de sus estudios. Luego,

durante el recorrido por las dependencias, se muestran asombrados y preguntan sobre el control y monitoreo de cada proceso y de las consecuencias de que algo falle.

Carrera de elección: Si, en general todas y todos responden que les gusta la carrera que estudian, y que la visita les sirvió para reforzar su vocación. Si bien algunos manifiestan que no les gustaría trabajar en un puerto, sienten que la visita les sirve mucho para aprender cosas nuevas y conocer por primera vez una empresa. Los y las estudiantes comentan en el cierre de la actividad que la experiencia vivida en la visita a la empresa les significa un valioso aporte a su vocación e interés por continuar y finalizar sus estudios.

Proyecto de vida: Si, la mayoría dice que les parece entretenido e interesante trabajar en una empresa, porque además sirve para aprender mucho y ganar experiencia laboral, para que en caso de que lo decidan, poder emprender nuevos rumbos o montar su propia empresa Al término de la actividad, los y las estudiantes manifiestan que la actividad les permitió explorar uno de muchos ámbitos en las cuales aplicar sus estudios y su formación profesional. Por ello, comentan que esta empresa, como otras, permiten visualizar de forma más directa y cercana su práctica y futuro laboral.

Tercer momento de evaluación: Expost

En un tercer momento, esta evaluación buscó medir si (y cómo) esa experiencia de "visita a empresa" se transforma en una herramienta de aprendizaje experiencial para los y las estudiantes participantes. Estableciendo una relación en cuanto a la contribución que otorga la experiencia y la ampliación de las expectativas sociolaborales en cuanto a su carrera de elección. Identificar si en la "experiencia" se refuerzan elementos propios de la Ingeniería y si está alineada con los temas y conceptos que los y las estudiantes están estudiando en sus programas de ingeniería.

Tabla 2: Identificación de contribución por parte de estudiantes participantes

Ampliar tus expectativas sobre tu carrera de elección	**4**	**1**	**2**	**1**	0
Profundizar los conocimientos adquiridos	0	3	0	0	0
Motivarme a seguir aprendiendo	**3**	**2**	**2**	**1**	0
Vincular la teoría con la práctica	1	2	0	0	1
Observar procesos asociados a la Ingeniería	**3**	**2**	**3**	**1**	0
Reforzar elementos propios de la Ingeniería	0	1	0	0	0
Relación la Ingeniería a los procesos productivos observados	**0**	**2**	**2**	**3**	**2**
Conocer oportunidades profesionales y laborales	0	0	2	0	2
Estimular el interés, la curiosidad y la motivación	1	0	1	2	1
Identificar posibilidades de mi carrera de elección	**1**	**0**	**1**	**4**	**1**

En la tabla anterior, es posible evidenciar los elementos más mencionados por los estudiantes participantes, algunos de estos elementos son: “ampliar mis expectativas”, “motivación al aprendizaje”, “la observación como elemento de aprendizaje práctico” e “identificar las potencialidades de desarrollo frente a mi carrera de elección”. Estos elementos entregan algunas luces en cuanto a la necesidad de potenciar este tipo de acciones teórico/práctico e ir ampliando la participación.

La retención se comprende como la capacidad de mantener a los estudiantes en el sistema educativo y evitar su deserción prematura (Ayala et al., 2018). Es relevante mencionar que, para lograr una mayor retención, es necesario el compromiso de las instituciones educativas, ya que ambos objetivos dependen en gran medida de factores institucionales (Herrera, 2013; Tentsho et al., 2019). Ambas temáticas se encuentran vinculadas, ya que una adecuada retención de los estudiantes puede contribuir a mejorar la titulación a tiempo (Naranjo, 2020).

Conclusiones:

Desde la perspectiva de los resultados observados, y sabiendo que la retención en la educación superior cruza distintos factores, que van desde la trayectoria personal, lo socioeconómico, la generación de espacios de acompañamiento académico y psicoeducativo, la creación de redes de apoyo e integración entre pares, operan como elementos relevantes a considerar. Desde la consecución del objetivo propuesto en la evaluación se observa una relación positiva desde la perspectiva de los estudiantes participantes. Es relevante incorporar más estudiantes y profundizar los procesos de articulación con jefes de carrera y otras autoridades relevantes a nivel institucional.

La propuesta de levantar un proceso de evaluación la actividad desde distintas perspectivas entrega elementos significativos en cuanto a la importancia de seguir generando espacios similares que vinculen los aprendizajes previos en sus carreras y asignaturas, junto con la participación en espacio de aprendizaje práctico. En los instrumentos aplicados se observa que los estudiantes valorar que la actividad es un complemento para “ampliar las expectativas en cuanto a la carrera de elección”; “la motivación a seguir aprendiendo” y “observar procesos de la ingeniería en contextos reales.

Aunque no podemos afirmar con certeza que esta estrategia sea un factor determinante en la retención, los datos sugieren que actúa como un complemento importante en el desarrollo de estrategias que fomenten la titulación oportuna. Este enfoque podría, directa o indirectamente, contribuir a mejorar la retención, al promover el éxito académico y una trayectoria educativa más sólida. En cuanto a los aspectos relacionados con lo sociolaboral, la fase de observación y conocimiento de entornos laborales concretos contribuye a fomentar su proceso de reflexión y confrontación vocacional, ampliando su autoconocimiento, sus expectativas personales y sociales y vivenciar la práctica laboral de su carrera de elección.

Finalmente, dado que la experiencia fue altamente valorada por los estudiantes participantes, se ha decidido replicarla durante el presente año. Esta decisión se basa en la coherencia observada entre las percepciones de los estudiantes y los resultados evaluados. No obstante, es importante que se profundice en la generación de una estrategia que considere otras áreas de desempeño y que involucre a más actores a nivel institucional, para así maximizar el impacto de estas iniciativas en la retención y éxito académico de los estudiantes.



Referencias:

Aguilar, G. F., Peinado, J., Cunha, J. C., & Aguiar, B. C. (2010). Las Visitas Técnicas a Empresas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en Ingeniería Mecánica. *Formación universitaria*, *3*(5), 21-28.

Ayala Reyes, M. C., & Atencio Abarca, I. J. (2018). Retención en la educación universitaria en Chile. Aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de la educación superior*, *47*(186), 93-118.

Bandura, A. (1986). Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social. *Editorial Prentice-Hall. México*.

Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, *29*(1), 38-51.

Chandia-Godoy, D. (2021). Trayectorias educativas y laborales de profesionales. Un análisis desde el capital social, cultural y el habitus institucional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *47*(2), 31-51.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano. *Nueva York: Plenum*.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). México: McGraw-Hill.

Herrera, L. O. (2013). Determinantes de la tasa de graduación y de la graduación a tiempo en la educación superior de Colombia 1998-2010.

Naranjo, A. F. N. (2020). Deserción y retención: retos en la educación superior. *Revista científica retos de la ciencia*, *4*(9), 15-23.

Olivares, D. C. (2010). Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. In *Didáctica de la tecnología* (pp. 9-24). Graó.

Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *40*(1), 243-261.

Valdebenito, M. J. (2020). Configuración de aspiraciones educativas: un análisis comparado de las subjetividades y narrativas de los jóvenes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 101-120.

Villasís-Keever, M. Á., Márquez-González, H., Zurita-Cruz, J. N., Miranda-Novales, G., & Escamilla-Núñez, A. (2018). El protocolo de investigación VII. Validez y confiabilidad de las mediciones. *Revista Alergia México*, *65*(4), 414-421.



Deserción y rezago estudiantil entre 2005 al 2018 en la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información (UNA): definición de contextos y características

Fernando Hernández Vargas
Universidad Nacional, Costa Rica.
Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información
fernando.hernandez.vargas@una.ac.cr

Resumen:

Esta investigación deviene de la necesidad de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información de la Universidad Nacional de Costa Rica de conocer las razones de deserción y/o rezago por las cuales no todos los estudiantes que ingresan a la carrera llegan a completar su titulación en bachillerato y licenciatura; todo esto dentro de una etapa inicial que permita determinar dichas causantes.

En este sentido, es formulado un proyecto académico cuyo abordaje metodológico se refleja en este documento, ejercicio que procuró el develar las causas de atraso y abandono de los estudios universitarios por parte de la población estudiantil de bibliotecología en el lapso del 2005 al 2018, mediante la aplicación de una encuesta a 591 personas por medio de la plataforma *Limesurvey*, pudiéndose determinar así 4 contextos específicos que determinan la causa del problema por abordar, a saber: Información general, Personal, familiar y de residencia, Económico y laboral y por último Pedagógico y de aprendizaje.

Descriptores o Palabras Claves:

Rezago Estudiantil, Deserción Estudiantil, Universidad, Enseñanza Pública, Bibliotecología

Introducción:

Dentro de las múltiples finalidades que se le pueden atribuir a las universidades y su rol pedagógico, es válido mencionar para contextualizar este estudio lo expuesto por García Ramos (1991), quien enfatiza en que, más allá de la formación académica que reciben los estudiantes para su futura inserción en el mercado laboral, desde las casas de enseñanza de educación superior se procura una formación de enfoque holístico, es decir, educando además de cultura, en valores y humanismo.

Desde dicho enfoque, y dado aquí por establecido que desde la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información (de ahora en adelante EBDI), se entiende que para que una persona no entre al espectro del rezago y/o deserción debe obtener el mayor grado académico ofrecido por la escuela (en este caso la licenciatura), resulta necesario detallar la necesidad de entender desde la perspectiva semántica del rezago y deserción qué hace que los estudiantes desistan de continuar con sus estudios. Apunta a esto Sánchez Duarte (2021) que desde la EBDI se entiende el primero como el accionar estudiantil que hace que estos se retrasen del lapso de tiempo establecido por la universidad para poder obtener alguna de las titulaciones académicas en el tiempo determinado desde el plan de estudios, mientras que el segundo implica un abandono de los estudiantes hacia el cursar la carrera, pudiéndose determinar por una inactividad prolongada de estos en la vida universitaria.

Fuera de la Universidad Nacional, y con distintos matices, en otras instituciones han hecho su propio abordaje sobre esta problemática, como por ejemplo lo desarrollado por Murillo García y Luna Serrano (2021), Castro Montoy *et a*l. (2020), Bedregal *et al.* (2020), Vanegas Pissa y Sancho Ugaldo (2019), Vega Valerio *et al*. (2017), Bulgarelli Bolaños *et al*. (2017) y Losio y Macri (2015).

Ahora bien, volviendo al contexto de la Universidad Nacional se debe mencionar que el lapso temporal del estudio se define para esta investigación partiendo del hecho que la EBDI posee un histórico de todas las personas que han obtenido alguna titulación hasta la fecha (iniciando esa recabación desde 1977), y dentro de ese lapso de tiempo se han ofrecido diversos planes de estudio que tuvieron propuestas de modificación en los años 1977, 1979, 1982, 1985, 1988, 1990, 1994, 1996, 1998, 2001, 2002, 2003, 2005 y posteriores.

Es acotable además mencionar que esta investigación parte de la formulación y aprobación del proyecto académico titulado Rezago estudiantil en la EBDI: propuesta de acciones de mejora. De esta forma, desde el año 2022 se esté realizando un proceso de investigación que permita como resultado último el generar un plan de acción que acometa contra las causas asociadas con la deserción y el rezago.

Objetivo

En consecuencia, con lo anterior es formulado un proyecto académico cuyo objetivo principal es el de: develar las causas de atraso y abandono de los estudios universitarios por parte de la población estudiantil de bibliotecología en el lapso del 2005 al 2018.

Metodología

Según lo expuesto con anterioridad, se procedió en este caso a recabar inicialmente la información detallada y analizada en este apartado, proceso que consistió en elaborar el instrumento de recolección de datos y su respectiva aplicación, cuya ejecución fue realizada en el año 2022, todo lo anterior desde un enfoque mixto y con la perspectiva de la investigación descriptiva, en tanto, Gay (1996) citado por Esteban Nieto (2018, p.2) la define como una que "comprende la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas concernientes a la situación corriente de los sujetos del estudio".

Dentro de este ámbito, al tener diversas ofertas de maya curricular y una gran cantidad de estudiantes que los cursaron, se decide concatenar la investigación desde el primer plan de estudios acreditado desde la EBDI, para así tener un escenario que permita tener datos más actuales desde la historia de la acreditación en la escuela, y por ende que resulte más factible el desarrollar propuestas que permitan acometer la deserción y/o el rezago en la carrera.

En ese sentido, se tomó como población de estudio personas cuyo número de carné denotara su ingreso a la Universidad Nacional en el año 2005, previendo así que su eventual titulación en alguno de los énfasis académicos ofrecidos se diera desde el valor agregado de la acreditación de la carrera, la cual se ha dado de forma constante en 3 períodos que abarcan para esta investigación la población bajo estudio. Concretamente, esta comprende a estudiantes de plan de estudios entre 2005 al 2018 con un total de 591 personas y cuya última titulación se encontró distribuida de la siguiente forma: 19 en Diplomado en Bibliotecología Pedagógica o Diplomado en Bibliotecología y Documentación; 227 con Bachillerato en Bibliotecología y Documentación con Énfasis en Tecnología de la Información y de la Comunicación, Bachillerato en Bibliotecología y Documentación con Énfasis en Gestión de la Información o Bachillerato en Bibliotecología Pedagógica; y por último 55 de Licenciatura en Bibliotecología Pedagógica, Licenciatura en Bibliotecología y Documentación o Licenciatura en Bibliotecología y Gestión de la Información, todo ello con el apoyo de la plataforma *Limesurvey.*

En ese caso, serán presentados los resultados provenientes del análisis de la información obtenida para esta población estudiantil; estructurándose cuatro apartados principales, más concretamente uno de **Información general**, **Contexto personal, familiar y de residencia de los encuestados**, **Contexto económico y laboral de los encuestados** y por último un **Contexto pedagógico y de aprendizaje**.

Resultados

La interpretación de los datos arrojados en el contexto de información general se debe de comenzar por la composición del género de las personas participantes; en ese caso, de las 172 se puede determinar una alta mayoría de mujeres que cursaron alguno de los tres planes de estudio anteriormente mencionados, para un total de 130 personas (un 76%), mientras que el ámbito masculino corresponde al 23%, para un total de 30 individuos.

Dentro de esta población también se pudo tener acceso a sus rangos de edad al momento de participar dentro de la dinámica de recolección

de datos, pudiéndose constatar que los mayores grupos son compuestos por personas de entre 24 a 26 años y de 30 a 35 años, para un total correspondiente de 54 y 44 personas respectivamente (sumando entre ambas alrededor del 57%).

Adicionalmente, se puede verificar que la provincia de Heredia tuvo la mayoría de contestaciones con 55 (32%), le sigue San José con 54 (31%), Alajuela con 24 personas (14%), y por último Cartago con 21 (12%). Esto se contrapone con los datos para las restantes tres provincias, en tanto Puntarenas, Limón y Guanacaste individualmente obtuvieron 6 respuesta cada una, no llegando entre las tres a un 10%.

Conforme el Contexto personal, familiar y de residencia de los encuestados, se obtienen pues datos que indican que 106 estudiantes vivían en domicilio familiar para un 72%, mientras que en contraparte 41 no procedió de esta forma, conformando el testante 28%; por último, 48 contestaciones (un 33%) apuntan a que este grupo de personas tuvieron que trasladarse a una residencia más cercana a la Universidad, ya sea por medio de un alquiler o alojándose donde un familiar o conocido.

Esta descripción del entorno de los estudiantes se relaciona su condición respecto con si se encontraban en su momento asumiendo un rol de jefatura dentro del núcleo familiar; en ese caso un 16% (comprendiendo a 24 respuestas), asumían dichas responsabilidades mientras cumplían con sus obligaciones estudiantiles, lo que eventualmente pudo haber puesto mayor presión a estas personas.

Al mismo tiempo, los participantes determinaron una serie de factores asociados con su salud durante su vida estudiantil, con la posibilidad de contestar con un no aplica. En ese caso mayor cantidad de respuestas apuntan hacia alteraciones de los patrones del sueño con 89 personas (63%), seguido por la preocupación del rendimiento en los estudios con 80 (54%), y factores de ansiedad respecto a la finalización del ciclo lectivo con 79 respuestas, para casi el mismo porcentaje de la calificación anterior.

Paralelamente, dentro del Contexto económico y laboral de los encuestados, se puede resaltar como las principales opciones utilizadas para financiar los estudios la beca ofrecida por la UNA con un total de 98 respuestas, para un 66%, y el uso de recursos familiares con 60, resultante en un 40%. Se destaca aquí el peso determinante que posee la obtención de la beca como la posibilidad de poder cursar los estudios universitarios. Propiamente dentro de este ámbito, 53 personas (para un 54%) indicaron que la misma si le era completamente funcional para con sus gastos, mientras que el restante 46% señaló que no les cubría todos sus gastos cotidianos.

En menor medida se puede observar el uso de recursos propios con 29 réplicas (20%), y con una ínfima representación se puede acotar la solución de becas proporcionadas por alguna otra instancia fuera de la UNA con 2 respuestas, mientras que los préstamos representaron una contestación.

Dentro del ámbito meramente laboral se enfocó el instrumento en recabar información de dos aspectos principales; primeramente, los estudiantes indicaron que, en caso de compatibilizar el trabajo con los estudios, este factor afectó de cierta manera su continuación en la vida académica. De las 29 personas que señalaron encontraban desarrollando actividades laborales, el 20% indicaron que este aspecto tuvo una relación entre mucha y alta (6 personas en total), mientras que el 28% (21 contestaciones) remiten a una relación nula de este aspecto. En ese caso, aunque la gran mayoría

no haya definido su empleo como un factor determinante en su/rezago y/o deserción, es recomendable el tener en cuenta este aspecto dentro del proceso de trazabilidad que se le puede dar a futuro las condicionantes que generan deserción y/o rezago en el estudiantado.

Otros aspectos mencionados por las personas participantes como alta y/o medianamente incluyentes se pueden determinar en una situación económica actual comprometida (dentro del contexto en el que estos cursaban la carrera), o de un empeoramiento de la economía familiar; esto no hace más que resaltar la importancia del elemento de la beca en el estudiantado.

Por último, la razón de menor incidencia resultó en la necesidad de acoger la salida lateral del diplomado a efectos de enrolarse de forma más rápida al mercado laboral, con un total de 3 respuestas. Es importante mencionar que en dicho caso, ese grado fue contemplado dentro de la oferta académica de la EBDI durante todo el lapso que comprendió la muestra de estudiantes a los que se les aplicó el instrumento (2005-2018); siendo así, es remarcable el que a pesar de que los estudiantes enuncian como una razón que gatilló su rezago y/o deserción fue resultante de la falta de oportunidades de trabajo en el área (26 contestaciones totales), al mismo tiempo esto no se ve reflejado en que una mayor cantidad de personas haya buscado dicha salida lateral del diplomado, para tentativamente ingresar más rápido a la dinámica laboral.

Dentro de la última etapa de análisis del lapso de estudiantes entre el 2005 al 2018, resulta no menos importante el determinar las causas de rezago y/o deserción que estén asociadas de forma directa en el ámbito en el que (quizá desde un enfoque más simplista) la EBDI tiene una injerencia más directa, siendo propiamente el de enseñanza-aprendizaje universitario.

Para ello se pretendió conocer la opinión de la población participante relacionada con su opinión sobre las distintas metodologías utilizadas por el cuerpo docente para implementar sus procesos de enseñanza, todo ello dentro de una escala de muy buena, buena, mala y muy mala. Siendo así, se puede apreciar que las respuestas que componen una calificación entre mala y muy mala suman apenas un 11 por ciento de total (14 respuestas), contraponiéndose con el 89% (114 participantes), que califican este aspecto como bueno y muy bueno; se puede aquí inferir que este elemento no podría considerarse como una causa considerable de interrupción de los estudios.

Dentro de las características que se pueden apuntar de la metodología se inquirió sobre el aprovechamiento del tiempo y preparación académica por parte de los docentes. Aquí no se condice en mayor medida las respuestas de los estudiantes respecto con la calificación proporcionada en el párrafo anterior, ya que en este caso se encuentran ubicadas dentro del espectro positivo de respuestas entre el 82% respecto a la relación entre el uso del tiempo y el 80% en función de la preparación académica.

Este análisis se puede trasladar a efectos de medir las estrategias de mediación pedagógica y evaluativas del cuerpo docente de la EBDI, y dentro de una escala de respuesta de siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, los estudiantes puntualizan en un nivel intermedio de incidencia de estrategias de evaluación y mediación en 47 y 40 respuestas (37% y 31% respectivamente).

Se complementa esta apreciación positiva en la sumatoria que se puede realizar de los grados más altos, ya que terminan sumando un total del 57% y 60%. Esto permite percibir la alta incidencia que notan los estudiantes en estos elementos de planeación por parte de los docentes.

Ahora bien, si se puntualiza en el elemento de la repitencia de algún(os) curso(s) incidió en la decisión de postergar momentáneamente o de forma permanente los estudios en la oferta académica de la EBDI, y aunque no hay que perder de vista ese elemento de iteración como una acción de mejora, si es muy marcado el hecho de que 116 personas no arguyen el postergar sus estudios por este elemento, contra 11 en total que si lo señalan como un factor; paralelamente 54 de ellas lo indican como no incidente en el caso de abandono total de los estudios, contra 7 estudiantes que sí lo señalaron como factor.

Junto con los aspectos anteriores, es complementado el contexto por medio del impacto de diversos elementos relacionados con la maya curricular y su relación con el abandono los estudios. Resaltan como los aspectos más altos con un total de 44 respuestas el hecho de que la lógica de los cursos sea anual (36%), 38 personas indican como una razón válida los horarios de los cursos (31%), y de forma conjunta se pueden señalar las modalidades de los trabajos finales de graduación un 29% de un total de 35 respuestas, junto con las modalidades respecto con la presencialidad un 26% de respuestas significantes de 32 contestaciones.

En menor medida se pueden acotar aspectos relacionados con la poca flexibilidad del plan de estudios con un total de 28 personas (23%), la escaza disponibilidad de los cursos de idiomas fue señalado por 26 personas para un 23%, y por último el tema de requisitos y co-requisitos fue apuntado por 19 estudiantes (alrededor del 15%).

Dentro de un orden adicional de factores asociados a este contexto, en este caso dentro de una escala de totalmente influyente, muy influyente, algo influyente, poco influyente y nada influyente, hubo 19 contestaciones de estudiantes que señalaron el uso de la carrera como un trampolín y también la poca afinidad vocacional que sintieron al cursar bibliotecología, lo que evidencia la fuerte relación que tiene el ingreso a la carreara desde la búsqueda de colocarse en otra, con una buena nota en el primer año además desde la ventaja de ingreso a alguna otra estando en primer año de carrera.

Otro elemento que llama la atención es el apuntado hacia la duración de la carrera, con 17 personas señalándola como factor, lo anterior porque dentro de la UNA el orden de duración es precisamente ese tiempo para todas las carreras en el bachillerato (4 años). Se podría pensar aquí que más bien se hiciera referencia a la duración de la licenciatura, empero, desde la EBDI ya se redujo en un año la cantidad de cursos asociados a este grado, por lo que el margen de acción de la escuela estaría sujeto momentáneamente a las condiciones actuales.

Por último, un aspecto interesante es el dato relacionado las personas que no han obtenido el grado de licenciatura, y si estas desean culminar con este grado académico, siendo sumamente importante que la EBDI encauce sus esfuerzos en atraer nuevamente a estos estudiantes. Puntualmente, 82 personas (componiendo el 64%) indican que es de su interés el volverse a enrolar en sus estudios universitarios.

Conclusiones

Desarrollándose hasta este punto todo el recorrido que tuvo la presente investigación que permitió sistematizar y detallar las posibles causas incidentes en la deserción y rezago estudiantil, desde una causalidad conceptualizada y contextual (Barco y Carrasco, 2018), es necesario analizarlas de forma concreta, para puntualizar en los aspectos más importantes en los que la EBDI ha de fijarse a efectos del posterior desarrollo un plan de acción que acometa estos elementos retraso y abandono de los estudios.

Siendo así, y para seguir con el orden de la presentación de los resultados, a continuación, se detallan los concernientes a la población perteneciente al rango de años entre el 2005 al 2018:

1. Es destacable el hecho de que la gran mayoría de la población participante en el proceso sea de género femenino, llegando al 76% del total; además es importante acotar que la procedencia de los estudiantes supera en poco más del 30% por cada una de dos provincias relacionadas con la Gran Área Metropolitana, más específicamente Heredia y San José, aunque es necesario recordar que ambas poseen su componente de población rural. De hecho, se puede aquí relacionar lo referido por los estudiantes respecto a si tuvieron que trasladarse a otra residencia más cercana a la UNA, en este caso un 33% lo responden como positivo, es aquí en dónde se puede inferir que población estudiantil de la EBDI tiende a ser heterogénea en su composición, respecto con personas que viven en zonas urbanas como rurales.

2. Junto con lo anterior, se puede definir como los rangos de edad de mayor representatividad para esta población los de 24 a 26 años y de 30 a 35 años, sumando alrededor del 57% de total. Esto puede ser un factor considerable en caso de que la EBDI busque mecanismos para atraer nuevamente a esta población estudiantil.

3. Es de vital importancia tener presente que solo el 9% (15 personas) del total de 172 personas participantes obtuvieron su grado de licenciatura, formando estas parte de las 55 totales de la población de 591 estudiantes entre el 2015 al 2016; resulta además importante el enfatizar que un 64% de esta muestra señalan que están interesadas en volver a retomar sus estudios universitarios, lo que conviene a miras de que la EBDI enfoque esfuerzos en contrarrestar de forma efectiva el rezago y la deserción.

4. Ahora bien, en cuanto al contexto Familiar, personal y de residencia de esta muestra, son destacables varios aspectos. Uno de ellos es la cantidad de personas que tuvieron que asumir el rol de jefatura de hogar, ya que, aunque representen poco menos de un cuarto del total (16%), si es un elemento que es de suma importancia para ser evaluado, en tanto se podría considerar esta característica como una población de riesgo respecto con el objetivo de estudio. Se podría además hacer referencia al aspecto del cuido

de familiares que indicaron las personas como un factor bastante influyente en ese sentido. Además, como un elemento que debe focalizar la atención son los factores mencionados por los estudiantes que apuntaron a un 54% de ansiedad y un 31% de depresión; resultando de vital importancia como un punto fundamental para ser tratado por la EBDI.

5. El 66% de personas que señalaron en la obtención de la beca la posibilidad para poder estudiar implica también un elemento que debe de ser valorado a efectos de determinar el grado de injerencia por parte de la EBDI en función de posibilitar que las personas continúen estudiando, aunado al hecho de que el 46% mencionó que este recurso no les alcanzaba para solventar todos sus gastos. Otro aspecto por considerar es la cantidad de personas que mencionaron la dificultad de encontrar trabajo en la carrera como uno de los factores que incidieron en el abandono de los estudios, requiriéndose de validad a posteriori este elemento con estadísticas reales del mercado laboral en bibliotecología.

6. Por último, asociado con el Contexto pedagógico y de aprendizaje, es destacable que el 89% de las personas estudiantes calificaron la metodología utilizada por el cuerpo docente como buena y muy buena, un 82% define como el aprovechamiento del tiempo (asociado con la preparación de las lecciones como positivo, y dentro de esta misma medición apuntaron hacia un 80% en función de la preparación académica del profesorado.

Otro elemento importante que ha de ser mencionado es que la repitencia de algún curso en específico no fue un valor altamente significativo respecto con ser un detonante de la deserción y el rezago.

Como factores específicos enunciados por los estudiantes hacen referencia en mayor cantidad a la lógica anual de los cursos para un 36%, con un 31% el horario de los cursos ofrecidos y la modalidad de los trabajos finales de graduación con un 29%.

Es destacable que, aunque de primera instancia este es el contexto en el que la EBDI pueda tener una mayor injerencia, no implica que todas las razones mostradas asociadas a este contexto sean todas achacables a la escuela, en tanto dentro del plan de acción se deben determinar cuáles escapan su alcance para más bien enfocar esfuerzos en los que sí son de su responsabilidad directa.





Referencias

Barco, B. y Carrasco, A. (2018). Explicaciones causales en la investigación cualitativa: elección escolar en Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (22), pp. 113-124. doi: 10.11144/Javeriana.m11-22.ecic

Bedregal, N., Tupacyupanqui, D. y Cornejo, V. (2020). Análisis del rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, posibilidades de deserción y propuestas para su retención. *Revista chilena de ingeniería*, 28 (4), pp. 668-683. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052020000400668.

Bulgarelli, R., Rivera, J. y Fallas, M. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. Revista Electrónica Educare, 21(1), pp. 1-24. http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.1

Castro, B., Manrique. R., González, D. y Segura, A. (2020). Trayectoria académica y factores asociados a graduación,deserción y rezago en estudiantes de programas de pregrado de una universidad privada de Medellín (Colombia). *Formación universitaria*, 13(1), pp. 43-54. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100043

Esteban, N. (2018). Tipos de investigación. https://core.ac.uk/outputs/250080756/?source=oai

García, J. (1991). La formación integral: objetivo de la universidad (algunas reflexiones sobre la educación. Revista complutense de educación, 2 (2), pp. 323-335. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150277

González, E., Sanromán, R. y Hernández, M. (2011). Procedimientos para Disminuir los Bajos Promedios e Irregularidad Estudiantil en Universitarios. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), pp. 27-38. https://doi.org/10.48102/pi.v19i1.238

Losio, M. y Macri, A. (2015). Deserción y Rezago en la Universidad. Indicadores para la Autoevaluación. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2 (3), pp. 114-126. https://uai.edu.ar/media/42456/ganadores-2016_deserci%C3%B3n-y-rezago-en-la-universidad.pdf

Montero, S., Ibarra, E., Marín, L. y Retana, D. (2021). Factores que influyen en la deserción y el rezago de la población estudiantil en la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. *Revista electrónica calidad en la educación superior*, 12(2), pp. 41-69. http://dx.doi.org/10.22458/caes.v12i2.3616

Mora., E. (2017). Estudio de factores que inciden en el retiro universitario y el rezago en los planes de estudio en los programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia sede Palmira. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59653

Murillo, O. y Luna, E. (2021). El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12 (33), pp. 58-75. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.858

Pelerino, S. (2021). *Trayectorias estudiantiles universitarias, desvinculación y rezago: estado del arte de los estudios en la Universidad de la República, Uruguay [Ponencia].* X Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES). Medellín, Colombia. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3368/4076

Sánchez, E. (2021). Guía para la detección del estudiantado con rezago de la Escuela De Bibliotecología, Documentación e Información de la Universidad Nacional.

Vanegas, J. y Sancho, H. (2019). Análisis de cohorte: Deserción, rezago y eficiencia terminal, en la carrera de Licenciatura en Medicina y Cirugía de la Universidad de Ciencias Médicas. Revista Electrónica Educare, 23 (1), pp. 1-22. http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.11

Vega, C., Gómez, G., Rodríguez, E. y Gálvez, F. (2017). Estrés, apoyo social académico y rezago escolar en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20 (1), pp. 19-33. https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/58921



Características de la deserción tardía (tras tres años de experiencia universitaria) en una Universidad pública de Chile

Pablo Salvador Gómez Fuentealba
Unidad de Análisis y Estudios del Departamento de Pregrado
Universidad de Chile
pablo.gomez.f@uchile.cl

Resumen

El fenómeno de la deserción constituye una preocupación de estudio por parte de las propias instituciones, situación que se ve fortalecida debido a su acceso estratégico a registros y levantamientos de información durante la trayectoria de sus estudiantes. El presente trabajo es ejemplo de ello, dado que combina la recolección de información previa a la salida y un trabajo de campo con foco en la decisión de no continuidad. Ambas fuentes se utilizaron con el fin de explorar las características del grupo que desertó de manera tardía, es decir tras tres años de vida universitaria, procurando comparar su experiencia universitaria con la de quienes lo hicieron de manera temprana y con la de quienes continuaron. Un elemento que caracterizó al grupo que desertó de manera tardía fue su situación laboral, determinante que se mantiene como diferencia aun estando fuera de la institución en comparación con quienes deciden mantener su proyecto de estudio. En contraste al grupo que desertó de manera temprana, cuyo ingreso a la carrera de preferencia interviene en su decisión de no continuar, la inquietud vocacional del grupo que desertó de manera tardía se aloja más bien en la incertidumbre por la proyección laboral/profesional de la carrera.

Palabras claves

Deserción tardía, Decisión de no continuar, Cambio de proyecto, Experiencia formativa, Trayectoria

Introducción

Durante las últimas instancias (2019-2023) de reflexión colectiva en la línea "*Factores, tipos y perfiles asociados a la permanencia o el abandono",* en el marco del Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior, se han dado cita distintas aproximaciones y hallazgos en torno al fenómeno de la deserción. Los equipos de investigación han accedido a información institucional disponible sobre su comunidad de estudiantes, ya sea en lo que respecta a dimensiones de caracterización sociodemográfica, educativas previas al ingreso y/o en lo que refiere a su participación social y académica durante su trayectoria universitaria. A partir de esta información se ha analizado el fenómeno de la deserción, fundamentalmente, durante el primer año o ciclo inicial.

La producción expuesta en esta línea ha aplicado modelos cuantitativos con pretensión explicativa o predictiva incluyendo dimensiones que relacionan la deserción: con la calidad del servicio educativo ofrecido (Gómez et al., 2024; Herbas-Torrico et al. 2024); con la preparación de las/os estudiantes para enfrentar la exigencia académica (Durán y Garcia, 2024); con el tipo de establecimiento y desempeño académico previo al ingreso (Hernández et al., 2022; Jara y Ferreira, 2024; Valenzuela et al., 2024); con variables que inciden en la persistencia estudiantil basado en el modelo de Bean y Metzner (1985) (Hierbas, Villarroel y Titicho-ca, 2022) y; con variables sociodemográficas de corte individual -edad, sexo, situación civil, maternidad/paternidad, tipo de carrera-, familiar -nivel educativo de madre/padre, apoyo y compromiso familiar (Alvarado et al., 2022)- o económica –acceso a recursos económicos personales y apoyo financiero- (Hernández et al., 2022; Jara y Ferreira, 2024; Jiménez, 2022; Moreira, 2022; Rey, 2022).

También se han suscitado investigaciones que han fortalecido los modelos cuantitativos al incluir el abordaje de la subjetividad en la experiencia de abandono, como por ejemplo: la inclusión de variables psicológicas -intrisic motivation, el institucional commitment y la future time perspective (Jara y Ferreira, 2024)-; de corte psicoeducativo -motivación por el estudio, autoestima y sentido de pertenencia (Moreno y Díez, 2022; Cobo et al., 2019; Guerrero, 2019; Maluenda et al., 2019; Reyes y Meneses, 2019)-; engagement o compromiso académico (López et al. 2019) como también condiciones para el resguardo de la salud mental (Páez, González y González, 2022).

En esta línea temática también se han encontrado la producción en contraposición al abandono cuyo abordaje se realiza a partir de la identificación de factores asociados a la probabilidad de egreso o continuidad, como por ejemplo la propuesta de análisis de supervivencia (Errandonea, 2024) que recoge modelos tales como Boado (2011) y Tinto (1993) que indagan no sólo características culturales y sociales, sino que además la condición de trabajador y aspectos vocacionales de la comunidad estudiantil. En la misma línea, en base al modelo de compromiso estudiantil propuesto por Fredicks y compañía (en Herbas-Torrico et al. 2024) y a partir de metodologías mixtas que pesquisan factores institucionales y personales que favorecen la retención y titulación oportuna (Carvajal, 2022; Giuiliano y Pustilnik, 2024; Grijalba, Espinosa y Rubio, 2022; Moraga et al., 2024; Moreno y Díez, 2022).

Con el fin de proveer una perspectiva distinta, pero recogiendo aprendizajes y desafíos en la temática, el presente trabajo centra su observación del fenómeno en su arista tardía, es decir en la deserción posterior a tres años

de vida universitaria. Es a partir de las clasificaciones propuestas por Castaño y compañía (2006) (en Jaramillo, Vásquez y Arcila, 2022) se considera como público objetivo a quienes registran no matrícula por retiro voluntario y abandono no informado tras tres años de participación institucional (sin considerar a quienes realizaron o se encuentran tramitando cambio de programa en la misma institución ni tampoco a quienes fueron eliminados por causal académica o disciplinaria).

Para la caracterización del grupo no sólo se utilizó información sobre las determinantes educativas previas y variables de ingreso a la institución, sino que también de toda su trayectoria universitaria. Además, se realizó la recolección de información posterior a la salida de la institución a través de un nuevo trabajo de campo. Este conjunto de fuentes de información de índole cuantitativo y cualitativo disponibles por parte de la institución permitieron reconstruir las experiencias universitarias- de tanto de quienes desertaron de manera temprana, de quienes continuaron con su matrícula y de quienes desertaron de manera tardía. De esta manera se procuró recuperar sus trayectorias "densas" (Pelerino, 2022) en lo que respecta a sus vivencias, percepciones y valoraciones en torno a su participación universitaria, permitiendo atender a los diferentes factores que en sus distintos momentos pudieron haber influido en su decisión de continuidad.

¿Existen diferencias entre la deserción en primeros años y en años superiores? ¿Estas diferencias se presentan durante o posterior a la experiencia y trayectoria formativa en la universidad? Dar respuesta a estas y otras preguntas resulta fundamental para una institución universitaria contemporánea, sobre todo la que ha decidido generar condiciones y garantías de equidad e inclusión en la permanencia de su comunidad estudiantil en su conjunto (Universidad de Chile, 2021a). Es por lo mismo que los hallazgos y conclusiones buscan retroalimentar los procesos formativos, curriculares y fortalecer el acompañamiento a la permanencia.

Metodología

Este trabajo es producto de una investigación aplicada de carácter institucional que le fue encargado a la Unidad de Análisis y Estudios del Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de una institución de educación superior de carácter pública, compleja organizacional y administrativamente, diversa en áreas de formación disciplinar y con una población superior a los 40 mil estudiantes. Junto con ello, en los últimos diez años esta institución ha visto modificada la composición de su matrícula en términos de variables socioeducativas debido, por un lado, a la apertura de distintas vías de admisión y acceso y, por otro lado, por los cambios en los criterios y exigencia de selección universitaria que al menos en Chile se han visto ampliamente modificadas.

Para el cumplimiento del objetivo del estudio, como **primera aproximación** se reunió en una sola planilla de datos toda la información recogida por la institución[9] en lo que refiere

9 Las principales encuestas implementadas por la institución, fuentes de información, fueron las siguientes: i) Información socioeducativa de matrícula; ii) Encuesta Única de Admisión (EUA) al inicio de primer año; iii) Encuesta de Compromiso Estudiantil (ENCE) a final del primer año; iv) Encuesta sobre Experiencia Estudiantil (EE.EE) durante el segundo año en el marco del inicio de la pandemia sanitaria; v) Encuesta sobre Experiencia Estudiantil (EE.EE) durante el tercer año en el marco del modelo de enseñanza mediadas por las tecnologías.

a la trayectoria y experiencia formativa de la cohorte de ingreso entendida como universo de estudio. En este particular el estudio determinó como población de interés la cohorte de ingreso en 2019, que contempló un total de 6,148 personas. Se aplicó análisis estadístico bivariado comparando proporciones e identificando la presencia de diferencias estadísticamente significativas (p < .01 o .05) entre quienes continúan en la institución y quiénes no. De esta manera, el estudio contempla tres grupos: **a)** quienes mantienen matricula activa, o sea quienes permanecen en la institución o carrera (n = 4,883); **b)** quienes no continuaron con su matrícula después de uno o dos años de vida universitaria, lo que se nombrara como deserción temprana (n = 919) y; **c)** quienes no continuaron con su matrícula tras tres años de vida universitaria, siendo el público de interés del presente estudio (n = 349).

En paralelo, como **segunda aproximación**, se diseñó un modelo de trabajo de campo para recolectar información sobre este último grupo. La implementación del trabajo de campo se realizó durante el segundo periodo académico de 2023 (noviembre) y contó con un equipo de ocho encuestadoras[10] quienes durante tres semanas realizó la aplicación de 120 encuestas vía telefónica, es decir una representación del 34,3% del público objetivo. El instrumento fue elaborado para pesquisar los motivos de deserción en concordancia a lo descrito por la literatura (Canales y De los Ríos, 2007) y a partir de experiencias institucionales anteriores (Mora et al. 2016). A continuación (Tabla 1.) se presentan las características generales del estudio:

Tabla 1. Características generales del estudio según Saéz et al. (2019)

Participación	Entre 101 y 500 participantes
Tamaño Muestral	34,3%
País	Chile
Tipo de institución	Carácter pública y laica. Con 76 programas de formación de pregrado
Diseño del estudio	Descriptivo y asociativo
Medición	Longitudinal (Cohorte de ingreso 2019)
Formato de aplicación	Online (Alchemer)
Instrumento de medida empleado	Ítems creados por el equipo de la Unidad de Análisis y Estudios11

Finalmente, el uso de datos personales y académicos recolectados a través de las diversas fuentes de información utilizadas en el presente estudio son tratados de manera confidencial y siguiendo los lineamientos de la Política de Privacidad de la Información y Datos Personales de la Universidad de Chile (2021b).

10 Se agradece el trabajo realizado a las y los estudiantes de último año o posgrado, contratados bajo Beca de Colaboración Académica (BCA) o Beca de Apoyo Laboral (BAL): Amaro Jiménez Olivares (Derecho), Carla Morales Guzmán (Doctorado de Nutrición y Alimentos), Carlos Valderrama Olmedo (Magister de Antropología Sociocultural), Emilson León Florian (Doctorado en Nutrición y Alimentos), Génesis Pozo Castro (Magister en Estudios de Género y Cultura en Ciencias Sociales), Katherinne Caroca Villegas (Magíster en áreas Silvestres y Conservación de la Naturaleza), Paula Becerra Villarroel (Antropología Mención Antropología Social).

11 Equipo integrado por Anita Rojas Aguilar (subdirectora del Departamento de Pregrado), Natalia Guerrero Urrutia (analista de la Unidad de Admisión y Matrícula), Tomás González Cifuentes (profesional de la Unidad de Análisis y Estudios) y quien escribe (profesional a cargo del estudio).

Resultados

Primera aproximación. Características de ingreso

Las áreas del conocimiento con mayor proporción de personas que no continuaron con su matrícula posterior a tres años de vida universitaria son, principalmente, filosofía y humanidades ($p < .01$; r = .155), artes ($p < .01$; r = .103), ciencias ($p < .01$; r = .042), ciencias químicas y farmacéuticas y ciencias agronómicas. En el caso de quienes no continuaron con su matrícula a dos años de vida universitaria son quienes ingresaron, mayoritariamente, a disciplinas vinculadas a ciencias sociales y de la salud. El grupo que permanece en la institución ingresó a carreras de las ciencias de la ingeniería y matemáticas ($p < .01$; r = .098), derecho ($p < .01$; r = .076) y economía ($p < .01$; r = .067).

En lo que respecta a la vía de acceso a la universidad, la proporción de quienes ingresan vía regular es menor en el grupo de estudio, es decir quienes ingresan **vías de admisión especia**l (cupo plan básico de artes) y **equidad** (vía propia de la institución y acceso provisto por el Ministerio de Educación) son quienes desertan tanto de manera temprana como tardía ($p < .01$; r = -.049). También se presentan diferencias en cuanto a los años transcurridos entre el egreso de educación secundaria y el ingreso a la educación superior entre los grupos, donde la proporción de personas que ingresó de manera inmediata y tras un año después de secundaria es mayor en el caso de quienes continuaron estudios ($p < .01$; r = .040), y quienes desertaron de manera temprana, mientras que la proporción que se destaca en el grupo de interés son quienes **ingresaron posterior a tres, cuatro o cinco años después de salir de secundaria** ($p < .01$; r = -.062). Esto último dialoga con los resultados de Rey (2022) quien identifica la incidencia de la edad de ingreso, donde a mayor a edad al ingreso es mayor la probabilidad de abandonar los estudios.

En el caso de quienes ingresaron a disciplinas vinculadas a **ciencias básicas por vía regular** se presentan en una menor proporción en el grupo de personas que no continuaron estudios tras tres años de vida universitaria en comparación a su mayor proporción en el grupo de personas con matrícula activa ($p < .05$; r = .028). Es significativamente mayor la presencia de personas **no vinculadas a ciencias básicas** en el grupo de interés ($p < .01$; r = -.041). En cuanto a quienes ingresan a carreras cuyo egreso es profesional es mayoritaria su participación en el grupo con matrícula activa ($p < .01$; r = .075), es decir quienes desertan de manera temprana y tardía su composición es mayor en aquellos/as que deciden por disciplinas que su egreso es **licenciatura**.

A diferencia del estudio de Jara y Ferreira (2024) los resultados indican que las variables sociodemográficas demostraron ser factores distintivos entre el grupo de interés y los demás grupos. Sin embaego, se recoge su reflexión por enfatizar la necesidad de comprender la multidimensionalidad de factores que intervienen en la continuidad de estudios. Ejemplo de esto último, y en línea con Girjalba, Espinosa y Rubio (2022), se vuelve relevante entremezclar los desafíos económicos, culturales, sociales y psicológicos con la vía de admisión.

Características respecto a cercanía con el proyecto universitario

La proporción de personas **primera generación universitaria** es mayor en el grupo que desertó

después de tres años de vida universitaria (p < .01; r = .053). En el caso del grupo que desertó de manera temprana la proporción es equitativa entre son primera y no son primera generación universitaria, al igual que la población que continua con matricula activa. Lo anterior dialoga con lo expuesto por Moraga et al. (2024) que indica que la expectativa de titulación se encuentra relacionada con una racionalidad económica asociada a la obtención del beneficio de la gratuidad y con las expectativas familiares sobre todo para estudiantes que no son primera generación en Educación Superior.

En el caso de quienes continuaron solo primeros años se destaca por una importante proporción de personas que no escogieron su carrera ni institución de preferencia (p < .01; r = -.091), mientras quienes continuaron años avanzados, pero no continuaron, se destaca una proporción de personas que escogieron la carrera, pero no institución de preferencia. Para ambos grupos las principales razones de no haber ingresado a su preferencia de carrera e institución fue **no haber alcanzado el puntaje exigido** en la prueba de selección universitaria y por **impacto social de la universidad** (imaginarios y/o referentes de la institución). Para el caso del grupo de interés que escogieron su carrera, pero no su institución de preferencia, además de **no haber obtenido el puntaje** exigido se destaca la **influencia del entorno** en su elección.

En la misma línea, pero en proporciones que los diferencian, en el caso del grupo que desertó de manera temprana su expectativa de graduarse o egresar de su carrera era menor en comparación al grupo de interés (p < .01; r = -.088), instalándose una duda en lo que respecta su futuro universitario. La incertidumbre en el grupo que desertó de manera tardía (p < .01; r = .048) emerge al explorar su conocimiento respecto **a qué se dedican las/os profesionales de su carrera** de ingreso donde su proporción es relativamente mayor que para quienes continuaron solo los primeros años. Retomando la pregunta por la elección, en el segundo periodo de su primer año, quienes desertaron de manera temprana continúan con su afirmación respecto a no haber escogido su carrera de preferencia, esta vez bajo la opción: **no haber estado segura/o** (p < .01; r = .128). Similar proporción es para el grupo de interés, pero no destaca de la misma forma que el grupo anterior (p < .01; r = .094).

Es más, el grupo que desertó de manera temprana al momento de responder si pudieran volver a elegir *¿estudiarías en la misma universidad?* se destaca, en comparación con los demás grupos, con la respuesta **definitivamente no y probablemente no** (p < .01; r = -.198) además de calificar su experiencia universitaria con nota reprobatoria. De la misma forma ocurre, al preguntar sobre *¿estudiarías la misma carrera?,* donde el grupo con matricula activa se destaca frente a ambos grupos en su respuesta **definitivamente o probablemente sí** (p < .01; r = .212). Esta información dialoga con lo pesquisado por Sáez y Tampe (2019) quienes indican como principal motivo de deserción lo vocacional, pero este estudio profundiza en las posibles diferencias en cómo incide este aspecto en la decisión de continuar ya sea en primeros años o etapas avanzadas.

Características respecto a la percepción de preparación

En lo que refiere a aspectos de preparación previo al ingreso a la universidad es importante considerar que el grupo de interés tuvo en menor proporción que sus pares que desertaron de manera temprana y con matrícula activas experiencias en **actividades extracurriculares**. Junto con ello, este grupo a pesar de destacar con una importante proporción

de personas que conocían a una o dos personas que estudiarían en la institución respecto al grupo que se mantuvo en la universidad se diferencia en su proporción de personas que conocían a **tres, cuatro o cinco personas** que se matricularían en la misma casa de estudios. Además, al considerar los 14 ítems que componen la **dimensión sobre percepción de preparación** el grupo que no registró matrícula tanto de manera temprana como tardía en una importante proporción declaró sentirse *preparado/a*, mientras que similar proporción del grupo con matrícula activa declaro sentirse *muy preparado/a*. De esta forma, estos conjuntos de resultados dialogan con lo expuesto por Durán y García (2024) el cual reconoce que las dimensiones relacionadas con la preparación para la exigencia académica son importantes y proyecta la necesidad de atender a los antecedentes socio afectivos y monitoreo de la evolución determinadas habilidades durante la experiencia universitaria. Junto con ello, uno de los ítems en que se presentan diferencias entre los grupos es sentirse *preparado/a* para **enfrentar contenido cuantitativo y/o matemático**, lo que dialoga con lo expuesto por Moraga et al. (2024) que indica que el rendimiento académico en matemática ejerce fuere influencia en la continuidad de estudios.

En lo que respecta a la percepción de dificultad para realizar diferentes actividades vinculadas al primer año universitario, los tres grupos indicaron de manera mayoritaria que sería *nada difícil* **interactuar con docentes y funcionarios**. Por otro lado, en lo que refiere a **aprender los contenidos de los cursos** los dos grupos que desertaron de la universidad indicaron en una mayor proporción que sería *algo difícil*, en comparación al grupo que continuo en la institución que indicó podría ser *difícil o muy difícil* ($p < .01$; $r = .047$). En lo relativo al **manejo del tiempo**, mientras que el grupo de interés se destaca con la misma proporción opinar que era *algo difícil o difícil* en el caso del grupo con matrícula activa y el grupo que desertó de manera temprana este indicador se proyectó en mayor proporción sólo como *algo difícil*. Al considerar la opción por **conseguir ayuda para el trabajo académico** tanto el grupo de interés como quienes continuaron opinaron de manera similar con proporciones mayoritarias como *algo difícil* y *difícil*.

En lo que refiere a las necesidades de apoyo, el grupo de interés en comparación a los demás grupos declaró que era *muy necesario* **el apoyo en hábitos y estrategias** para el estudio ($p < .05$; $r = -.033$). De la misma forma y con similares diferencias respecto a sus pares, el grupo de interés consideró que era *muy necesario* el **apoyo para conocer gente y establecer redes**. En similitudes entre los tres grupos mientras que en promedio una misma proporción indicó ser *muy necesario* el apoyo en la **mejora del aprendizaje y rendimiento académico**, otro mismo promedio de proporción declaró *no necesitar* apoyo en lo que refiere **asesoría vocacional**.

Características respecto a la experiencia en primer año

Durante el segundo semestre de primer año al consultar por la **dedicación de tiempo a la carga académica** durante el tiempo que se ha participado en la experiencia universitaria el grupo de interés indicó con mayor proporción haber dedicado tiempo completo en comparación al grupo que desertó de manera temprana. Otro elemento que les diferencia es al valorar el énfasis de la experiencia universitaria, por ejemplo, en la **adquisición de nuevos conocimientos en el área de la carrera** de ingreso el grupo de interés tiene una valoración positiva declarando con una mayor proporción *mucho*

énfasis en dicha materia mientras que en el caso de quienes desertaron en primeros años su opinión se inclina más bien a una opinión *moderada* ($p < .05$; r = -.113). Lo mismo ocurre, al valorar el énfasis de la universidad respecto a **analizar ideas, experiencias o líneas de razonamiento en profundidad**.

A diferencia de lo anterior, parece importante destacar que la valoración por parte de los tres grupos es haber percibido *poco énfasis* **en el uso de información cuantitativa**, sin embargo, mientras que en el grupo con matrícula activa su distribución de respuesta se inclina hacia una *valoración moderada* ($p < .01$; r = .099), en el caso de los grupos que desertaron, sobre todo de manera temprana ($p < .01$; r = -089), la distribución se inclina hacia *muy poco énfasis*.

Continuado con las diferencias entre ambos grupos que desertaron de la institución, una mayor proporción de personas del grupo que desertó de manera temprana declaro *nunca* haber **trabajado con un docente en actividades distintas a las requeridas por las asignaturas o ramos** o **haber conversado con un/a docente sobre planes académicos futuros** en comparación al grupo que desertó de manera tardía.

Al momento de evaluar la interacción con distintos agentes y actores universitarios,, a través de una calificación que va de 1,0 a 7,0 siendo 1,0 nota reprobatoria y 7,0 nota aprobatoria, el grupo de interés evaluó con menor calificación, en comparación al grupo que desertó de manera temprana o con matrícula activa, su interacción con **estudiantes de otros años de su carrera** ($p < .01$; r = -.112), **estudiantes de otras carreras** y **con personas de servicios estudiantiles y financieros** ($p < .05$; r = -.082). En cambio, la calificación que realizan estos dos últimos grupos a su interacción con **docentes y académicos** es levemente mayor que la calificación registrada por el grupo de interés. Los tres grupos califican de manera similar, acercándose a la nota máxima, su relación e interacción con el **personal de apoyo académico** y con el **personal administrativo y de servicios**. Finalmente, en lo que refiere a la experiencia universitaria, en términos generales, el promedio de calificación es menor en el grupo que desertó de manera temprana ($p < .01$; r = -.201) mientras que, para el grupo de interés, la calificación es levemente mejor, y significativamente mayor con el grupo con matrícula activa ($p < .01$; r = .190). Respecto a este último punto constituye relevante atender a los resultados expuestos por Herbas-Torrico et al (2024) quienes destacan que la calidad del servicio universitario tiene influencia positiva y significativa en la graduación, además que la continuidad depende de la relación y comportamiento del contexto del estudiante. De la misma los resultados expuestos por Gómez et al., (2024) quienes indican que en su estudio las variables con mayor influencia fueron el nivel de acompañamiento por parte de la institución y satisfacción con servicios universitarios.

Características en contexto de pandemia sanitaria

La pandemia sanitaria, y el contexto de enseñanza remota de emergencia, profundizó las diferencias entre los tres grupos, tal como fue referenciado por Oloriz y Fernández (2022) donde la decisión de abandono se anido debido, principalmente, al cambio de modalidad, a la falta de dispositivos y limitaciones materiales y de conectividad. De esta forma, y anticipando la exposición de los resultados del presente estudio, se atiende a lo expuesto por Hierbas, Villarroel y Titochoca (2022) quienes sugieren que la pandemia cambió el comportamiento estudiantil, valorando más los entornos virtuales y decreciendo la importancia de la integración

social, haciendo que la tecnología tome un rol central en los procesos educativos.

Retomando los resultados, y en concordancia con lo expuesto por Amaya et al. (2002) las preocupaciones de la comunidad estudiantil se encontraban en relación con la vida familiar, aprendizaje de carrera y adaptación a actividades virtuales. En el caso del estudio, en primer lugar, una mayor proporción de personas del grupo con matrícula activa **cursar durante el confinamiento la cantidad de cursos previamente planificados** en comparación a ambos grupos que desertaron de la universidad ($p < .01$; r = .073). En segundo lugar, a pesar de que la preocupación por el **aprendizaje y el rendimiento académico** era preponderante en los tres grupos, fue mayor en el caso del grupo con matrícula activa ($p < .01$; r = .058), más aún en comparación al grupo de interés ($p < .05$; r = -.051). Similar distribución fue con la preocupación en lo que respecta a la **organización de tiempo para cumplir con todos los compromisos** fue mayor en el caso del grupo con matrícula activa ($p < .01$; r = .066) en comparación al grupo que desertó de la institución, más aún en comparación al grupo que desertó de manera temprana ($p < .01$; r = -.063). En tercer lugar, el grupo con matrícula activa indicó en mayor proporción en comparación que quienes desertaron de manera temprana y aún más con el grupo de interés, preocuparle la **comunicación de manera efectiva en clases virtuales** y el **uso de plataformas virtuales**. En cuarto lugar, por un lado, alejándose del grupo con matrícula activa y del grupo que desertó de manera tardía, el grupo que desertó de manera temprana indicó en menor proporción preocuparle la continuidad de sus estudios después de la emergencia sanitaria y el **manejo de responsabilidades no académicas** durante el desarrollo de la virtualización de la enseñanza. Por otro lado, esta vez alejándose del grupo con matrícula activa y del grupo que desertó de manera temprana, el grupo que desertó de manera tardía indicó con mayor proporción preocuparle la **situación económica frente al costo de la vida** y el **pago de los costos asociados a estudiar**.

En lo que refiere a la interacción en contexto de educación remota de emergencia posibilitada por el nivel de conexión a internet, el grupo con matrícula activa declaró en con mayor proporción en comparación al grupo de interés y aún más con el grupo que desertó de manera temprana en haber participado en la *mayoría de las ocasiones* **en videoconferencias**. Lo mismo ocurre al explorar que tanto permitió la conexión de internet en *siempre* **ver y descargar materiales de los cursos**, **enviar tareas y trabajos de los cursos** y**, buscar y descargar información en la web**, donde el grupo con matrícula activa esta situación fue mayoritaria a diferencia del grupo que desertó de manera tardía como temprana. En definitiva, al **evaluar el conjunto de actividades remotas** un amplio conjunto de personas del grupo con matrícula activa indicó poder realizarlo *todas las veces*, mientras que el grupo de interés su proporción es menor y significativamente menor para quienes desertaron de manera temprana.

A lo anterior se añade que el grupo de interés presentó en mayor proporción ($p < .05$; r = .055). en comparación al grupo que desertó de manera temprana y el grupo con matrícula activa **dificultades de salud que incidieron en su participación**. Esto dialoga tanto, por un lado, con resultados en tiempos pandémicos (Paéz, González y González, 2022) donde la salud mental constituye un elemento significativo sobre todo por el aumento del consumo de sustancias y el lugar que ocupó el grupo familiar en ese contexto, y por otro lado, con resultados en tiempos no pandémicos (Gómez et al., 2024) donde la categoría salud -situación física como mental y acceso a servicios de atención médica- se

vuelve relevante al momento de comprender la deserción. Por otro lado, el grupo de interés percibió en mayor proporción la presencia de comunicación oportuna y efectiva por parte de la institución en contexto de virtualidad a diferencia de sus pares de ambos grupos. Considerando ambos elementos, aproximadamente la mitad del grupo que desertó de manera tardía valoró en ese momento como *mucho o bastante* el apoyo otorgado por la institución. Dicha opción fue en menor proporción, es decir menos de la mitad, en el grupo que continuó y en el grupo que desertó de manera temprana.

En 2021, a un año del reporte de esta información y con la ausencia del grupo que desertó de manera temprana, ambos grupos valoraron con la misma proporción el hecho que la institución haya realizado *mucho o bastante apoyo*. Ambos grupos se distanciaban en su opinión respecto a la necesidad del **retorno a actividades presenciales**, donde el grupo que continuó con matrícula activa indicó en mayor proporción declarar que era *muy necesario* en comparación al grupo de interés.

En cuanto a las preocupaciones declaradas durante el segundo año de pandemia, y tercer año de vida universitaria, el grupo de interés declaró de manera mayoritaria preocuparle **la organización del tiempo para cumplir con sus compromisos** y estar buscando apoyo para ello ($p < .05$; r = -.072)., mientras que el grupo que continuo indicó preocuparle, pero no encontrarse en búsqueda de apoyo. Similar distribución ocurre en lo que respecta al **aprendizaje y rendimiento académico** ($p < .01$; r = .101). Finalmente, fortaleciendo lo expuesto por Hernández et al. (2022) es posible concluir que la pandemia no sólo tuvo efectos en estudiantes de primer año, sino que la experiencia virtual decantó en un conjunto de factores que incidieron a mediano y largo plazo en lo que respecta a la continuidad.

Característica permanente estar trabajando o buscando trabajo

Una de las características importantes del público de interés es que en los distintos momentos de su trayectoria formativa se encontró, en mayor proporción que sus pares actualmente con matrícula activa, **trabajando o buscando trabajo**. Por ejemplo, al inicio de su experiencia formativa, quienes lo hacían o esperaban hacerlo realizaran labores remuneradas por **sobre las 12 horas** semanales con el objetivo de **costear gastos de carrera** y **aporte de familia** ($p < .01$; r = .049). En el caso de quienes permanecieron solo primeros años, mayoritariamente su dedicación era por **debajo de 12 horas** y el propósito era cubrir **gastos personales**. En el segundo periodo del primer año, sólo la mitad del grupo de interés mantuvo su condición de no trabajador/a, mientras que quienes desertaron de manera temprana fue una proporción mayor quienes continuaron exclusivamente como estudiantes. Es más, durante el inicio de la pandemia, la proporción de personas que se encontraban trabajando y que su relación laboral fue suspendida o que se encontraban buscando trabajo fue mayor para el grupo de interés ($p < .01$; r = .073). En 2021, la proporción de personas con trabajo activo en el grupo de interés superó a quienes continuaron con su matrícula. Este resultado dialoga con lo expuesto por Errandonea (2024) donde se referencia el estudio de Boado (2011) que la deserción se caracteriza por la condición de trabajar, sobre todo para quienes no ingresaron a carreras tradicionales y con mayor tiempo de diferencia entre el egreso de educación secundaria e ingreso a la universidad. También es posible referenciar lo expuesto por Pustilnik y Ndukanma (2024) que indica un significativo porcentaje de quienes abandonan trabajan entre 10 y 35 horas semanales. Además, este resultado confirma lo no pesquisado por Moreno y Díez

(2022) permitiendo profundizar en su modelo conceptual. Finalmente, de la misma forma que Jaramillo, Vásquez y Arcilla (2022) para la ahondar en la permanencia es importante considerar una tríada de factores que relacionan la compatibilidad de horarios entre la dedicación curricular, las metodologías de aprendizaje, el tiempo dedicado al trabajo y el apoyo familiar.

Segunda aproximación. Desertar de manera tardía

Del conjunto de razones y motivos pesquisados en el trabajo de campo que convocó a 120 personas del grupo que desertó de manera tardía se destaca respecto a su decisión la presencia de **desinterés de continuar en la carrera** y **desconocimiento del quehacer de los profesionales** (43%); por haber presentado una **dificultad de salud física y/o mental** (38%) y; por **no haberse sentido parte ni integrante** de la comunidad universitaria (34%). Menos del 25% indicó motivos vinculados a **no haber podido rendir o cumplir con las exigencias académicas** (23%), por **no contar con apoyo financiero y/o familiar** (20%) o **por querer estudiar la misma u otra carrera en otra institución** (19%). De los actores vinculados al momento de la decisión, la mayoría informó en su momento a su **padre o madre** (71%), en segundo lugar, a **amigas/os dentro o fuera de la universidad** (35%) y, en tercer lugar, a **autoridades** (26%) tales como docentes, secretarios de estudio y/o jefe de carrera. También destaca la presencia, con un 21%, de otro conjunto de **personas significativas** como lo son tíos/as, hermanos/as, abuelos/as. Un 15% de la muestra indicó no haber informado o conversado su decisión **con nadie**.

Es importante considerar que al menos la mitad de la muestra escogió un motivo (21%) o dos motivos (30%) del conjunto de 24 opciones posibles de la encuesta, mientras que la otra mitad escogió entre tres a nueve razones, distribuyéndose en un grupo que escogió al menos tres motivos (23%), cuatro o cinco razones (16%) o seis o más razones (10%). En ese sentido, es importante destacar que el grupo que escogió *tres razones* se vincula a motivos asociados **al desinterés por la carrera o desconocimiento del futuro profesional al egresar**, situación que significativamente se informó a una persona significativa (hermano/a). En el caso del grupo que escogió entre *cuatro o cinco razones* escogió indicadores vinculados a **no haber podido ni rendido a la exigencia** académica decisión en la que no se consultó o vinculó a pares de la institución. Finalmente, entre quienes escogieron entre seis y nueve razones se vuelve una decisión compleja que involucra diferentes dimensiones, por ejemplo, caracterizándose por un lado por motivos vinculados por **no sentirse parte ni integrante de la comunidad universitaria** cuya decisión se realizó consultando a asistente social o profesional de apoyo y, por otro lado, la presencia no exclusiva de la **dificultad de salud física y/o mental**.

Segunda aproximación. Situación "actual" de quienes no continuaron en la institución.

Respecto a su situación o proyecto reportado en el momento de la aplicación (2023) el 36% declaró su interés de **continuar estudios en otra universidad** y el 12% consideró dentro de sus posibilidades **volver a la institución** que desertó. El 16% manifestó escoger como forma de continuidad de estudios en formación superior en **instituciones no universitarias.** El 6% declaró aún **no tener claridad de dónde** continuar sus estudios. El 24% **declaró no continuar estudios** debido a desinterés o imposibilidad de continuar estudios. Finalmente, el 7% declaró **haber realizado estudios** de forma particular.

Entre quienes desertaron por querer estudiar la misma u otra carrera al momento del trabajo de campo continuaban aún interesados/as en continuar el proyecto de estudiar en educación superior, mientras que quienes desertaron por no poder financiar sus estudios significativamente no continúan con dicho proyecto. En la misma línea, mientras que quienes continúan con su intención de estudio significativamente no se encontraba trabajando ni buscando trabajo (quienes sí su propósito es cubrir gastos de carrera), quienes no continúan estudios significativamente se encontraba trabajando o buscando trabajo para cubrir gastos de manutención personal/familiar.

Conclusiones

Entre las principales contribuciones del estudio son, por un lado, reconocer las formas en cómo incide en la comunidad estudiantil ingresante el área disciplinar de la carrera escogida, la proyección laboral y sus expectativas de apoyo. A partir de este conjunto de resultados es posible determinar que para el público que desertó de manera temprana la elección parece ser fundamental al momento de evaluar, valorar o generar expectativas de su trayectoria formativa, mientras que para el grupo de interés (que desertó de manera tardía) el quehacer profesional posterior al egreso o el carácter de ese egreso (licenciatura o grado profesional) parece incidir más tarde en su valoración de su recorrido. Junto con ello, parece importante reconocer los quehaceres en paralelo al estudio, dado que los contextos sociopolíticos y económicos que se constituyen como escenario de la formación de la comunidad estudiantil inciden en su dedicación de tiempo, ya sea en un ingreso parcial y/o completo a actividades remuneradas o en la compatibilidad y organización de las labores no académicas mientras se estudia. En la línea de comprender las razones y motivos de la deserción tardía, se rescata del actual estudio que a pesar de que para la mitad del grupo pudiese significar en identificar uno o dos razones para la otra mitad obedece a un complejo entramado de situaciones y decisiones que desencadenan en la decisión de no continuar estudios y que pudieran también incidir en la deserción completa del proyecto en educación superior o más bien solo la distancia con la institución ingresada. La proyección del presente estudio obliga a observar críticamente nuestros reportes de información institucional y levantamiento de datos dado que es posible, no es miras de la predicción, sino que más bien de la anticipación, poder posibilitar y proveer de apoyos y acompañamientos necesarios en momentos oportunos, ya sea para continuar en la carrera, en la institución o en el proyecto de educación superior. Como limitación del presente estudio queda poder ahondar y gestionar información *difícilmente cuantificable* –en la línea de lo expuesto por Giuiliano y Pustilnik (2024)- en mira de comprender un fenómeno desde una diversidad de fuentes de información. Una que recoja desde una perspectiva experiencial los diferentes momentos del curso universitario.

La sistematización constituye una invitación explicita por un ejercicio reflexivo por parte de las instituciones de dialogar el conjunto de fuentes de información disponibles. Pero por sobre todo es una invitación a problematizar lo que se define como abandono. En la misma línea de lo expuesto por Guerrero (2019), la deserción forma parte de una experiencia difícil de afrontar por parte de las/os estudiantes, sobre todo al acumular situaciones negativas que terminan por detonar en la decisión de salida. Sin embargo, el abandono suscita en ellas/os un espacio de

reflexión de lo que fue, de lo que es y de lo que será, reconociendo el conjunto de aprendizajes obtenidos y fortaleciendo una visión crítica de lo que desea para su propia formación como profesional y humano. Retomando lo indicado por Enciso (2019) se vuelve relevante que a partir de información holística e integral las instituciones de educación superior posibiliten cambios en su organización y operación curricular que atienda a la diversidad de caminos bajo expectativas distintas en torno a la formación universitaria de las nuevas cohortes de estudiantes, que recoja las formación formal, no formal e informal de las y los estudiantes durante su trayectoria universitaria y que establezca vínculos entre con y para la vida cotidiana.

Referencias

Alvarado, I., Cepeda, L., Del Bosque, A., López, M. y Victoria, K. (2022) Factores asociados a la permanencia escolar universitaria: habilidades sociales y motivación. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (147 – 156). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Amaya, A., Mariño, V., Núñez, V., Rubio, V. y Méndez, V. (2022) Factores asociados al surgimiento de la idea de desvinculación de estudios superiores durante la pandemia. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (200 – 206). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Boado, M. (2011). La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. Montevideo, Uruguay: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación. Última consulta el 18 de agosto de 2024, de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4146/1/FCS_Boado_2011-10-03_web0.pdf

Canales, A., y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. Revista Calidad en la Educación, (26), 173-121 DOI: https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239

Carvajal, P. (2022) La persistencia como herramienta ante los riesgos de deserción. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (pp. 234.241). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

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, pp. 9-35.

Cobo, R., López, Y., Victoria, M. y Díaz, A. (2019) Perfiles motivacionales y predicción del abandono en estudiantes universitarios chilenos. Memorias IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (pp. 160– 167). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. ISBN 978-9962-676-49-2

Durán, M. y García, R. (2024) Perfil de preparatividad académica y factores que influyen en el abandono universitario de estudiantes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (82 – 88), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Enciso, M., Flores, J., González, J. y Larios, J. (2019) La diversidad en los itinerarios educativos como factor de abandono. Memorias IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (297– 305). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. ISBN 978-9962-676-49-2

Errandonea, G. (2024) Factores asociados a la probabilidad de egreso en la educación universitaria pública en Uruguay. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (57 – 65), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Giuiliano, M. y Pustilnik, M. (2024) Análisis de factores de abandono y permanencia en la Universidad Nacional de Hurlingham. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (230 – 238), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Gómez, D. Daza, G., Higuera, J., López, A. y Marín, M. (024) Calidad de vida en contextos universitarios y su relación con la deserción universitaria. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (207 – 215), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Grijalba, D., Espinosa, D. y Rubio, B. (2022) Abandono estudiantil en las 3 modalidades de admisión de la Universidad Nacional de Colombia. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (99 – 111). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E.

(2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Guerrero, S. (2019) Causales del abandono en la educación superior, caso carreras llamativas y menos llamativas. Memorias IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (140– 150). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. ISBN 978-9962-676-49-2

Herbas-Torrico, B, Meneses-Gonzáles, C., Sánchez-Larrea, M. y Velásquez- Cortez, E (2024) Explorando el impacto de los factores universitarios en la probabilidad de graduación: un análisis de modelación lineal. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (73 – 81), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Hernández, Ó. et al. (2022) Permanencia en el primer año de vida universitaria en tiempos de pandemia. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (192 – 200). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Hierbas, B., Villarroel, N. y Titichoca, A. (2022) ¿El covid-19 y la educación virtual afectaron la importancia de los determinantes de la persistencia estudiantil?: el caso de una Universidad Boliviana. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (157 – 165). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Jara, D. y Ferreira, J. (2024) Explorando las variables clave que predicen la continuidad en los estudios en universidades públicas peruanas. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (25 – 31), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Jaramillo, I., Vásquez, J. y Arcila, M. (2022) Análisis de la percepción sobre la permanencia y los factores de riesgo de abandono de la institución universitaria colegio mayor de Antioquia. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (72 – 80). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Jiménez, M. (2022) Un análisis multinivel de los determinantes del abandono estudiantil universitario. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (184 – 191). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

López, Y., Consuelo, R., Victoria, M. y Díaz, A. (2019) Engagement como predictor de la permanencia en estudiantes universitarios chilenos. Memorias IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (47 – 53). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. ISBN 978-9962-676-49-2

Maluenda, J., López, Y., Varas, M., Bernardo, A., Díaz, A. y Moraga, F (2019) Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos. Memorias IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (131– 139). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. ISBN 978-9962-676-49-2

Mora, B. Herrera, P., Rilling, C. y Armanet, L. (2016) Estudio de deserción de primer año Universidad de Chile: ingreso 2015 / aplicación 2016. Unidad de Análisis y Estudios, Departamento de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile. Chile https://bibliotecadigital.uchile.cl/permalink/56UDC_INST/25canv/alma991007487168403936

Moraga, A. Soto, I., Salvo, S. e Hidalgo, C. (2024) Desde la retención a la titulación a tiempo: factores institucionales y personales que la favorecen. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (94 – 103), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Moreira, T. (2019) Estudio descriptivo del perfil desertor en tres cohortes de estudiantes universitarios de primer ingreso. Memorias IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (38 – 46). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. ISBN 978-9962-676-49-2

Moreno, L. y Díez, L. (2022) Modelo conceptual para abordar el fenómeno de retención estudiantil en la educación superior. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (43 – 51). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Oloriz, M. y Fernández, J. (2022) El impacto de la pandemia por covid-19 en el abandono temprano de los estudios superiores. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (120 – 129). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Páez, E., González, C. y González, O. (2022) Perfiles de riesgo asociados al abandono en programas de pregrado en escenarios de pandemia. estudio de caso Universidad de Los Llanos. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (226 – 233).

En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Pelerino, S. (2022) Trayectorias estudiantiles universitarias, desvinculación y rezago: estado del arte de los estudios en la Universidad de la República, Uruguay. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (242 – 248). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Pustilnik, M. y Ndukanma, G. (2024) Ingeniería de atributos para modelos de predicción del abandono universitario en argentina. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (121 – 128), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Rey, R. (2022) Factores estructurales y elecciones educativas en el abandono de la universidad. un estudio comparado España – Uruguay. Actas X Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (249 – 253). En: Mira Fernández, V.; Urrego Romero, J. E. (2022) Consideraciones sobre la permanencia estudiantil y el fenómeno del abandono en la educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-56999-7-7

Rey, R. (2024) Análisis del abandono en el área científico tecnológica en la universidad de la república. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (89 – 93), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Reyes, N. y Meneses, A. (2019) Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año. Memorias IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (82 – 90). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. ISBN 978-9962-676-49-2

Sáez, F., López, Y., Cobo, R. y Mella, J. (2019) Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior. Memorias IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (91 – 100). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. ISBN 978-9962-676-49-2

Sáez, J. y Tampe, V. (2019) Motivos y periodos críticos de abandono de la educación superior en estudiantes de primer año de la universidad del Bío-Bío cohortes 2016, 2017 y 2018. Memorias IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (101 – 110). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. ISBN 978-9962-676-49-2

Universidad de Chile (2021a) Modelo Educativo de la Universidad de Chile. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Chile. DOI: https://doi.org/10.34720/de4p-1k12

Universidad de Chile (2021b) Política de Privacidad de la Información y Datos Personales de la Universidad de Chile. Resolución N°061. Santiago, Chile. Última consulta el día 18 de agosto 2024, de https://uchile.cl/informacion-general/politica-de-privacidad-de-la-informacion-y-datos-personales

Valenzuela, Á., Ulloa, J., Torres, V. y Barra, E. (2024) Factores predictores del rendimiento académico en una universidad regional chilena y sus implicancias en la deserción en educación superior. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (278 – 284), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.





Impacto del modelo de interacción de Tinto en el análisis de la deserción estudiantil. Prolegómenos para una revisión cartográfica

Sandra Patricia Barragán Moreno
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
sandra.barragan@utadeo.edu.co

Resumen:

El modelo de interacción de Vincent Tinto para analizar la deserción estudiantil en la educación superior fue publicado en 1975 por *Review of Educational Research* como un artículo en revista académica bajo el título *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. La decisión de desertar fue explicada allí mediante los grados de integración social y académica de los estudiantes. Así, el objetivo de este trabajo fue describir la evidencia disponible del impacto bibliométrico del modelo de interacción para la deserción en la educación superior que publicó Tinto en 1975. Para ello se implementó la revisión cartográfica (Mapping review) usando las herramientas de inteligencia artificial: Conected Papers, Semantic Scholar, VosViewer y Research Rabbit, así como el gestor bibliográfico Zotero. En la revisión se obtuvo una muestra de 41 artículos y tres grafos que mostraron la evolución bibliométrica de 1975 a 2024 (abril). Se identificaron 7.602 citaciones del modelo de Tinto y en promedio los 41 artículos de la muestra tuvieron 695 citas. Se encontraron 1.586 trabajos relacionados en diferentes grados de coincidencia con el trabajo original. Se localizaron 86 trabajos en los Congresos CLABES que citan el trabajo de Tinto, así como políticas públicas que lo hacen.

Palabras clave: Deserción escolar, Modelo educacional, Política educacional, Estudio bibliográfico, Cartografía.

Introducción

El modelo de interacción de Vincent Tinto para analizar la deserción estudiantil en la educación superior fue publicado en 1975 por *Review of Educational Research*[12] como un artículo en revista académica bajo el título *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. Con este modelo se marcó un hito para el entendimiento de este evento tan complejo que afecta no solo al estudiante y a su familia sino a todas las capas de la sociedad ya que obstruye el acceso a todos los beneficios individuales y sociales que la educación otorga.

Tinto (1975) propuso su modelo de interacción como un modelo explicativo para las decisiones de los estudiantes estadounidenses en cuanto a permanecer o abandonar las Instituciones de Educación Superior (IES). Estas decisiones fueron explicadas en el modelo por los grados de integración social y académica de los estudiantes, considerando que, a mayor grado de integración, mejores posibilidades tenían de permanecer. En otras palabras, la explicación que suministra el modelo se basa en que las metas del estudiante y las de la IES deben estar alineadas, en otro caso, existe alta probabilidad de abandono de los estudios.

Objetivo

Describir la evidencia disponible sobre el impacto bibliométrico del modelo de interacción para la deserción en la educación superior que publicó Vincent Tinto en 1975.

Si bien este modelo ha tenido voces señalando oportunidades de mejora (Barragán & González, 2017) o incluso sentando posiciones contradictorias (McCubbin, 2003) es innegable su influencia en políticas públicas (Ministerio de Educación Nacional, 2009) o institucionales para la comprensión amplia del evento de la deserción estudiantil. El modelo de interacción es un modelo clásico, pero no infalible. McCubbin (2003) señaló dos aspectos para reflexionar: 1) La limitación manifiesta al dejar de lado variables explicativas de tipo económico; y 2) La concentración en la deserción en estudiantes típicos olvidando la inclusión, esto es, ignorando la observación de la diversidad de características y perfiles. Además, Donoso & Schiefelbein (2007) también indicaron que el modelo no pondera los factores considerados, ni los tipos de instituciones más aún, si la institución no es tradicional. Es así como, surgió la pregunta de investigación, ¿cuál ha sido el impacto bibliométrico del modelo de interacción para la deserción en la educación superior que publicó Tinto en 1975? Acorde con la pregunta de investigación se formuló el objetivo de investigación.



12 *Review of Educational Research* es una revista académica creada en 1931 que en SCOPUS está clasificada en Q1, contando con un índice H de 186 y un índice Scimago Journal Rank (SJR) 2023 de 5,77.

Metodología

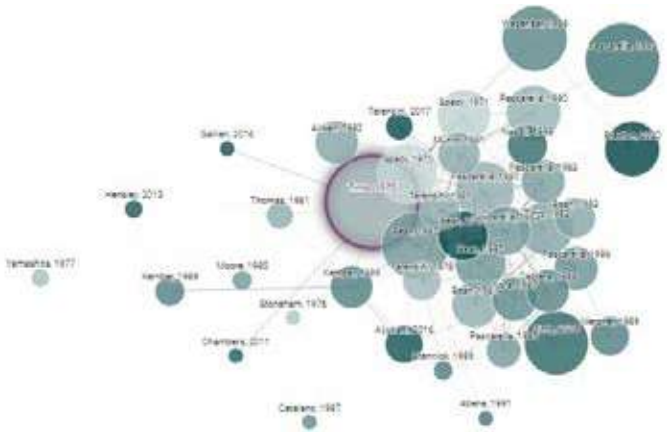
Para alcanzar el objetivo se empleó la revisión cartográfica (Mapping review) como metodología para análisis bibliográfico para identificar y visualizar tanto la estructura como la evolución de un objeto de estudio por medio de mapas conceptuales o redes de citas bibliográficas (Chambergo et al., 2021) y en consecuencia describir la evidencia disponible sobre el impacto bibliométrico del modelo de Tinto. Para la revisión cartográfica se emplearon las herramientas de inteligencia artificial: Conected Papers, Semantic Scholar, VosViewer y Research Rabbit, así como el gestor bibliográfico Zotero.

La metodología se llevó a cabo en tres etapas: **1)** Búsqueda y selección de estudios relacionados con el artículo original a través de la métrica de similitud en coocurrencia de citas y acoplamiento bibliográfico con Conected Papers; **2)** Extracción y análisis de datos para identificar patrones y tendencias en la evolución bibliométrica y las políticas públicas usando ReasearchRabbit ; y **3)** Síntesis de resultados para el rastreo de la evolución bibliométrica de las publicaciones y las políticas públicas relacionadas con el modelo de Interacción mediante las características de los artículos de la muestra, análisis de coocurrencia de palabras clave y clústeres con Voswiever. Un clúster es un conjunto de nodos estrechamente relacionados conforme a su vínculo entre las palabras clave (van Eck & Waltman, 2010). Dado el alcance del trabajo no se diseñaron criterios de exclusión para los artículos encontrados (Kraus et al., 2022). Es de resaltar que, los grafos y las métricas se localizaron en abril de 2024. La ventana de tiempo es importante para considerar porque los datos son dinámicos.

Resultados

La métrica de similitud para Tinto (1975) reveló 41 artículos que tienen citas y referencias que se traslapan y por tanto, tratan sobre el mismo objeto de estudio. La Figura 1 muestra el grafo dirigido a la fuerza para los artículos conectados, en donde los nodos más grandes tienen más citaciones y los nodos en tonos más claros de azul indican publicaciones más antiguas mostrando publicaciones de 1975 a 2020. Tinto (1975) se resaltó en violeta.

Figura 1. Grafo dirigido a la fuerza para Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research

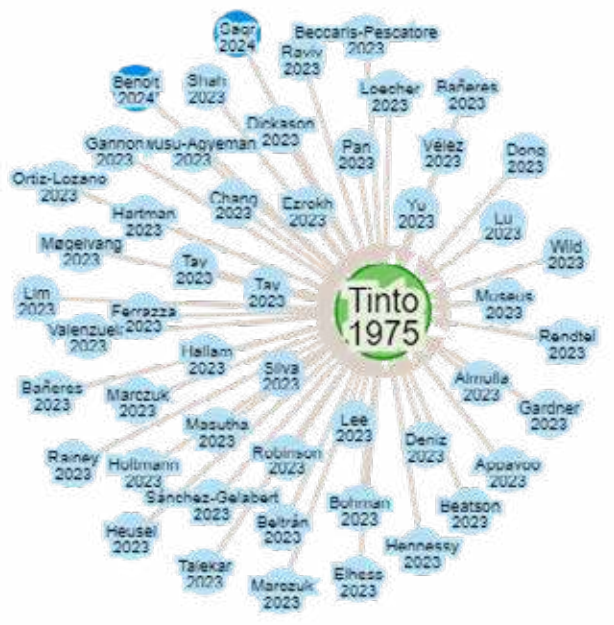


Fuente: Elaboración propia usando Conected Papers. El grafo interactivo se puede consultar en https://bit.ly/3Q2VrVA.

Para analizar el impacto reciente del modelo de interacción de Tinto (1975), empleando Semantic Scholar se ubicaron 7,603 citas, 1.356 citas muy influyentes, fue citado en antecedentes, marcos teóricos o referenciales 3.931 veces (la herramienta interactiva de aprendizaje autónomo para este trabajo se encuentra en https://bit.ly/3JFJscL). Por su parte, Research Rabbit localizó 6.024 artículos que lo citan como lo muestra la Figura 2.

Con los 41 artículos recuperados con Conected Papers se configuró la muestra cuyo cuadro de extracción de datos se presenta en la Tabla 1. Aquí se compilaron los títulos, los autores, el año de publicación, las citaciones que ha recibido cada artículo y la métrica de similitud con Tinto (1975). Es de reconocer el la Tabla 1 que los principales modelos de análisis de la deserción estudiantil que han permeado múltiples trabajos académicos, de política pública y de gestión institucional se encuentran aquí: Spady, Bean, Pascarella, Terenzini, Chambers y Cabrera (Donoso & Schiefelbein, 2007). Más aún, 86 de los artículos de conferencia de los Congresos CLABES lo citan (Ej.: Barragán et al. (2018) y Becerra (2016)).

Figura 2. Grafo de citaciones para Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research.



Fuente: Elaboración propia usando Research Rabbit. El grafo interactivo se puede consultar en https://bit.ly/4bAYqgr.

Tabla 1 Artículos incluidos en la muestra de *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*

Título	Autores	Año	Citaciones	Similitud
Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research	Vincent Tinto	1975	7.602	100
Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis	W. Spady	1970	1.320	47,2
A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition	John P. Bean, Barbara S. Metzner	1985	2.115	40,4
Dropouts from higher education: Toward an empirical model	W. Spady	1971	784	28,9
Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model	Ernest T. Pascarella, P. Terenzini	1980	1.261	25
L'influence du statut de première génération, du parcours scolaire, et de la participation étudiante sur le succès universitaire	Monic Gallien	2016	0	22,5
Research and Practice of Student Retention: What Next?	Vincent Tinto	2006	1.803	19,9
Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes	Ernest T. Pascarella	1980	892	19,1
Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.	Theodore C. Wagenaar, Vincent Tinto	1988	1.914	18,8
Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions: A replication	P. Terenzini, Wendell G. Lorang, E. Pascarella	1981	193	18,3
A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education	D. Kember	1989	288	17,8
Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model.	Ernest T. Pascarella, P. Terenzini	1983	558	17,7
Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome	John P. Bean	1985	620	17,7
Limits of Theory and Practice in Student Attrition	Vincent Tinto	1982	841	17,6
How college affects students: findings and insights from twenty years of research	Ernest T. Pascarella, P. Terenzini	1992	3.395	17,5
The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process	John P. Bean	2017	552	17
Composition, retention, race, remediation and the first year: a descriptive study of the "at-risk" student experience on a regional campus	L. Chambers	2011	0	16,8
Student and Institutional Characteristics as Determinants of the Prompt and Subsequent Four Year College Graduation of Race and Sex Groups*	G. Thomas	1981	28	16,2
The relation of students' precollege characteristics and freshman year experience to voluntary attrition	P. Terenzini, Ernest T. Pascarella	1978	177	16
Analysis of selected characteristics of dropout at the University of Ottawa	B. Stoneham	1976	0	15,8

Título	Autores	Año	Citaciones	Similitud
A Test and Reconceptualization of a Theoretical Model of College Withdrawal in a Commuter Institution Setting.	E. Pascarella, Paul B. Duby, B. Iverson	1983	329	15,5
Exploring the Effects of Ability to Pay on Persistence in College	A. Cabrera, J. Stampen, W. Hansen	1988	280	14,8
Determinants of retention among Chicano college students: A structural model	Amaury Nora	1987	332	14,6
Reworking the Student Departure Puzzle	John M. Braxton	2020	902	14,3
Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions.	E. Pascarella, P. Terenzini, L. Wolfle	1986	330	14
Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model	John P. Bean	1981	413	14
College Student Performance, Satisfaction and Retention: Specification and Estimation of a Structural Model.	Norman D. Aitken	1982	314	13,7
Persistence of New Full-Time Students: A Study in a Community College	Janet Stephine Stennick	1989	2	13,6
Freshman Attrition and the Residential Context	Patrick T. Terenzini, Ernest T. Pascarella	2017	30	13,6
Dropouts from Higher Education: Path Analysis of a National Sample	B. Munro	1981	276	13,4
Student Retention in BSN Programs.	Katie Hensley	2013	1	13,4
A Longitudinal/Panel Study of Persisting and Nonpersisting Rural Minority College Students. Part I: Freshman Uninterrupted Enrollees, Transfers, and Dropouts. Research Bulletin No. 47.	B. Moore	1985	3	13
Racial differences in factors associated with bachelor's degree completion: A nine-year follow-up	E. Pascarella	1985	108	12,9
An illustration, with case studies, of a linear process model of drop out from distance education	D. Kember	1989	48	12,8
Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher	John P. Bean	1982	223	12,8
Perceived Quality of Academic Advising: The Effect on Freshman Attrition	Barbara S. Metzner	1989	191	12,7
Factors of Persistence and Voluntary Decisions of Withdrawal Among Nontraditional Age College Students: A Theoretical Approach	Robert M. Abene	1991	0	12,7
A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education.	O. Aljohani	2016	167	12,6
A National Study of Retention Efforts at Institutions of Higher Education with Baccalaureate Degree Nursing Programs	J. Catalano	1987	0	12,6
Student Profiles and Factors Affecting Student Attrition and Persistence at the University of Guam	Lorraine Constance Yamashita	1977	1	12,5
Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students	Anthony R. Napoli, P. Wortman	1998	217	12,2

Fuente: Elaboración propia usando Conected Papers. Información disponible en https://bit.ly/3Q2VrVA.

Considerando los metadatos de los artículos de revista académica de la Tabla 1, se ejecutó el análisis de coocurrencia de palabras clave con ayuda de VosViewer encontrando la red de visualización de la Figura 3. Las conexiones entre las palabras sugieren coocurrencia en los artículos de la Tabla 1, indicando que estos términos se discuten conjuntamente en los mismos estudios bajo un umbral igual a 2, esto es, el número mínimo de artículos de la muestra que lo emplearon como palabra clave. Según la matriz de coocurrencia, el término *model* tuvo la mayor ocurrencia (52), seguido de *institution* (28), *group* (16) y *student attrition* (13). Los colores están mostrando los cinco clústeres o agrupaciones, así:

- Clúster Azul: Dimensión institucional y esfuerzos de retención. Se centra en la institución y los esfuerzos de retención estudiantil. Incluye términos que sugieren estudios sobre cómo las instituciones implementan estrategias para mejorar la retención de los estudiantes.

- Clúster Verde: Estudios completos y análisis de grupos poblacionales específicos. Está orientado hacia estudios completos sobre la retención de estudiantes, posiblemente incluyendo análisis de grupos específicos y las estrategias que se utilizan para retener a los estudiantes.

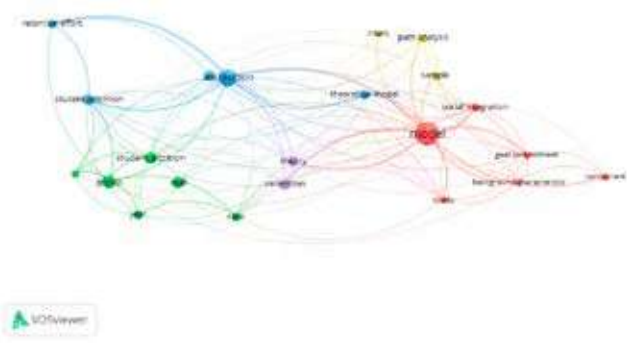
- Clúster Amarillo: Modelos teóricos y análisis metodológicos. Se enfoca en modelos teóricos y análisis de alternativas, indicando un interés en la investigación teórica y metodológica sobre los factores que influyen en la retención de estudiantes y las trayectorias académicas.

- Clúster Rojo: Integración social y compromiso de objetivos. Resalta los modelos que explican la integración social y el compromiso con los objetivos como factores críticos para la retención estudiantil. Se centra en cómo estos factores sociales y motivacionales influyen en la permanencia de los estudiantes en sus estudios.

- Clúster Morado: Características de fondo y demográficas. Este clúster indica un interés en cómo las características demográficas y de antecedentes de los estudiantes afectan la retención estudiantil.

Los clústeres están interconectados, mostrando que los diferentes enfoques (institucional, teórico, práctico, social) están relacionados y son complementarios en la investigación sobre la retención estudiantil.

Figura 3. Red de visualización de coocurrencia de términos



Fuente: Elaboración propia usando VosViewer.

Es de anotar que, así como la complejidad dinámica de la deserción evoluciona, los modelos y las técnicas para analizarla también lo hacen. Para el año 2012, el Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94 financiado por la Unión Europea contribuyó al posicionamiento internacional del término abandono en lugar de deserción como sigue

> que se reafirma el empleo del término abandono y la comprensión del mismo como un evento relacional, de interacción y dinámico, en el que se presenta un acto individual, institucional y social que modifica las interacciones entre los distintos agentes educativos, efecto de la valoración construida en lo formativo a partir de expectativas, ofertas, y demandas de tipo intrínseco y extrínseco. Un evento contextualizado y complejo que debe ser abordado interdisciplinariamente, a partir de estrategias múltiples y complementarias (Grupo Análisis. Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94, 2012, p. 4).

Para 2015, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) consolidó en sus políticas públicas la Guía para la Implementación de Educación Superior del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior en la que se hacer referencia al modelo de Interacción de Tinto para sentar sus bases conceptuales en cuanto a los factores de deserción desde las áreas de conocimiento (psicológico, sociológico, organizacional, económico e interaccionista) y para delimitar los determinantes de la deserción estudiantil que agrupan las variables explicativas de esta (individuales, socioeconómicos, institucionales y académicos.

Figura 4. Determinantes de la deserción estudiantil en la educación superior



Conclusiones

Con la implementación de la revisión cartográfica se alcanzó el objetivo de investigación de describir la evidencia disponible sobre el impacto bibliométrico del modelo de interacción para la deserción en la educación superior que publicó Vincent Tinto en 1975. Con ello, se concluyó o se ratificó la vigencia del modelo de interacción de Tinto en los artículos publicados en revista académica que sirven de referencia a investigadores sociales, formuladores de políticas públicas y tomadores de decisiones, luego de 49 años de su publicación.

También se observó que, si bien la deserción cambia en el tiempo, la forma de aproximarse a ella desde los diferentes modelos también cambia. No obstante, el Modelo de Interacción de Tinto es un referente importante en la investigación y en las políticas públicas relacionadas. La retención de estudiantes en instituciones de educación superior está influenciada por una combinación de esfuerzos institucionales, factores sociales y motivacionales, modelos teóricos, y características demográficas. Tales esfuerzos institucionales incluyen políticas y programas de apoyo dirigidos a diagnosticar, monitorear y mitigar la deserción estudiantil y, por tanto, mejorar la retención.

La integración social y el compromiso con los objetivos académicos son factores motivacionales cruciales. Además, las características demográficas juegan un papel significativo en la retención, lo que sugiere que las estrategias deben ser personalizadas para atender las necesidades específicas de diferentes grupos de estudiantes.

Los modelos teóricos y empíricos provenientes de las diferentes disciplinas suministran

diferentes perspectivas para entender las causas y efectos de la retención. Su potencia puede estar en la combinación de tales perspectivas que pueden conjugarse en los trabajos de investigación interdisciplinarios que involucren tanto clásicos como los avances recientes, así como los diversos recursos que brindan los conocimientos teóricos y las herramientas como la inteligencia artificial.

Referencias:

Arencibia, J., Vega, R., & Carrillo, H. (2020). Evolución y alcance multidisciplinar de tres técnicas de análisis bibliométrico. *Palabra Clave (La Plata)*, 10(1), e102. https://doi.org/10.24215/18539912e102

Barragán, S., & González, L. (2017). Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica. *Revista de la educación superior*, 46(183), 63-86. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.05.004

Barragán, S., González, L., & Calderón, G. (2018). Perfiles del abandono estudiantil en el programa de Contaduría Pública de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano mediante el análisis de supervivencia y el proceso jerárquico analítico. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1884

Barragán, S., & Lozano, Ó. (2021). Explanatory variables of dropout in Colombian public education: Evolution limited to coronavirus disease. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 287-304. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.287

Becerra, C. E. (2016). Variables cognoscitivo-motivacionales relacionadas con el rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/870

Chambergo, D., Díaz, M., & Benites, V. (2021). Revisiones de alcance, revisiones paraguas y síntesis enfocada en revisión de mapas: aspectos metodológicos y aplicaciones. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 38(1), 136-142. https://doi.org/10.17843/rpmesp.2021.381.6501

Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. Estudios pedagógicos, XXXIII(1), 7-27. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001

Grant, M., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91-108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Grupo Análisis. Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94. (2012). Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior síntesis. *Alfa Guía*. https://www.redguia.net/images/documentacion/marco-conceptual/S%C3%ADntesis_del_Marco_Conceptual.pdf

Guzmán, A., Barragán, S., Cala, F., & Segovia, N. (2022). Deserción en la educación superior rural: Análisis de causas desde el pensamiento sistémico. Qualitative Research in Education, 11(2), 118-150. http://dx.doi.org/10.17583/qre.2022.8463

Kraus, S., Breier, M., & Lim, W. e. (2022). Literature reviews as independent studies: guidelines for academic practice. *Review of Managerial Science*, 16, 2577–2595. https://doi.org/10.1007/s11846-022-00588-8

McCubbin, I. (2003). An examination of criticisms made of Tinto's 1975 student integration model of attrition. http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/icubb.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Imprenta Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

Ministerio de Educación Superior. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Imprenta Nacional de Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf

Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

van Eck, N., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84, 523–538. https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3



Factores institucionales y conductuales: una propuesta psicométrica alternativa para la medición de la permanencia estudiantil

Andrés David Gutiérrez Torres[13]
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
andres.gutierrez@uniminuto.edu

Resumen

Durante décadas se han realizado estudios que permiten identificar las variables relacionadas con la deserción estudiantil en educación superior, encontrando así factores personales, económicos, vocacionales, institucionales y familiares, como elementos cruciales para comprender este fenómeno; sin embargo, aunque la permanencia estudiantil es un fenómeno directamente relacionado con la deserción, esta puede comprender otras variables dentro del factor institucional y personal que aún no han sido exploradas a profundidad. Por esta razón, se propone que el factor institucional sea medido bajo el constructo de valor de marca, pues la retención estudiantil es una situación que ocurre en un contexto de intercambio económico, por lo cual se construyó un instrumento que mide aquellos elementos institucionales que pueden ofrecer beneficios a los estudiantes más allá de la educación; de igual forma, para el factor personal, se propone tomar la perspectiva del análisis del comportamiento, pues desde esta lógica es importante la interacción de la persona con su entorno físico, simbólico y social; por esta razón se construyó la *Escala de perspectiva conductual del estudiante de educación superior*, que además de lo anterior permite identificar los antecedentes y consecuentes que podrían relacionarse con la persistencia estudiantil.

Descriptores o palabras claves: Permanencia Estudiantil, Instrumento Psicrométrico, Factores Institucionales, Factores Conductuales, Brand Equity Educativo

13 Grupo de investigación: Estudios en Psicología básica y Aplicada para el Desarrollo Social.

Introducción

Una de las decisiones más importantes en el ciclo vital del ser humano es la elección de la institución donde se cursará su formación técnica, tecnológica o profesional, por ello resulta de especial interés conocer los factores relacionados con la deserción, ausentismo, permanencia, persistencia y retención estudiantil. A lo largo de la historia reciente se han propuesto diversos modelos teóricos y estudios que afirman que este tipo de decisiones está fuertemente influenciado por factores familiares, económicos, expectativas personales, redes sociales y medios de comunicación (Bravo Torres y Vergara Tamayo, 2018; Tinto, 2023).

También es importante tener en cuenta que la *educación de calidad* es el cuarto de los objetivos de desarrollo sostenible (Organización de Naciones Unidas, 2022), por esta razón, es un reto importante de las instituciones de educación superior disminuir las tasas de deserción y apostar por la calidad de los docentes, establecer mejores resultados de aprendizaje, mejorar la infraestructura y avanzar en procesos de transformación digital.

Por lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional colombiano (2023) ha propuesto un modelo de siete factores que permite abordar el fenómeno de la deserción, dicho modelo contempla aspectos como el *Posicionamiento,* que se refiere a la formulación de plan estratégico y política de permanencia estudiantil; *Cultura de información,* relacionado con caracterización de los estudiantes y sistema de alertas tempranas; *Mejoramiento de la calidad,* que implica la transición a resultados de aprendizaje y mejoras curriculares; *Relación con educación media,* con el fin de identificar los conocimientos previos y orientación vocacional; *Programas de apoyo y acompañamiento estudiantil,* que se relaciona en gran medida con las acciones de los departamentos de asuntos estudiantiles; *Compromiso del núcleo familiar,* que se refiere al involucramiento de las redes familiares dentro del proceso formativo; y finalmente la *Gestión de recursos,* que se relaciona con la oferta de becas, subsidios y alianzas para apoyar económicamente al estudiante.

Sin embargo, aunque las anteriores apuestas han sido de especial interés en los estudios en pro de prevenir la deserción estudiantil, resulta relevante tener en cuenta los factores que en la literatura científica reciente se relacionan con la persistencia, retención y permanencia; es así como en este punto comienzan a tener relevancia los *factores institucionales* pero vistos desde la perspectiva del estudiantado, es decir, asociaciones que hacen los estudiantes con la universidad, percepciones de calidad, juicios de satisfacción, interacciones con los servicios universitarios, vínculos emocionales e incluso los discursos sociales que pueden permear las decisiones de seguir estudiando o no. (Aguirre Garayar, 2022; Stukalina y Pavlyuk, 2021)

En este punto, es pertinente aclarar que el presente estudio asume la permanencia estudiantil (que a su vez se divide en las dimensiones: retención y persistencia estudiantil) como una situación que ocurre en contextos de intercambio económico (Solomon,2013), es decir, un escenario en donde dos o más actores (en este caso, estudiantes y las diferentes instancias de la institución) intercambian valor que trasciende a lo meramente económico, contemplando así, experiencias, sentimientos y aspectos que aportan a la vida personal, vocacional y profesional de todos los actores de la comunidad educativa, de ahí que los *factores institucionales* (contemplados dentro de la dimensión de *retención estudiantil*) se estudian en la presente investigación desde la perspectiva del constructo de

valor de marca, el cual se refiere al conjunto de características tangibles e intangibles que le permiten a una marca (en este caso la Institución de Educación Superior-IES) diferenciarse de las demás (Rua y Santos, 2022); y en ese sentido el *posicionamiento* mencionado por el Ministerio de Educación colombiano podría ampliarse incluso a la apuesta por la IES de demostrar aquellos principios y valores que aportan a la sociedad. Sin embargo, tal como lo menciona un reciente estudio publicado por Castro-Gómez, Sánchez-Torres y Ortíz-Rendón (2024) no existen muchos instrumentos que permitan medir el posicionamiento y el valor de marca de las IES en el contexto colombiano, lo cual implica un reto importante para las futuras investigaciones y es una apuesta del presente estudio.

Es posible que hacer una medición de estas variables aún no monitoreadas por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2023), sea un camino para encontrar lo que el mismo ministerio llama "*medición del impacto de la permanencia".* Este último factor es de suma importancia pues la mayor parte de la literatura actual demuestra que existen estudios que han aportado al desarrollo de estrategias de prevención de la deserción estudiantil; así como a nivel institucional al diseño y validación de instrumentos que miden el valor de marca de las IES en general, sin embargo, tal como lo menciona Pinar, Girard, y Basfirinci (2020) se hace pertinente hacer estudios particulares por facultad, pues la llamada "medición del impacto de permanencia" es uno de los criterios de autoevaluación para renovación de registro calificado de programas académicos en Colombia.

En el contexto colombiano, Gutiérrez Torres y Moreno Hernández (2020) midieron el factor institucional de la permanencia, desde la perspectiva del Brand Equity Basado en el Consumidor (CBBE) y resaltan la importancia de las acciones de los departamentos de asuntos estudiantiles que se relacionan específicamente con la permanencia estudiantil y la construcción del valor de marca universitaria. Así mismo, Morales y Abadía (2017) identificaron que las experiencias personales, la calidad de la educación, la gestión de valores, la divulgación en medios de comunicación y redes sociales, son de vital importancia para tener una identificación de marca, la cual inicialmente debe darse de forma interna (lo que la universidad quiere transmitir y se traduce en permanencia) y posteriormente de forma externa (que se refleja en el sentido de pertenencia y la recomendación de la institución a terceros).

Así mismo, un estudio realizado en Chile por Rubio, Améstica-Rivas, King-Domínguez, Ganga-Contreras (2019), encontró que las características en cuanto al valor de marca son en gran medida determinadas por el número de matriculados, la cantidad de años en acreditación, calidad humana e infraestructura, lo cual también le apunta a la posibilidad de no desertar. En concordancia con lo anterior, un estudio realizado por Pinar et al. (2020) encontró que la percepción del valor de la marca puede afectar incluso las experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (que se relaciona con la integración académica propuesta por Tinto, (1987)), lo que debería tenerse en cuenta a la hora de construir el Brand Equity. En cuanto a la calidad percibida, estos autores mencionan que la interacción entre estudiantes con profesores y administrativos dentro de la facultad afecta la reputación que tienen de la Universidad en general; es importante aclarar que dicha reputación puede afectar la probabilidad que tienen los estudiantes de recomendar a otros la posibilidad de estudiar en la institución (Ferrão y Almeida, 2021); por último resalta la recomendación de que las universidades deberían diseñar ambientes donde

los estudiantes puedan socializar y hacer amistades, pues dicha interacción genera el sentido de pertenencia y por ende la reputación global de la marca sería más favorable, además de aportarle significativamente a la permanencia estudiantil (Tinto,2023).

Los resultados de este último estudio se relacionan directamente con el factor personal (contemplado dentro de la dimensión llamada *persistencia estudiantil* que comprende el fenómeno de la permanencia), que desde la epistemología conceptual del presente estudio se entenderá como el conjunto de asociaciones que tienen los estudiantes con las consecuencias recibidas en el pasado, las expectativas de los resultados futuros y las interacciones con cada uno de los actores e instancias de la IES; de acuerdo con esta definición la variable tomará el nombre de *factor conductual del estudiante;* es importante aclarar que dicha definición se toma desde la perspectiva del análisis del comportamiento, donde se entiende la conducta como el resultado existente entre la interacción del organismo con el ambiente en el que se encuentra, por ende, la conducta no debe reducirse a lo observable (Freixa, 2003).

Y es justamente bajo esta lógica que surge el Modelo de Perspectiva Conductual (BPM -E, por sus siglas en inglés) de Foxall, (2023)attitudes, and intentions, for instance, must be made empirically available to the researcher in the form of measures of observable behavior from which the latent variables are inferred. The explanatory variables are abstract and theoretical and rely, if they are to enter investigations and explanations, on reasoned agreement on how they can be captured by proxy variables derived from what people say and how they behave. Psychometrics must be founded upon a firm, intersubjective agreement among researchers and users of research on the relationship of behavioral measures to the intentional constructs to which they point and the latent variables they seek to operationalize. Only if these considerations are adequately addressed can we arrive at consistent interpretations of the data. This problem provides the substance of the intentional behaviorist research programme which seeks to provide a rationale for the cognitive explanation. Within this programme, two versions of the Behavioral Perspective Model (BPM, el cual contempla el estudio de una situación de intercambio económico, en relación con los eventos antecedentes y la historia de aprendizaje, así como con la configuración del ambiente y los eventos consecuentes que pueden darse de forma informativa o utilitaria. Finalmente, Anninou y Foxall, (2019) plantean que la configuración del ambiente del consumidor puede darse de dos formas: abierto o cerrado. En cuanto a la configuración abierta, mencionan que se trata de un ambiente con pocas reglas (es decir discursos que guían la conducta) y a la vez con muchos servicios o productos (por ejemplo, una plataforma de cursos cortos gratuitos en internet); mientras que el entorno cerrado se caracteriza por tener muchas reglas y pocos productos o servicios (por ejemplo, una biblioteca o una institución educativa con instalaciones físicas). Relacionado con lo anterior, Lemon y Verhoef, (2016) proponen que la experiencia del estudiante está determinada por la satisfacción, confianza, calidad del servicio; así como dimensiones sensoriales, afectivas, sociales y físicas que se hayan vivido en el pasado; es por esta razón que la historia de aprendizaje tiene alta relevancia pues en este caso estaría determinada por la interacción del sujeto con todas las consecuencias recibidas a lo largo del tiempo (Sá, 2023).

Objetivo

Proponer una alternativa psicométrica de medición de los factores institucionales y conductuales asociados con la permanencia estudiantil dentro de programas adscritos a la facultad de Ciencias Humanas y sociales de una Institución privada de educación superior colombiana.

Metodología

La presente investigación se realiza bajo la metodología cuantitativa con variables categóricas de índole nominal y ordinal, las cuales fueron contenidas en dos escalas tipo cuestionario con ítems tipo Likert. Para poder hacer la construcción de los instrumentos se hizo previamente una revisión teórica exhaustiva de los modelos teóricos de Brand Equity Basado en Consumidor y el Modelo de perspectiva conductual (BPM-E) que permitió operacionalizar las variables del estudio: *Factores institucionales y factores conductuales*. Una vez operacionalizadas las variables se diseñaron los ítems que miden las variables sociodemográficas, las cuales corresponden a los factores determinantes según el Sistema para la Prevención Y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES, 2023) para medir el fenómeno de la deserción en las IES en Colombia: *sexo, edad, semestre, ocupación, tasa de repitencia, método de pago de matrícula, nivel de ingresos, jornada de estudio, estrato social, tiempo de desplazamiento hacia la IES, nivel de estudios de la madre y población diversa.*

Para el caso de los factores conductuales del estudiante se tuvo en cuenta una revisión crítica del modelo BPM -E realizada por Medina Arboleda y Sandoval Escobar (2011) los cuales se alejan de la linealidad típica de la triple relación de contingencia (Estímulo- Respuesta – Consecuencia) y se acerca más al modelo de macrocontingencias, es decir, se enfoca en el análisis social de una situación (en este caso la permanencia estudiantil) que está conformada por la combinación de múltiples conductas de un grupo de personas (en este caso, los estudiantes del programa académico en interacción con personal administrativo y docente) y que tiene consecuencias en común: la culminación de los estudios. A partir de esta lógica se diseñó la *Escala de perspectiva conductual del estudiante de programa académico de educación superior.*

De igual forma, para la construcción del instrumento de los factores institucionales, se tuvieron en cuenta los factores encontrados en la revisión del modelo CBBE reportados en el estudio de Rodríguez Romero y Velandia Morales (2018), quienes trabajan el caso del marketing de servicios de telefonía celular; y dado que la educación superior es un servicio que se ofrece, dichos resultados se consideran pertinentes, pudiendo diseñar ítems relacionados con *imágenes, sentimientos, desempeño, juicios y comunidad*. Adicionalmente, para la medición de éste constructo se tuvo en cuenta lo mencionado por Keller (1993), quien propone que la medición de cada una de las dimensiones debe hacerse con la misma lógica de la medición de actitudes, ya que según menciona su modelo está directamente relacionado con la *teoría de la Acción Razonada* (Fishbein y Ajzen,1975) quienes proponen un modelo conductual de las actitudes en la que las reglas de la comunidad verbal (creencias normativas sobre las consecuencias de la conducta); así como las autorreglas que se forma el individuo (predicciones acerca de las consecuencias sobre la propia

conducta) afectan la intención de comportarse. Cabe mencionar que el modelo de permanencia estudiantil ampliamente aceptado por el Ministerio de Educación Nacional y la mayoría de IES es el modelo de abandono institucional de Vincent Tinto (1987) el cual fue creado con base en el modelo de acción razonada y es bajo esta misma lógica que se construyó *La escala del valor de marca de programa académico.*

Resultados

Se logró construir en primer lugar, *La Escala de Perspectiva Conductual del Estudiante de Programa Académico de Educación Superior,* esta se realizó con base en Medina Arboleda y Sandoval-Escobar (2011), cuenta con 23 ítems que abordan variables que se distribuyen en las tres dimensiones de la triple relación de contingencia para comportamientos sociales*: Antecedentes, Situación y Consecuencias*. En ese sentido, la dimensión *"Antecedentes"* la conforman ítems con escala Likert (tipo acuerdo – desacuerdo) e ítems de escala nominal cada uno con cinco opciones de respuesta que buscan identificar las reglas verbales presentes en el ambiente simbólico del estudiante, así como las consecuencias más relevantes dentro de su historia de aprendizaje. Por otro lado, la dimensión *"Situación de permanencia"* pretende identificar los pensamientos presentes en el momento de elegir o renovar matrícula; así como las conductas de interacción con otras instancias de la comunidad académica que tienen los estudiantes de los programas académicos adscritos a la Facultad de ciencias humanas y sociales de una universidad colombiana. Adicionalmente contó con ítems medidos de forma dicotómica, los cuales buscan determinar la intención de renovación de matrícula y la intención de recomendar el programa académico a terceros. Por último, dentro de la escala se encuentra la dimensión *"Consecuencias"* que posee ítems de escala nominal que buscan identificar los posibles beneficios personales y sociales que los estudiantes esperan obtener como fruto de su proceso académico y de permanencia dentro de la facultad.

Para la validación de este instrumento, se optó por la validez de contenido de Lawshe y ajustado por Tristan-López, (2008), pues la naturaleza de las opciones de respuesta de 12 de los 23 ítems no permite hacer validación estadística al ser absolutamente nominales. Sin embargo, los 11 ítems de escala Likert fueron sometidos al estadístico alfa de Cronbach donde se obtuvo un valor de *0.83,* lo cual indica que dichos ítems miden el constructo de la dimensión "situación de permanencia". Continuando con la validez de contenido, es importante aclarar en este punto que el instrumento de evaluación entregado a los panelistas tenía tres dimensiones de calificación: en primer lugar *Pertinencia* (Se refiere a la adecuación del contenido del ítem para la medición del atributo que se pretende medir); en segundo lugar la *Relevancia* (Hace referencia a si el ítem es importante y se debe tener en cuenta dentro del instrumento) y finalmente la *Sintaxis* (Trata de si el orden de las palabras y la construcción de las oraciones es adecuado para el objetivo). Para validar los ítems se tiene en cuenta el nivel de acuerdo de los panelistas en valores que se representan de 0 a 1, donde 0 es desacuerdo total y 1 significa acuerdo total. Para esta primera escala se obtuvo puntajes de 1.0 en todos los ítems excepto en 3 de los ítems que miden las conductas propias de la situación de permanencia estudiantil, los cuales cambiaron en redacción.

Por otro lado, se construyó *La escala del valor de marca de programa académico* que posee 2 ítems de escala nominal y 36 ítems de escala

Likert que miden los siguientes constructos: *Concordancia* (reconocimiento de los recursos físicos del programa) *Desempeño* (Cómo el programa académico suple necesidades y resuelve problemas) imágenes (asociaciones que hacen los estudiantes respecto a personalidad de la marca, perfil del estudiante y características principales del programa) *Respuestas* (lo referente a pensamientos y sentimientos respecto a las interacciones que se tienen dentro del programa académico) *y Comunidad* (Se abordan elementos de sentido de pertenencia y reconocimiento del programa académico por parte de tercero).

Al igual que el caso anterior, los ítems tipo Likert fueron sometidos a validez estadística mediante el coeficiente alfa de Cronbach donde se obtuvieron valores que oscilaban entre 0.81 y .83, lo cual indica consistencia interna del instrumento al medir el factor institucional desde la perspectiva del valor de marca, de igual forma la validez de contenido ajustada indicó valores entre 0.8 y 1.0 para 28 de los 33 ítems, los 5 ítems restantes obtuvieron puntuación de 0.66, lo que indica que no hubo común acuerdo entre los jueces y por ende se debía cambiar significativamente la redacción de los ítems, dichos resultados se obtuvieron debido a que los enunciados redactados en primer lugar pretendían medir la dimensión concordancia y desempeño al mismo tiempo; gracias a la retroalimentación cualitativa de los jueces se cambió la redacción y se construyeron otros 5 ítems que medían específicamente la dimensión concordancia, para un total de 38 ítems en toda la escala.

Conclusiones

Abordar los factores institucionales desde la perspectiva del valor de marca basado en el consumidor y hacer un instrumento que lo mida dentro de la particularidad de las dinámicas que se evidencian en cada facultad, permitiría comprender mejor las debilidades y fortalezas dentro de la misma, para así diseñar planes de acción basados en la evidencia y estrategias de permanencia estudiantil acordes con la particularidad de cada programa académico, lo cual sería un aporte importante para el mencionado *posicionamiento* que según el Ministerio de Educación colombiano, es un factor fundamental para la gestión de permanencia.

De igual forma, al abordar los factores personales desde la lógica del análisis del comportamiento, implica un gran aporte a la literatura actual sobre el fenómeno de la permanencia, pues los estudios recientes hacen especial énfasis en variables cognitivas, no obstante la importancia del ambiente, los discursos sociales, la historia de aprendizaje y la interacción en general del estudiantado con todas las instancias que ofrece la IES (Roskosa y Stukalina, 2022), e incluso los vínculos emocionales o recuerdos agradables podrían ser factores pertinentes para comprender de una forma distinta el fenómeno de la permanencia estudiantil, de esta manera un instrumento que mida estas variables permitiría encontrar resultados que más adelante puedan promover el diseño de nuevas estrategias para la prevención de la deserción y fortalecimiento del sentido de pertenencia, teniendo como base la interacción y el diseño de ambientes reforzantes.

Por lo anterior, la propuesta de estos instrumentos se convierte en una apuesta ambiciosa, pues actualmente en la literatura no existen investigaciones empíricas o correlacionales que contemplen las particularidades que

tienen cada uno de los programas académicos y/o facultades académicas a la hora de relacionarse con sus estudiantes, pues los instrumentos apuntan a establecer generalizaciones de la institución de forma global; no obstante, bajo la epistemología conductual se hace necesario resaltar la particularidad de los casos, pues el contexto, cultura y demás factores de las IES y los programas académicos que ofrecen, podrían influir en la interacción que los estudiantes hacen dentro de la misma institución; y es justamente esta particularidad en la medición lo que implica una forma novedosa de medir el constructo de la permanencia estudiantil para así mismo construir planes estratégicos únicos por programa académico tomando como base las dinámicas internas relacionadas con la interacción de estudiantes con los recursos físicos, el personal administrativo, docentes y pares, en contexto de intercambio económico, de ahí que el constructo de valor de marca toma especial protagonismo.

Finalmente es importante aclarar que la propuesta de estos instrumentos se encuentran aún en fase de validación y aún no se ha implementado un estudio de confiabilidad que permita establecer la misma consistencia interna del instrumento aplicándolo a una muestra más grande; no obstante, la validez estadística y de contenido, el respaldo teórico-epistemológico con el que cuenta y la relación que existe con otras propuestas de instrumentos alrededor del mundo, podría dar indicios de la pertinencia de continuar con los estudios y replicarlos en otros contextos, pues la base de redacción de los ítems podría ser de fácil adaptación a otros programas académicos.

Referencias

Aguirre Garayar, M. (2022). Diseño y validación de escalas de percepción de la calidad del servicio educativo y de satisfacción estudiantil en educación superior. *Revista EDUCA UMCH, 20*, 4-23. https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.241

Anninou, I., & Foxall, G. R. (2019). The reinforcing and aversive consequences of customer experience: The role of consumer confusion. *Journal of Retailing and Consumer Services, 51*, 139–151. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.05.029

Bravo Torres, G., & Vergara Tamayo, M. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: En estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Psicoespacios, 12*(20), 35–48. https://doi.org/10.25057/21452776.1000

Castro-Gómez, J., Sánchez-Torres, J. A., & Ortíz-Rendón, P. A. (2024). Evaluación del posicionamiento de la marca universitaria: Medición de las dimensiones en universidades acreditadas. *International Journal of Management in Education, 18*(3), 240–259.

Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2021). Persistence and academic expectations in higher-education students. *Psicothema, 33*(4), 587-594. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.68

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. https://www.researchgate.net/publication/233897090_Belief_attitude_intention_and_behaviour_An_introduction_to_theory_and_research

Foxall, G. R. (2023). The neurophysiological Behavioral Perspective Model of consumer choice and its contribution to the intentional behaviorist research programme. *Frontiers in Human Neuroscience, 17*, Article 1190108. https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1190108

Freixa, S. (2003, febrero). ¿Qué es conducta?. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 3*(3), 595-613.

Gutiérrez Torres, A. D., & Moreno Hernández, L. M. (2020). Correlación entre acciones de permanencia estudiantil y la resonancia de marca en una institución de educación superior. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 12*(1), 85–94. https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1098

Keller, K. (1993). Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity. *Journal of Marketing, 57*(1), 1-22. https://doi.org/10.2307/1252054

Lemon, K. N., & Verhoef, P. C. (2016). Understanding customer experience throughout the customer journey. *Journal of Marketing, 80*(6), 69–96. https://doi.org/10.1509/jm.15.0420

Medina Arboleda, I. F., & Escobar, M. S. (2011). Behavioral perspective model: Conceptual analysis and review | Modelo de la perspectiva conductual: Análisis y revisión conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43*(3), 429–441.

Ministerio de Educación Nacional. (2023, 29 de mayo). Gestión de permanencia. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Gestion-de-la-permanencia/

Morales, N., & Abadía, H. (2017). La gestión de la marca en las universidades del eje cafetero. *Repositorio Universidad Católica de Pereira*. https://repositorio.ucp.edu.co/simple-search?query=La+gestión+de+la+marca+en+las+universidades+del+eje+cafetero1

Organización de Naciones Unidas. (2022, 22 de mayo). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Pinar, M., Girard, T., & Basfirinci, C. (2020). Examining the relationship between brand equity dimensions and university brand equity: An empirical study in Turkey. *International Journal of Educational Management, 34*(7), 1119-1141. https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0313

Rodríguez Romero, L y Velandia Morales, A. (2018). Desarrollo de una escala de Brand Equity basada en el modelo de Kevin Keller. Disponible en: https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/1759.

Rua, O. L., & Santos, C. (2022). Linking brand and competitive advantage: The mediating effect of positioning and market orientation. *European Research on Management and Business Economics, 28*(2). https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2021.100194

Rubio, C., Améstica-Rivas, L., King-Domínguez, A., & Ganga-Contreras, F. (2019). Valor económico y atributos de la marca en universidades chilenas: Una aproximación a través del proceso de análisis jerárquico. *Interciencia, 44*(8), 475-482. Retrieved from https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/valor-económico-y-atributos-de-la-marca-en/docview/2302394766/se-2?accountid=48797

Sá, M. J. (2023). Student academic and social engagement in the life of the academy—A lever for retention and persistence in higher education. *Education Sciences, 13*(3), Article 269. https://doi.org/10.3390/educsci13030269

Sistema para la prevención y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior. (2023, 29 de agosto). Estadísticas de deserción y permanencia en educación superior SPADIES 3.0 - Indicadores 2021. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/

Solomon, M. R. (2013). *Comportamiento del consumidor*. México D.F: Pearson.

Stukalina, Y., & Pavlyuk, D. (2021). Using customer-based brand equity model in the higher education context: Simulating the current university's brand. *Business, Management and Economics Engineering, 19*(2), 272-288. https://doi.org/10.3846/bmee.2021.14692

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2023). Reflections: Rethinking engagement and student persistence. *Student Success, 14*(2), 1-7. https://doi.org/10.5204/ssj.3016

Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances de Medición, 6*, 37-48





Áreas académicas del ITCR y su relación con habilidades, tareas, intereses y satisfacción vocacional

Alejandra Alfaro Barquero
Instituto Tecnológico de Costa Rica
alealfaro@itcr.ac.cr,

Sonia Chinchilla Brenes
Instituto Tecnológico de Costa Rica
schinchilla@itcr.ac.cr,

Harold Blanco Leitón
Instituto Tecnológico de Costa Rica
hblanco@itcr.ac.cr,

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la existencia de áreas académicas afines en carreras del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) y la relación entre habilidades y preferencias vocacionales con la satisfacción vocacional, en una muestra de 1723 estudiantes matriculados en el primer semestre del 2024. Se utilizó un enfoque cuantitativo y se aplicó el Test de Habilidades y Preferencias Vocacionales en Carreras del ITCR y la escala Evaluación de satisfacción vocacional desarrolladas por Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes. Se utilizó el análisis factorial exploratorio para agrupar las carreras afines en áreas del conocimiento. Posteriormente se realizaron análisis de varianza para determinar si existe asociación entre las habilidades, tareas e intereses propias de cada área y los niveles de satisfacción vocacional de la población estudiantil. Para finalizar se realizó un análisis de regresión lineal con toda la muestra para proponer un modelo explicativo de la satisfacción vocacional. Se encontró asociación entre elevados promedios en las escalas de habilidades, tareas e intereses afines con las áreas académicas y la satisfacción vocacional. Se determinaron como predictores de la satisfacción vocacional las habilidades de liderazgo y autorregulación disciplina, además de cursar la carrera deseada.

Palabras Clave: Áreas académicas, Interés (aprendizaje), Habilidad, Satisfacción vocacional, Enseñanza Superior.

Introducción

El proceso de toma de decisiones vocacionales es complejo y se ve influenciado por múltiples factores tales como sexo, condición socioeconómica, asesoría vocacional y preferencias vocacionales (Álvarez et al., 2014; Barrera, 2016; Carrasco et al., 2014; Cepero, 2009; Espíndola, 2015; Estrada, 2011; Hernández, 2001; Herrera y Burgoa, 2012; Sevilla et al., 2010, Vargas y Huamán, 2019), por lo que una adecuada elección vocacional incidirá en la satisfacción vocacional, perseverancia, confianza en el logro académico y probabilidad de graduarse (Dutta et al., 2015, Lent et al., 2004, Rodríguez et al., 2015; Schoelfhout, 2017). Por ejemplo, en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) el 46 % de estudiantes que desertaron, según el estudio de Hernández-Jiménez et al. (2020) señalaron no estar cursando la carrera deseada como el principal motivo de abandono, de ahí la importancia de ofrecer herramientas institucionales que favorezcan la toma de decisiones ocupacionales y la satisfacción vocacional de la población estudiantil.

La Teoría del procesamiento de información cognitiva "Cognitive Information Processing Theory (CIP)" (Sampson, 2016) es el marco conceptual del presente estudio y plantea que el proceso de toma de decisiones vocacionales incluye 3 niveles de dominio: a. Dominio de conocimiento, b. Dominio de habilidades para la toma de decisiones y c. Dominio de proceso ejecutivo o metacognición en la toma de decisiones. Es precisamente el nivel de dominio de conocimientos el de mayor relevancia en el desarrollo de instrumentos psicométricos sobre habilidades y preferencias por intereses y tareas ocupacionales, ya que se enfoca en promover el autoconocimiento de las particularidades de cada individuo: personalidad, valores, intereses, habilidades, preferencias y conocimiento sobre opciones de empleo e información sobre las tareas propias del campo profesional (Buzzetta et al., 2017).

Además, es necesario atraer y graduar un mayor número de población en carreras científico-tecnológicas, ya que "la proporción de personas graduadas de carreras STEM en Costa Rica es menor al promedio de países de la OCDE... (PEN, 2023, p. 279), lo que hace relevante disponer de instrumentos especializados en estas disciplinas.

La Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES, 2020), define 10 áreas de conocimiento: Artes y Letras, Ciencias de la Salud*, Ciencias Básicas*, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Computación*, Derecho, Educación, Ingeniería* y Recursos Naturales* (con asterisco las áreas STEM), aunque la Subcomisión de Divulgación y Orientación para el Ingreso a la Educación Superior (CDOIES, 2024), las agrupa en 9, ya que Computación se incluye dentro del área de ingeniería.

Con base en esta última clasificación, las carreras del ITCR se agruparían en cuatro categorías: Ingenierías (13 carreras), Recursos Naturales (6 Carreras), Educación (Enseñanza de la Matemática) y Ciencias Económicas (Administración de Empresas). Sin embargo, resulta relevante comprobar con procedimientos estadísticos la

afinidad de dichas carreras en las áreas propuestas, para obtener evidencias sobre la pertinencia de estas y definir las particularidades de tales disciplinas. También es relevante analizar si existen diferencias significativas en los niveles de satisfacción vocacional, las habilidades y las tareas según el perfil vocacional de cada área de conocimiento.

Objetivo

Analizar la existencia de áreas académicas afines en carreras del ITCR y la relación entre habilidades y preferencias con la satisfacción vocacional.

Metodología

Esta investigación implementó un enfoque cuantitativo. Se aplicó el Test de Habilidades y Preferencias Vocacionales en Carreras del ITCR y la escala Evaluación de satisfacción vocacional de Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes a 1723 estudiantes de 22 carreras en el 2024, 56 % hombres y 44 % mujeres, 970 estudiantes de primer ingreso y 744 de segundo año en adelante. La población fue seleccionada por cada Escuela: para primer ingreso se ubicó un curso propio de cada carrera (81 % de las carreras incluye uno o más cursos introductorios de su disciplina desde el primer semestre). Si la carrera no tenía un curso específico que agrupara a la población de primer año, se envió el enlace del *test* mediante correo institucional. Además, para favorecer el proceso vocacional se realizan actividades antes y después de la matrícula para dar a conocer detalles de las carreras, perfil profesional instalaciones, laboratorios, cuerpo docente, dinámica de los cursos, interacción con estudiantes avanzados de su disciplina.

Se entenderá por área académica el agrupamiento de carreras con características similares en tareas e intereses relacionados con la formación y ejercicio profesional (*UdeNar*, 2021; UNMSM, 2024). Las habilidades son el grado de destreza evidenciado en la solución y ejecución de tareas mentales o físicas (Montero, 2005, en Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes, 2016, 2017, 2019, 2020, 2021, 2023) y las preferencias vocacionales son la manifestación explícita de un individuo sobre su grado de predilección por una o varias tareas e intereses profesionales (Cepero, 2009). Las tareas se definen como operaciones o acciones concretas que realizan las personas en el estudio, proyectos o actividades de su práctica profesional cotidiana (Rivas, 1998, en Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes, 2017, 2019, 2020, 2021, 2023); mientras que los intereses vocacionales son tendencias de los individuos a sentirse motivados por un área de la realidad, con mayor predilección sobre otros campos (Montero, 2005, en Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes, 2017, 2019, 2020, 2021, 2023). Finalmente, la satisfacción vocacional refiere a la sensación de bienestar que experimenta una persona al cursar una carrera o desempeñarse en una profesión específica (Benítez, 2010).

Se aplicó un análisis factorial exploratorio para la identificación de áreas académicas a partir de las puntuaciones obtenidas en las escalas de tareas e intereses. Posteriormente se implementó un análisis de varianza para las escalas de habilidades, tareas y satisfacción vocacional y se realizó una regresión lineal para la satisfacción.



Resultados

Para evaluar la existencia de áreas académicas afines, se utilizó el Análisis Factorial Exploratorio, el cual es un tipo de análisis multivariado que sintetiza la información brindada por determinada cantidad de ítems (indicadores empíricos), en un número menor de variables no observadas o factores latentes que, explican, con la menor pérdida de información posible, el comportamiento de cada uno de los ítems. Los ítems que comparten una alta correlación entre sí, se agrupan en un mismo factor y al mismo tiempo, muestran poca relación con los ítems que pertenecen a otro factor o constructo teórico (Cea, 2002). Se utilizaron como indicadores empíricos los puntajes totales obtenidos en las escalas de preferencias de tareas e intereses para 21 carreras del ITCR. No se incluyó la carrera de Gestión del Turismo, de reciente creación, por lo que no está incluida en la escala. Los resultados de este análisis se reportan en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Varianza total explicada del análisis factorial exploratorio

Factor o área	Carreras agrupadas	Valor eigen	% de varianza	% acumulado
Ingeniería en Recursos Naturales (RN)	IA AA, AG, FO, AMB, IB	10,136	24,133	24,133
Ingeniería de *Hardware* y *Software* (HS)	IC, IDC, ATI, E, IMT, MATEC	8,553	20,364	44,497
Gestión Industrial y Empresarial (GIE)	PI, AE, SHO	4,938	11,757	56,254
Ingeniería Físico-mecánica (FM)	MI IF IM	4,909	11,687	67,941
Arquitectura y construcción (AC)	AU CO	3,707	8,825	76,766
Diseño industrial (DI)	DI	1,376	3,276	80,042

Fuente: Elaboración Propia. Nota: factorización de ejes principales. KMO= 0.94, Prueba Bartlett P=0.00

Tabla 2. Resumen de indicadores y cargas factoriales de las escalas de Tareas e Intereses

	RN	HS	GIE	FM	AC	DI	Comunalidad
T. Agronomía	**0,937**	-0,009	0,057	0,139	0,062	-0,056	0,930
I. Agronomía	**0,924**	0,032	0,068	0,167	0,021	0,018	0,907
T. Agronegocios	**0,860**	-0,015	0,063	0,294	0,053	-0,054	0,859
T. Biotecnología	**0,855**	0,022	0,198	0,009	0,034	0,068	0,789
I. Agrícola	**0,847**	0,082	0,170	0,156	0,210	-0,015	0,848
I. Agronegocios	**0,841**	0,031	0,045	0,345	0,017	0,011	0,846
T. Ambiental	**0,827**	0,001	0,228	0,076	0,274	-0,021	0,822
T. Forestal	**0,822**	0,024	0,113	0,053	0,259	0,058	0,773
I. Ambiental	**0,814**	0,022	0,198	0,105	0,198	0,115	0,817
I. Forestal	**0,809**	0,098	0,115	0,092	0,230	0,127	0,792
T. Agrícola	**0,803**	0,044	0,179	0,117	0,373	-0,089	0,859
I. Biotecnología	**0,790**	0,083	0,231	0,065	-0,012	0,157	0,741
T. Computación	-0,027	**0,951**	-0,023	0,088	0,041	0,040	0,926
I. Computadores	-0,046	**0,947**	0,102	-0,018	-0,008	0,062	0,935
T. Computadores	-0,014	**0,943**	0,147	-0,002	0,048	0,017	0,925
I. Computación	-0,031	**0,940**	0,008	0,077	0,007	0,127	0,926
T. Electrónica	0,050	**0,832**	0,398	-0,048	0,072	0,033	0,878
I. Tecnología de Información	0,042	**0,814**	0,019	0,383	0,032	0,152	0,862
I. Electrónica	0,102	**0,783**	0,474	-0,012	0,013	0,055	0,874
I. Mecatrónica	0,075	**0,748**	0,513	0,090	-0,021	0,143	0,875
T. Mecatrónica	0,082	**0,747**	0,541	0,076	0,062	0,068	0,900
T. Tecnología de Información	0,077	**0,745**	0,007	0,524	0,098	0,034	0,866
I. Enseñanza de la Matemática	0,310	**0,329**	0,155	**0,367**	0,252	0,023	0,558
T. Enseñanza de la Matemática	0,171	**0,506**	0,257	0,197	0,255	-0,143	0,485
T. Mantenimiento Industrial	0,216	0,314	**0,741**	0,221	0,300	0,021	0,855
I. Materiales	0,283	0,174	**0,732**	0,109	0,302	0,195	0,805
T. Materiales	0,386	0,147	**0,718**	0,093	0,285	0,077	0,803
I. Mantenimiento Industrial	0,274	0,363	**0,690**	0,330	0,148	0,109	0,852
T. Ing. Física	0,243	0,516	**0,650**	0,069	0,208	-0,073	0,804
I. Ing. Física	0,321	0,377	**0,649**	0,080	0,176	0,004	0,771
T. Administración de Empresas	0,152	0,114	-0,003	**0,888**	0,156	0,036	0,855
T. Producción Industrial	0,258	0,019	0,177	**0,856**	0,106	0,001	0,862

	RN	HS	GIE	FM	AC	DI	Comunalidad
I. Administración de Empresas	0,150	0,119	-0,019	**0,851**	0,126	0,213	0,853
I. Producción Industrial	0,223	0,185	0,313	**0,768**	0,092	0,161	0,824
I. Seguridad Laboral	0,438	0,104	0,237	**0,532**	0,258	0,109	0,678
T. Seguridad Laboral	0,428	0,061	0,344	**0,493**	0,318	0,038	0,653
T. Arquitectura	0,317	0,031	0,178	0,158	**0,825**	0,200	0,890
T. Construcción	0,307	0,044	0,285	0,236	**0,812**	-0,008	0,903
I. Arquitectura	0,273	0,095	0,223	0,167	**0,756**	0,366	0,915
I. Construcción	0,260	0,114	0,366	0,254	**0,697**	0,057	0,814
I. Diseño Industrial	0,107	0,215	0,089	0,273	0,304	**0,735**	0,781
T. Diseño Industrial	0,039	0,332	0,251	0,402	0,226	**0,580**	0,759

Fuente: elaboración propia. Método de extracción: factorización de eje principal. Método de rotación: Varimax

Se identificaron en el ITCR 5 áreas académicas: 1. **Ingeniería en Recursos Naturales** (Agronomía, Forestal, Ambiental, Agronegocios, Agrícola y Biotecnología), la cual coincide con una de las áreas definidas por OPES (2020). Además, tal y como se propone en CDOIES (2024), el área de Computación se agrupó con otras ingenierías para conformar el área 2. Software **y** Hardware (Computadores, Mecatrónica, Administración de Tecnología Información, Electrónica y Enseñanza de la Matemática con Entornos Tecnológicos); 3. **Gestión Industrial y Empresarial** (Seguridad Laboral e Higiene Ambiental, Administración de Empresas y Producción Industrial); 4. **Físico Mecánica** (Materiales, Mantenimiento Industrial e Ingeniería Física) y 5. **Arquitectura y Construcción**. Diseño Industrial, no se agrupó con otras carreras.



Posteriormente, se realizaron análisis de varianza para las áreas académicas identificadas para evaluar si las personas con mayores puntajes en las escalas de habilidades, tareas e intereses asociados mostraban puntajes más altos de satisfacción vocacional. Los datos se muestran en las tablas de la 3 a la 8.

Tabla 3. ANOVA área Recursos Naturales según el nivel de satisfacción vocacional

Escala	*gl*	Media cuadrática	*F*	Sig.	Tamaño de efecto (η^2)
H. Biológica	2	2731,95	8,355	0,000	0,05*
H. Física	2	3570,55	6,954	0,001	0,05*
H. Autorregulación disciplina	2	2888,66	16,374	0,000	0,09**
H. liderazgo	2	5353,62	20,861	0,000	0,12**
H. Química	2	2159,08	4,811	0,009	0,03*
H. Matemática	2	3139,71	6,284	0,002	0,04*
T. Biotecnología	2	2760,54	4,981	0,008	0,04*
T. Ambientales	2	4035,48	6,501	0,002	0,05*
T. Forestal	2	2489,92	3,248	0,041	0,03*
T. Agronegocios	2	19873,24	23,014	0,000	0,16***
T. Agrícola	2	9768,68	14,260	0,000	0,11**
T. Agronomía	2	11089,24	19,774	0,000	0,14***
I. Ambiental	2	2603,84	3,849	0,023	0,04*
I. Forestal	2	3928,34	4,878	0,009	0,05*
I. Agronegocios	2	13601,12	17,678	0,000	0,15***
I. Agrícola	2	12650,13	16,845	0,000	0,14***
I. Agronomía	2	14497,24	21,562	0,000	0,17***

Fuente: Elaboración propia. Tamaño de efecto bajo *, medio ** y alto***

En el área de Recursos Naturales los y las estudiantes que mostraron mayor habilidad biológica, física, autorregulación-disciplina, de liderazgo, química y matemática; así como preferencias más elevadas en tareas e intereses de las carreras Ambiental, Forestal, Agronegocios, Agrícola, Agronomía y en las tareas de Biotecnología, presentaron promedios más altos de satisfacción vocacional.



Tabla 4. ANOVA área *Hardware* y *Software* según el nivel de satisfacción vocacional

Escala	*gl*	Media cuadrática	*F*	Sig.	Tamaño de efecto (η^2)
H. Visoespacial	2	3948,58	9,450	0,000	0,03*
H. Física	2	3231,20	4,688	0,010	0,02*
H. Autorregulación disciplina	2	8949,08	53,328	0,000	0,17***
H. liderazgo	2	8248,09	28,127	0,000	0,09**
H. Química	2	2355,13	3,542	0,030	0,01*
H. Matemática	2	5495,22	13,404	0,000	0,05*
T. Computación	2	10074,30	15,692	0,000	0,06*
T. Electrónica	2	3348,53	6,318	0,002	0,07**
T. Administración de Tecnología de Información	2	8938,81	11,759	0,000	0,03*
T. Enseñanza de la Matemática	2	8051,85	15,570	0,000	0,05*
T. Computadores	2	6032,34	11,787	0,000	0,07**
T. Mecatrónica	2	5564,28	9,872	0,000	0,05*
I. Computación	2	9676,69	12,078	0,000	0,05*
I. Electrónica	2	6652,37	11,047	0,000	0,06**
I. Administración de Tecnología de Información	2	6041,62	7,980	0,000	0,06**
I. Enseñanza de la Matemática	2	7247,85	11,028	0,000	0,04*
I. Mecatrónica	2	5165,73	8,963	0,000	0,06**
I. Computadores	2	5165,732	8,963	0,000	0,05*

Fuente: Elaboración propia. Tamaño de efecto bajo *, medio ** y alto***

En el área de *Hardware* y *Software* la población de estudiantes que mostró habilidades más elevadas en visoespacial, física, autorregulación-disciplina, de liderazgo, química y matemáticas y mayores preferencias por tareas e intereses en Computación, Electrónica, Administración de Tecnología de Información, Enseñanza de la Matemática, Computadores y Mecatrónica evidenció mayores valores de satisfacción vocacional.



Tabla 5. ANOVA área Físico Mecánica según el nivel de satisfacción vocacional

Escala	*gl*	Media cuadrática	*F*	Sig.	Tamaño de efecto (η^2)
H. Biológica	2	2468,40	3,885	0,022	0,04*
H. Física	2	2375,76	6,237	0,002	0,07**
H. Autorregulación disciplina	2	2796,28	16,223	0,000	0,16***
H. liderazgo	2	2300,39	8,316	0,000	0,09**
H. Matemática	2	1891,43	5,413	0,005	0,06**

Fuente: Elaboración propia. Tamaño de efecto bajo *, medio ** y alto***

En el área Físico-mecánica el estudiantado que mostró mayor habilidad biológica, física, autorregulación-disciplina, de liderazgo y matemáticas evidenció niveles de satisfacción más altos.

En el área de Gestión Industrial y Empresarial los y las estudiantes que mostraron mayor habilidad visoespacial, biológica, autorregulación-disciplina, de liderazgo y matemática; así como mayores promedios en las preferencias por tareas e intereses en Producción Industrial y Administración de Empresas, presentaron medias mayores en satisfacción vocacional.

Tabla 6. ANOVA área Gestión Industrial y Empresarial según el nivel de satisfacción vocacional

Escala	*gl*	Media cuadrática	*F*	Sig.	Tamaño de efecto (η^2)
H. Visoespacial	2	2922,88	6,537	0,002	0,07**
H. Biológica	2	2750,54	4,102	0,017	0,05*
H. Autorregulación disciplina	2	5697,16	36,773	0,000	0,21***
H. liderazgo	2	8021,61	37,666	0,000	0,21***
H. Matemática	2	2449,02	5,053	0,007	0,06*
T. Producción Industrial	2	4914,85	8,102	0,000	0,10**
T. Administración de Empresas	2	10776,96	20,815	0,000	0,18***
I. Producción Industrial	2	2365,08	3,689	0,026	0,07**
I. Administración de Empresas	2	6867,26	9,834	0,000	0,13**

Fuente: Elaboración propia. Tamaño de efecto bajo *, medio ** y alto***

Tabla 7. ANOVA área Arquitectura y Construcción según el nivel de satisfacción vocacional

Escala	*gl*	Media cuadrática	*F*	Sig.	Tamaño de efecto (η^2)
H. Autorregulación disciplina	2	2918,36	17,864	0,000	0,20***
H. liderazgo	2	2863,12	9,798	0,000	0,12**
H. Química	2	2976,25	4,239	0,016	0,06**
H. Matemática	2	3650,15	6,470	0,002	0,08**
T. Construcción	2	2654,78	7,367	0,001	0,14***
T. Arquitectura	2	1394,03	4,157	0,019	0,08**
I. Construcción	2	3288,99	7,939	0,001	0,19***

Fuente: Elaboración propia. Tamaño de efecto bajo *, medio ** y alto***

Tabla 8. ANOVA Diseño Industrial según el nivel de satisfacción vocacional

Escala	*gl*	Media cuadrática	*F*	Sig.	Tamaño de efecto (η^2)
H. Visoespacial	2	530,89	3,276	0,042	0,07**
H. Autorregulación disciplina	2	1038,84	9,920	0,000	0,18***
H. liderazgo	2	1612,80	7,400	0,001	0,14***

En el área de Arquitectura y Construcción el estudiantado que mostró mayor habilidad de autorregulación-disciplina, de liderazgo, química y matemáticas y que presentaron preferencias más elevadas por tareas e intereses en Construcción y tareas de Arquitectura también evidenció más satisfacción vocacional.

La población matriculada en Diseño Industrial que mostró mayor habilidad visoespacial, de liderazgo y autorregulación disciplina, también obtuvo elevados niveles de satisfacción vocacional.

Finalmente, se realizó un modelo de regresión lineal para la variable satisfacción vocacional. Los resultados mostraron que las habilidades de liderazgo y autorregulación disciplina y cursar la carrera deseada explican un 35% de la varianza de la satisfacción vocacional $F(3)= 299,912$, $p< 0,001$.

Conclusiones

Existen áreas académicas que agrupan carreras afines en intereses vocacionales y tareas ocupacionales, que, en universidades con predominio científico tecnológico como el ITCR, donde las áreas de conocimiento o académicas son más específicas, no necesariamente se ajustan a las áreas propuestas por el OPES (2020), a excepción de la de Recursos Naturales. Por su parte, el área de ingenierías en el ITCR se subdividió en tres subáreas: *Hardware* y *Software*, Físico-mecánica y Gestión Industrial. Se evidenció también que, dentro de estas sub áreas, aquellas personas que muestran mayores puntajes en las escalas de habilidades, tareas e

intereses afines con sus carreras y el subáreas con la que se agrupó, muestran mayor satisfacción vocacional, evidenciando que la satisfacción es en parte, el resultado de la afinidad entre las particularidades de la persona y los perfiles vocacionales de la carrera, generando una sensación de bienestar (Benítez, 2010), lo que contribuirá a la permanencia universitaria porque el estudiantado podrá tener, además de su opción inicial de carrera, otras posibilidades de carrera afines.

Cabe aclarar que dentro de las habilidades estudiadas, el liderazgo y la autorregulación-disciplina son las más relevantes para explicar la satisfacción vocacional (Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes, 2016, 2017 y 2019), lo que implica que si la persona cursa la carrera deseada y además muestra afinidad con la misma, no le limita la dificultad propia de la disciplina y mantiene la motivación a pesar de factores asociados con el rendimiento académico, lo que le permite perseverar y conservar la confianza en el logro de sus metas académicas, incrementando su probabilidad de graduarse (Dutta et al., 2015, Lent et al., 2004, Rodríguez et al., 2015; Schoelfhout, 2017). Por el contrario, no cursar la carrera deseada incide de forma negativa en la satisfacción vocacional y se constituye el principal motivo de deserción (Hernández-Jiménez et al., 2020).

Finalmente, es importante para la persona conocer las afinidades entre carreras y sus agrupaciones en áreas académicas, ya que puede orientar el proceso de toma de decisiones vocacionales y explorar un abanico más amplio de oportunidades, de modo que, en caso de dudas vocacionales, se explore el cambio de carrera, antes de optar por la deserción.

En este proceso de elección de carrera, son esenciales las acciones de asesoría profesional que se realizan desde las universidades y su fortalecimiento, así como robustecer los intercambios con los procesos que se llevan a cabo en secundaria. Finalmente, este trabajo le permite al estudiantado, y a quienes le asesoren, contar con recursos que faciliten el acompañamiento durante la asesoría vocacional.



Referencias

Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla-Brenes, S. (2016). Diseño de una prueba vocacional para estudiantes de las Ingenierías en Construcción, Diseño Industrial y Producción Industrial en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). *Ponencia presentada en el V Encuentro sobre didáctica de la estadística, la probabilidad y el análisis de datos*. https://bit.ly/2QQijbG

Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla-Brenes, S. (2017). Construcción y Validación de un instrumento de evaluación de preferencias y habilidades vocacionales para carreras científico-tecnológicas. *Revista Tecnología en Marcha*, *30*(4), 138-149. https://doi.org/10.18845/tm.v30i4.3418

Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla-Brenes, S. (2019). Diseño de un instrumento de preferencias vocacionales en Administración, Materiales y Biotecnología. *Revista Costarricense de Psicología*, *38*(2), 99-124. https://doi.org/10.22544/rcps.v38i02.01

Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla-Brenes, S. (2020). Preferencias y habilidades vocacionales de las Ingenierías Ambiental, Forestal y Seguridad Laboral e Higiene Ambiental. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, *20*(2). https://doi.org/10.18845/rdmei.v20i2.5041

Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla Brenes, S. (2021). Prueba psicométrica de perfiles vocacionales de Administración de Tecnología de Información, Agronegocios y Arquitectura: construcción y validación. *Revista Educación*, *45*(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43570

Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla-Brenes, S. (2023). Perfil y test vocacional para las carreras de Computadores, Agrícola y Enseñanza de la Matemática. Vocational profile and test for Computer, Agricultural and Mathematics Teaching majors. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, *23*(2). https://doi.org/10.18845/rdmei.v23i2.6595

Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J. y Sicilia, M. (2014). El prestigio profesional y social: determinante de la decisión vocacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *25*(2), 44-50. https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13519

Barrera, M. (2016). Orientación vocacional para una acertada elección de carreras en la educación superior. *Revista de investigación Académica Mucutíes Universitaria*, *3,* 25-34. https://bit.ly/3gTACr5

Benítez, J. (2010). *Madurez Vocacional y satisfacción académica de los estudiantes de enfermería de Luz* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad César Vallejo. http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/111/TDE-2011-05-31T11:34:11Z-1029/Publico/Benitez_Chirino_Juana_Gregoria.pdf

Buzzetta, M., Hayden, S. y Ledwith, K. (2017). Creating hope: Assisting veterans with job search strategies using cognitive information processing theory. *Journal of Employment Counseling*, *54*(2), 63-74. https://doi.org/10.1002/joec.12054

Carrasco, E., Zúñiga, C. y Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. Calidad en la Educación, 40, 95-128. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004

Cea, M. (2002). *Análisis Multivariante. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis

Cepero, A. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. (tesis doctoral no publicada). Granada: Universidad de Granada. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=65575

Dutta, A., Kang, H. J., Kaya, C., Benton, S. F., Sharp, S. E., Chan, F. y Kundu, M. (2015). Social-Cognitive Career Theory predictors of STEM career interests and goal persistence in minority college students with disabilities: A path analysis. Journal of Vocational Rehabilitation, 43(2), 159-167. https://prezi.com/mxacwnm4_nxz/social-cognitive-career-theory-predictors-of-stem-in-minority-college-students/

Espíndola, M. (2015) Caracterización de factores: psicológico, social, económico y académico, asociados a la elección vocacional en estudiantes inscritos al curso de orientación vocacional de la UAJMS1. *Revista Ventana Científica*, *6*(23), 23-30. https://bit.ly/2YWiBSU

Estrada, P. (2011). *Factores que intervienen en la elección de carrera de estudiantes de bachillerado de dos modalidades educativas*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2028.pdf

Hernández, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/4860/1/T25446.pdf

Hernández-Jiménez, M., Moreira-Mora, T., Solís-Salazar, M. y Fernández-Martín, T. (2020). Estudio descriptivo de variables sociodemográficas y motivacionales asociadas a la deserción: la perspectiva de personas universitarias de primer ingreso. *Revista Educación, 44*(1), 108-127. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37247

Herrera, E. y Burgoa, T. (2012). La importancia del perfil vocacional en la visión del estudiante universitario: caso de estudio en facultades de la Universidad Autónoma de Nueva León, UANL. *DAENA: International Journal of Good Conscience*, *8*(2), 23-47. http://www.spentamexico.org/v8-n2/A2.8(2)23-47.pdf

Lent, R., Hackett, G. y Brown, S. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Revista Evaluar, 4*(1). https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/596



Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), (2020). *PLANES 2021 - 2025: Compendio de artículos de análisis de entorno interno y externo. Consejo Nacional de Rectores (CONARE)* [Archivo PDF]. OPES ; N° 45-2020 Diciembre, 2020. https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/8041/OPES_45_2020_planes_2021_2025_compendio_articulos_analisis_entorno.pdf?sequence=1yisAllowed=y

PEN (2023). *Noveno Estado de la Educación 2023.* CONARE-PEN. https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023

Rodríguez, M., Inda, M. y Peña, J. (2015). Validación de la teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera con una muestra de estudiantes de ingeniería. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, *18*(2), 257-276. https://doi.org/10.5944/educxx1.14604

Schoelfhout, S., Wille, B., Fonteyne, L., Roels, E., De Fruyt, F., y Duyck, W. (2019). The effects of vocational interest on study results: Student person–environment fit and program interest diversity. PloS one, 14(4).

Sevilla, D. Puerta, V. y Dávila, J. (2010). Influencia de los factores socioeconómicos en la deserción estudiantil de la carrera de Ciencias Sociales. *Revista para el diálogo científico e intercultural, 6*(1), 72-84. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6576527

Sampson, J. P. (2016). *A cognitive information processing theory for career choices: Challenges and opportunities for integrating theory, research, and practice*. En J. P. Sampson, Jr., E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, y J. L. Lenz (Eds.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (pp. 62-72). Tallahassee: Florida State University.

Subcomisión de Divulgación y Orientación para el Ingreso a la Educación Superior (CDOIES), (2024). *Áreas vocacionales: Conozca más sobre la carrera de su interés*. Información de las universidades estatales (infoUes), Consejo Nacional de Rectores (CONARE). https://infoues.conare.ac.cr/web/infoues/por-area-vocacional

Universidad de Nariño (*UdeNar)*. (2021). *¿Qué son y cuál es la importancia de las Áreas Académicas?* Universidad de Nariño. https://www.udenar.edu.co/que-son-y-cual-es-la-importancia-de-las-areas-academicas/

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). (2024). *Áreas académicas*. Vicerrectorado Académico y de Pregrado (VRAP). https://viceacademico.unmsm.edu.pe/?page_id=5580#:~:text=El%20%C3%A1rea%20acad%C3%A9mico%20profesional%20es,el%20uso%20de%20los%20recursos

Vargas, H. y Huamán, I. (2019). Características de los intereses vocacionales de los alumnos del 2do año y 3er año de la escuela de ingeniería en informática y sistemas de la facultad de ciencias de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna- Año académico 2009. *Ciencia y Desarrollo*, *13*(1), 68-71. https://doi.org/10.33326/26176033.2011.13.281



Motivos de los estudiantes para el cambio de carrera o abandono escolar en una entidad académica de la UNAM

Gloria Olvera Coronilla
gloriaolveramgr@gmail.com

Ruth de la Rosa Ramírez
rrrluna99@gmail.com

Cecilia Mota González
motaceci@hotmail.com
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La Educación Superior enfrenta una serie de problemas de carácter multifactorial, como es el cambio de carrera o el abandono escolar. A partir de estos ámbitos, se procedió a identificar los motivos que tienen los estudiantes para no continuar sus estudios en la carrera de Arquitectura, la de mayor índice de cambio de carrera en la UNAM. En un estudio exploratorio mixto con una muestra no probabilística intencional, se recabaron datos cuantitativos y cualitativos mediante un cuestionario en línea y grupos focales. Los resultados indican que son alumnos de los primeros semestres y en situación irregular, que han logrado el cambio de carrera, estudian en otra universidad una carrera diferente o han abandonado sus estudios, debido a tres principales motivos: el quehacer institucional (problemáticas de índole curricular y del proceso de enseñanza-evaluación), al alumno (formación académica deficiente, problemas económicos y psicológicos) y por eventos externos (la pandemia, los sismos y los paros escolares). Se concluye que los alumnos están más orientados al cambio de carrera que al abandono escolar, por ello se sugiere implementar acciones propedéuticas para la permanencia estudiantil mediante talleres y el trabajo colegiado; y como limitaciones no ser representativos de toda la población escolar.

Descriptores o palabras claves: Abandono Escolar, Cambio de Carrera, Educación Superior.

Introducción

El ingreso a la Educación Superior es un logro muy importante en la vida de los jóvenes y en sus familias, está cargado de vivencias que impactan en la actividad académica y personal, en la continuidad de los estudios y su permanencia en ellos; y es precisamente en estos temas en donde las Instituciones de Educación Superior (IES), pretenden, a través de diversos programas, dar atención a los problemas que presenta su comunidad estudiantil que afecta el desempeño académico, pero, un aspecto poco claro, es el que se relaciona con la decisión de abandonar su inscripción o cambiarse de carrera. Las instituciones solo reportan datos de abandono, pero no hay seguimiento de la población que dé cuenta si están abandonando a la institución temporal o definitivamente, o porque se insertaron al ámbito laboral o presentaron algún problema de salud, o se están cambiando a otra universidad o a otra carrea, se ignora el motivo que los llevó a todo esto.

Se sabe que el abandono de los estudios es una problemática que caracteriza a las IES, ya que un importante número de estudiantes no logran terminar los estudios universitarios. Esto se demuestra con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021), que, en su modelo de tránsito escolar en el sistema educativo escolarizado, indica que de cada 100 niños que inician primaria, 39 ingresan a licenciatura y la terminan 26 estudiantes, datos que reflejan la eficiencia del sistema educativo. Esta dependencia del Gobierno Federal concibe el abandono escolar como:

> Cualquier evento que lleve a hacer un corte en la continuidad de la trayectoria escolar y puede ser debido a factores exógenos - problemas económicos, de salud, cambio de residencia, etcétera- o endógenos, al interior de la escuela como bajas calificaciones, repetición de cursos, inasistencia, bajo rendimiento, falta de motivación, transición entre niveles, estigmatización y tensa relación con los docentes o con sus compañeros. (SEP, 2022, p. 7)

En el abandono escolar de acuerdo con Tinto (2011, p.1) “existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de “deserción”; mas no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios, ni todos los abandonos merecen intervención institucional”. Esto lo vemos en diversos trabajos realizados, como el de Pérez et al. (2016), quienes analizaron las distintas variables sobre el abandono escolar, la elección profesional y el cambio de carrera en la Universidad Autónoma de Baja California, trabajaron 8 casos con alumnos que tramitaban su baja escolar, en sus resultados muestran la relevancia que tiene el proceso de exploración vocacional y de carrera de parte del estudiante en su decisión de abandonar los estudios con el fin de ingresar a otra carrera con mayor afinidad a sus intereses. Concluyen que el tema de congruencia vocacional toma relevancia y aparece entre otros factores sociales y psicológicos como uno de los de mayor peso. Por ello es importante comprender las conexiones que se dan entre la etapa anterior al ingreso universitario y el proceso que siguen, sobre todo, durante el primer semestre, que es el momento

en que el estudiante se enfrenta a esa nueva experiencia y que algunos autores han intentado explicar a partir de la relación entre los factores psicológicos y otro tipo de variables en donde se desarrollan los jóvenes, como es su contexto social, familiar, escolar; sin embargo, la literatura indica que son diversos los factores que motivan a los estudiantes para abandonar los estudios y se convierte este problema en un fenómeno con múltiples causas, por lo que el cambio de carrera se encuentra inserto en este problema (Demos, 1968; Tinto, 1975).

En este trabajo se retoma el cambio de carrera como un factor importante que propicia abandonar los estudios superiores. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), este procedimiento está contemplado en su Legislación Universitaria mediante el cual, un alumno puede cambiar a otra carrera, distinta a aquella en la que ingresó originalmente. De acuerdo con la Dirección General de Administración Escolar (DGAE, 2024), administrativamente, existen dos tipos de cambio de carrera, el interno, que se realiza dentro de la misma Facultad o Escuela a otra carrera que se imparte ahí, pero está sujeto a la trayectoria académica del alumno y a los criterios que el Consejo Técnico de esa escuela determine, por lo que este dato, queda fuera de las estadísticas del cambio de carrera porque son pocos los cambios otorgados, tal vez tres o cinco con condiciones de tener un promedio arriba de 8.0 y no adeudar ninguna asignatura. En el caso del cambio de carrera externo, es el que se realiza de un plantel a otro y a una carrera diferente, pero dada la gran demanda y cantidad de estudiantes matriculados en cada profesión, resulta imposible realizarlo de manera natural, por lo que se lleva a cabo a través del concurso de selección para ingresar a alguna licenciatura. Cabe aclarar que hay alumnos que no logran el cambio por concurso, no necesariamente es porque hayan hecho un mal examen, dada la gran demanda existente, alguien fue mejor que ellos y no alcanzaron a entrar, tal vez por uno o dos aciertos, algunos lo hacen en varios intentos, dos o tres veces, situación que afecta las estadísticas, pues es precisamente ahí en donde se pierde el dato exacto si se cambió de carrera o desistió de ello, se fue a otra institución educativa o definitivamente buscó un empleo que le absorbió su tiempo y nunca regresó a sus estudios de licenciatura.

Así también, algunos estudios como el de Riveros (2018), Silva (2011) y otros más, muestran la otra parte, la vulnerabilidad con la que llegan los estudiantes a la universidad, refiriéndose al aspecto personal, familiar, económico y social, pero también está la parte académica, para cada profesión son deseables ciertos requisitos que el alumno debe cubrir, no es lo mismo estudiar una carrera profesionalizante como Administración o Derecho, en donde los jóvenes pueden estudiar y trabajar y su aprendizaje se enfoca a actividades principalmente de servicio, en contraste con profesiones que requieren tener conocimientos científicos y de investigación como la licenciatura en Ciencias Genómicas, en algunas más, la inserción laboral es casi inmediata, otras no, hasta obtener el grado de licenciatura, como la de Médico Cirujano, entre otras (Dirección General de Orientación y Atención Educativa [DGOAE], 2023).

Son pocos los trabajos encontrados en la literatura sobre el cambio de carrera y los que hay, se abordan desde la perspectiva del abandono escolar, tal es el caso del realizado por Erazo et al. (2016), quienes identificaron los motivos de abandono en población de la UNAM inscrita en el área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, con dos tipos de avance escolar: abandono (sin créditos aprobados) y rezago extremo (con créditos entre 1 y 25%),

considerados de alto riesgo de abandono; fue un trabajo cualitativo con grupos focales y su población fue de 17 participantes, de los cuales 15 habían dejado sus estudios y dos de ellos ya se habían cambiado de universidad y de carrera. Los autores concluyen que el abandono es un fenómeno multifactorial, predominando los aspectos económico y académico, refiriendo en este último, que eligieron carrera bajo presión de tiempo y tomaron la decisión sin contar con información de los requisitos y exigencias de la carrera. Aquí se enfoca el problema hacia la Orientación que debe brindarse en el bachillerato, pero en el caso de la UNAM, tal vez la cantidad de personal destinado a ello no es suficiente para abarcar a toda la población, tal es el caso del bachillerato que en el año escolar 2023-2024, tuvo 107,061 estudiantes inscritos en la Escuela Nacional Preparatoria (con 9 planteles) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (5 planteles), en donde por escuela, hay alrededor de 4 a 10 orientadores para ambos turnos escolares, es decir, no es posible que se atienda alrededor de 13,000 estudiantes por plantel con tan poco personal y con el cúmulo de problemas que rodea a los alumnos en esa edad y que además, están obligados a elegir carrera. Ahora bien, las instituciones realizan esfuerzos por mejorar las condiciones de los alumnos, pero tampoco son suficientes, esto se demuestra en el trabajo realizado por Romo et al. (2016), quienes presentaron la percepción de los estudiantes en torno a la oferta y satisfacción de los Programas de Apoyo y Servicios Académicos que ofrecen las IES donde están inscritos, tales como cursos de inducción (83.2%), asesorías (86.7%), tutorías (85.8%) y concursos de conocimientos (86.2%); además de los programas tradicionales como lenguas extranjeras, que ofrecen en casi el 90% de esas instituciones. Las autoras destacan que son muchos los servicios, pero solo 40% de los estudiantes se encuentran completamente satisfechos, siendo esto preocupante dada la cantidad de recursos destinados a toda la población, pero, sobre todo, no es suficiente para aquellos estudiantes en situación de riesgo y abandono en sus estudios, que no ve o no encuentra el apoyo suficiente para hacer frente a sus necesidades.

Para conocer la información oficial sobre cambio de carrera, se solicitó a la DGAE de la UNAM (entidad responsable de organizar el ingreso, inscripción y reinscripción de los estudiantes), que proporcionara los datos de los alumnos que solicitaban el cambio de carrera. Los datos obtenidos comprenden del periodo 2018 a 2022, con un total de 2,763 cambios de carrera, siendo en orden decreciente las 5 licenciaturas con más cambio de carrera: Arquitectura (827), Médico Cirujano (516), Psicología (492), Economía (466) y Contaduría (462). Cabe señalar que las cifras solo marcan los datos de alumnos que lograron el cambio, pero se desconoce quiénes no lo lograron y cuántos intentos han hecho.

Por lo anterior, la licenciatura de mayor demanda para salir de ella a través del cambio de carrera es Arquitectura, pero la pregunta es ¿por qué salen de esa carrera estos alumnos habiendo 133 carreras en la oferta educativa de esta institución?

Para este estudio, se indaga sobre el cambio de carrera en la UNAM, recuperado desde la práctica en la Orientación Educativa y desde esta perspectiva, se comparte un análisis del caso de la carrera de Arquitectura, ya que este trabajo inició con esta licenciatura y está en progreso el análisis con las demás profesiones. Para tal efecto, se solicitó al área de control escolar de la instancia en donde se imparte la carrera, conformara una base de datos de todos los alumnos que ya no se inscribieron para conocer por qué abandonan sus estudios, o en su defecto, por qué se cambian de carrera.

Objetivo

Identificar los motivos que llevan a los estudiantes a no continuar sus estudios en la carrera de Arquitectura de la UNAM.

Como ya se mencionó, en esta situación de no continuar los estudios, sea por abandono escolar o por cambio de carrera, están implícitos diversos motivos, por lo que es necesario conocer, en el caso de esta carrera, cuáles de ellos están más relacionado con este fenómeno.

Metodología

Para lograr este objetivo, se llevó a cabo un estudio exploratorio mixto con una muestra no probabilística intencional, conformada por 134 estudiantes que no se inscribieron en esta carrera en el presente año, los cuales fueron identificados por las autoridades de su escuela y que a través de la Institución se les envió un cuestionario en línea, respetando la Ley de confidencialidad de datos de los estudiantes. Esta información se obtuvo en dos fases del enfoque metodológico:

Fase I Cuantitativa, la respuesta en línea del cuestionario se conformó por 11 ítems con opciones de respuesta corta, dicotómica y opción múltiple, estructurado por características sociodemográficas (la edad y el género), escolares (el último semestre cursado, si es alumno regular, el motivo de la no inscripción, la solicitud para cambio de carrera, la orientación vocacional recibida en el bachillerato y su utilidad para elegir carrera) y los sentimientos positivos (ej. seguridad) o negativos (tristeza) experimentados por la situación escolar. Al final del instrumento, se les pidió la colaboración para participar en un estudio cualitativo, en él, aceptaron participar 82 estudiantes que proporcionaron sus datos para ser convocados vía telefónica o por correo electrónico, de los cuales, solamente confirmaron su participación 16 alumnos.

Fase II Cualitativa, con la finalidad de complementar el conocimiento de los motivos de los estudiantes a no continuar sus estudios, se conformó la muestra con 16 alumnos, 8 mujeres y 8 hombres, que participaron en 4 grupos de enfoque, con variación en días y horarios para facilitar su asistencia presencial o a distancia vía plataforma Zoom. Se aplicó una guía de entrevista que integró como categoría de análisis principal los aspectos atributivos para que Arquitectura lidere el cambio de carrera.

La confiabilidad y validez del cuestionario en línea se obtuvo por expertos en el tema y la guía de entrevista por medio del consenso de las investigadoras del presente estudio, así como de la congruencia metodológica entre los ítems y el objetivo de la investigación.

Los datos cuantitativos se analizaron con una estadística descriptiva. Los datos cualitativos, por un análisis de lo que reportaron los alumnos durante los grupos de enfoque y su transcripción, para lo cual se elaboró una matriz de análisis para la asignación de códigos mixtos

(deductivos o *a priori* e inductivos *in vivo*) durante la lectura y la segmentación del texto por párrafos, líneas o palabras al plantearse ¿de qué se está hablando ahí?; como se ejemplifica en la figura 1, los códigos deductivos se asignaron en atención a los indicadores o palabras clave extraídas de cada categoría o tema y su definición conceptual elaborada previamente, mientras que los códigos inductivos se asignaron a un nombre (palabra o texto breve) útil y significativo para un código, dicho de manera espontánea.

Figura 1. Ejemplo para asignar códigos deductivos e inductivos

Matriz de análisis

Categoría: Motivos para el cambio de carrera
Indicador: Cambio de carrera interno o externo (código deductivo-por examen de ingreso a la licenciatura)
Pregunta: ¿A qué carrera te cambiaste?

Folio	Respuesta
01	Artes Visuales en la FAD-Xochimilco
02	Informática en SUAYED
03	Ingeniería en la FES Aragón

Categoría: Motivos para el cambio de carrera
Indicador: Aspecto económico (código inductivo- Elección de carrera)
Pregunta: De acuerdo a las cifras, que la carrera de Arquitectura es donde los alumnos…por 5 años consecutivos es la carrera que lidera la salida de estos estudiantes, entonces, ¿ustedes a qué se lo atribuyen? ¿por qué la carrera de Arquitectura lidera el cambio de carrera?

Folio	Respuesta
01	Bueno, en lo personal, lo mio fue porque, yo habia estado investigando antes, cuando iba a ser mi pase reglamentado, fue hace ya 4 años, ¡imagínese!, y había investigado que lo que era la carrera de Arquitectura y de Cirujano Dentista (código inductivo-elección de carrera), eran unas carreras muy caras, entonces en lo personal lo mio si fue **primeramente por problemas, bueno no problemas, sino porque honestamente no me alcanzaba, a diferencia de la carrera en la que estoy ahorita, pues sí es un gasto, es una diferencia muy grande en cuanto a gastos, pues, de la carrera… (aspecto económico)**

Adaptado de A. Rodríguez, (comunicación personal, 12 febrero de 2023)

Los códigos mixtos se compararon por su similitud y diferencias, cuyo cálculo de su frecuencia posibilitó identificar patrones temáticos en las dos categorías de análisis (Motivos para el cambio de carrera y Motivos para el abandono de la carrera) y entre los 4 grupos de enfoque, es decir, los motivos de los estudiantes para no continuar sus estudios en Arquitectura.

Resultados

Se encontró que, con una diferencia de 14 puntos porcentuales, son más las mujeres (57%) que los hombres (43%) que ya no continuaron sus estudios de Arquitectura. Como se indica en la tabla 1, de la población total estudiada, 45% de ella refiere que la carrera no es lo que esperaba, el 35% tuvo que empezar a trabajar y las demás características mencionadas apenas alcanzan 5%. Por otra parte, más de la mitad no ha presentado nunca el examen para cambiarse de carrera, sin embargo, el 40% restante si lo ha hecho. En cuanto a la situación actual de cada alumno, predomina que 45% de ellos desean cambiarse de carrera; también, 19% del total refieren tener duda si harían el cambio o no y el 10% logró cambiarse, tanto de carrera como de plantel y solamente el 7% de toda la población ha abandonado definitivamente la carrera por diversas causas personales. Finalmente, el 78% de los alumnos que han cursado su último semestre, corresponden a los tres primeros semestres de la licenciatura.

Tabla 1. Características escolares de los alumnos para el cambio de carrera y/o abandono escolar

¿Cuál es el motivo para no inscribirse?		¿Has presentado examen para cambio de carrera?		¿Cuál es tu situación actual?		¿Cuál es tu último semestre cursado?	
La carrera no es lo que esperaba	45%	No	60%	Quiero cambiarme de carrera	45%	1	40%
Tuve que empezar a trabajar	35%	Sí	40%	Dudo si continuar con esta carrera o no	19%	2	28%
Reprobé muchas materias	4%			Quiero seguir en esta carrera	16%	3	10%
No fui aceptado en Diseño Industrial	5%			Me cambié de escuela y carrera	10%	4	13%
Tengo problemas de salud	5%			Abandoné los estudios	7%	5	6%
No me informé bien de esta carrera	4%			Ya concluí mis estudios	3%	6	3%
Por cuidar la salud de un familiar	2%						

Referente a los motivos reportados por los estudiantes para dejar de estudiar en la carrera de Arquitectura, se consideran dos rubros.

Rubro 1. A partir de los porcentajes de las preguntas 2 y 3 de la tabla 1 y las cifras obtenidas en los grupos de enfoque, del 40% reportado para cambio de carrera externo o examen de ingreso a la licenciatura, 7 alumnos lo han efectuado; del 10% reportado de los que estudian en otra universidad una carrera diferente, 3 alumnos se encuentran en esta situación, y; del 7% reportado que ha abandonado sus estudios, 6 alumnos trabajan y no estudian.

Rubro 2. Los patrones temáticos identificados en los 4 grupos de enfoque (G1, G2, G3 y G4, con sus respectivos participantes, P1, P2, etcétera) están referidos a la Institución, debido a que no proporciona un ambiente educativo para la formación profesional de los alumnos por deficiencias académico-administrativas; al estudiante mismo, por la falta de conocimientos previos y el manejo de estrategias de aprendizaje para la adquisición de los contenidos disciplinares o por no haber realizado una buena elección de carrera, y; los factores externos. Patrones agrupados en:

a. *Aspectos académicos-institucionales*, relacionados con las dificultades en el ámbito curricular, del proceso enseñanza-evaluación de la asignatura Taller integral, que se estudia en los dos primeros semestres de la carrera, y los problemas para la interacción alumno-profesor, alumno-alumno, grupo-profesor. Por ejemplo, la incertidumbre frecuente en la evaluación de la asignatura Taller integral —que comprende 3 áreas con profesores diferentes a saber, Diseño, Construcción y Proyecto—, debido a la falta de homogeneidad en los criterios de evaluación y la retroalimentación de los profesores y el coordinador de nivel; la conducta elitista de sus profesores al dedicar su atención sólo a los alumnos con buen rendimiento escolar y sin problemas económicos para solventar los gastos de materiales, o la falta de tiempo de ellos para asesorarlos. Se presentan algunos extractos de comentarios de los participantes:

G1P1: en mi taller había muchos arquitectos, pero no decían lo mismo, entonces era difícil saber qué querían exactamente

G1P2: ...de los trabajos, no sabes cuánto te van a calificar, cuánto va a valer cada uno

G3P4: ...los profesores no veían que cada uno necesitábamos diferentes cosas

G3P6: a uno le podía ir bien en Construcción, pero si no pasaba Teoría o Proyectos, se reprobaba toda la materia al ser seriada

b. *Aspectos académicos del alumno,* por la falta de conocimientos previos, el desarrollo de habilidades (manejo de software para el dibujo técnico o su trazo manual) y la aplicación de técnicas de estudio para el aprendizaje de las asignaturas que conforman la asignatura Taller integral y una mala elección de carrera. Se presentan algunos extractos de comentarios de los participantes:

G2P7: ...nunca en mi vida había tomado un curso de dibujo

G3P5: la carrera que más iba con mi perfil era Negocios Internacionales o Administración, ...y pues ya, por eso es que decidí cambiarme el año pasado a Negocios, hice el examen ya 3 veces, porque fue la primera, pues, para entrar a Administración, que según primero no me gustó, bueno sí, pero como que tenía esa inquietud de Arquitectura, que fue la segunda, y ya, esta vez fue la tercera vez que presenté el examen, entonces pues sí estudié mucho y también para el proceso para Negocios Internacionales y pues al final lo logré

c. *Aspectos económicos del alumno*, los gastos para la compra de los materiales, viajes y pasajes. Se presenta un extracto del comentario de un participante:

G1P2: necesitas la estabilidad económica para tener mucho tiempo ...para no tener que trabajar...para transportes, traslados de las maquetas

d. *Problemas de salud física y mental del alumno,* debido al estrés por la carga escolar, la generación de sentimientos negativos (p.ej. sentimientos de frustración o desilusión), los problemas con los profesores, la alta competitividad entre los estudiantes y los tiempos de traslado. Se presentan algunos extractos de comentarios de los participantes:

G3P3: no consideró mi examen porque no puse mi número de lista que yo le había solicitado antes...siempre es así

G1P2: no tienes nada seguro, o sea puedes dedicarle mucho tiempo a la carrera, pero no sacar nada, ni siquiera por el aprendizaje...nada que me ayudara allá afuera para el segundo semestre... ¿vale la pena seguir con esto?

e. *Por factores externos* (la pandemia, los sismos o los paros institucionales). Se presenta un extracto del comentario de un participante:

G3P2: Pues en mi caso a mí me gustaba la carrera, a pesar de que me quitaba mucho tiempo, pero me tocó en la época de la Pandemia y se me hizo muy difícil seguir el paso, no tenía el apoyo económico y fue lo que me hizo como decir, pues ya

Conclusiones

Los resultados indican que los estudiantes no continúan sus estudios en Arquitectura por una serie de motivos referidos a la Institución, al alumno y a factores externos, y predomina más la idea de cambiarse de carrera, que la de abandonar los estudios.

A partir de los motivos identificados, se sugiere la canalización de los estudiantes con problemas emocionales, implementar cursos propedéuticos para la comprensión del plan de estudios y el desarrollo de conocimientos previos que promuevan la adquisición de los contenidos disciplinarios, así como el trabajo colegiado permanente para tratar los problemas curriculares y la enseñanza-evaluación de la asignatura Taller integral, que se imparte en los primeros semestres y es seriada. Asimismo, proveer información amplia del cambio de carrera, porque la mayoría de los alumnos desconocen su normatividad, algunos piensan que con solicitarlo es suficiente y cuando se enteran de que es obligatorio participar en el concurso nacional de ingreso a la UNAM, se sienten inseguros y se desaniman, así como la promoción de talleres para la elección de carrera. Sugerencias que contribuirán en la permanencia escolar.

Los resultados obtenidos no representan a toda la población escolar de Arquitectura.



Referencias

Demos, G. D. (1968). Analysis of college dropouts—some manifest and covert reasons. *Personnel and Guidance Journal*, *46*, 681–684.

Dirección General de Administración Escolar (2024). *Reglamento General de Inscripciones*. https://www.dgae-siae.unam.mx/acerca/normatividad.html#leg-3

Dirección General de Orientación y Atención Educativa (2023). *Guía de carreras UNAM* (1ª. ed). [EPub 2023-2024], UNAM. https://www.dgoae.servicios.unam.mx/guia_carrera/

Erazo, L., Valle, R., Rojo, L. y Campillo, M. (2016). Factores de abandono escolar en las carreras del área de las ciencias biológicas, químicas y de la salud de la UNAM. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/891

Pérez, J., Ramos, A. y Talavera, R. (2016). Análisis del abandono, del proceso de elección y del cambio de carrera en estudiantes universitarios. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/881

Riveros, A. (2018). Los estudiantes universitarios: vulnerabilidad, atención e intervención en su desarrollo. *Revista Digital Universitaria Vol. 19* (1). http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018. v19n1.a6

Romo, A., Cruz, S., Guzmán, C. y Velázquez, F. (2016). Análisis de la Oferta y Satisfacción de Programas y Apoyos Académicos Orientados a la Permanencia Escolar. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/928

Secretaría de Educación Pública (2021). *Principales Cifras del Sistemas Educativo Nacional 2020-2021.* Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf (sep.gob.mx)

Secretaria de Educación Pública (2022). *Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas, continuas, completas y de excelencia*. Documento Ejecutivo. Subsecretaría de Educación Básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Estrategia-Trayectorias-ejecutivo_final_1.pdf

Silva, L. M. (2011). El primero año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, *XXXIII*, 102-114.

Tinto V. (1975) Abandono en la educación superior: una síntesis teórica de investigaciones recientes. *Review of educational research*, *45*(1), 89-125. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (2011). Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva. *Revista de la Educación Superior 18*(71). http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva



Perfil del estudiantado de la Universidad LCI Veritas usuario del servicio de Orientación Individual durante el período del 2022 al 2023

Raquel María Bulgarelli Bolaños
Universidad LCI Veritas
raquel.bulgarelli@veritas.cr

Resumen

El objetivo de la investigación fue describir el perfil del estudiantado de la universidad costarricense LCI Veritas usuario del servicio de Orientación Individual durante el período del 2022 al 2023 de acuerdo con la permanencia académica actual, identificando vulnerabilidad socioeducativa, factores protectores y la permanencia académica de la población desde el modelo de Bean y Metzner.

La metodología fue cuantitativa, transversal, descriptiva, a partir de los datos recolectados de la encuesta “Evaluación inicial”, datos de matrícula y rendimiento académico, los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS y bajo consentimiento informado.

Entre los principales resultados, la población tiene una vulnerabilidad socioeducativa y un nivel de protección media tanto en factores protectores académico-vocacionales como socioemocionales y un bajo porcentaje se encuentra en estado de interrupción académica.

Se concluye que el perfil del estudiante usuario de este servicio en su mayoría tiene un nivel medio en las variables medidas, pero las personas con interrupción poseen una media significativamente más alta en vulnerabilidad socioeducativa y más baja en factores protectores, específicamente académico-vocacionales. Se recomienda atender las necesidades en hábitos de estudio, autorregulación y control emocional con MOOC para promover la permanencia académica desde la prevención primaria.

Palabras Claves: Permanencia, Interrupción de estudios, Perfil estudiantil, Orientación, Educación superior.

Introducción

La Universidad Lasalle College International (LCI) Veritas, es un centro educativo privado costarricense con carreras de diseño y negocios, cuya población puede fluctuar, dependiendo del cuatrimestre, entre 1700 y 2000 estudiantes. Dentro de este contexto, la oficina de orientación, cuya misión es coordinar, ejecutar y promover acciones de acompañamiento y apoyo a la comunidad estudiantil en sus diferentes transiciones educativas para favorecer la permanencia académica, provee el servicio de atención individual para apoyar al estudiantado en su proyecto académico.

Ahora bien, en promedio, un 84% del estudiantado atendido de manera individual durante los dos años del estudio se consideró en la categoría de permanencia académica; sin embargo, si se analiza período por período, este porcentaje ha bajado considerablemente el último año, específicamente, a un 78% en III cuatrimestre del 2023. Esta situación, preocupa no sólo porque el porcentaje de interrupción de estudios en esta población ha aumentado, sino porque también la capacidad de atención de la oficina de orientación es limitada, ya que sólo se cuenta con una persona profesional y la demanda aumenta.

Esta preocupación por atender el fenómeno de interrupción académica, la cual se entiende, en palabras Acevedo, Torres y Tirado (2014, p.36), como el proceso en el que "estudiantes matriculados no siga la trayectoria normal en un determinado programa académico, lo que puede ser atribuido a diversas causas, tanto de tipo internas como externas de los mismos estudiantes", no es sólo una preocupación institucional, sino que el Consejo Nacional de Rectores Costa Rica (2023) hace un llamado a las instituciones de educación superior a tomar en cuenta el apagón educativo actual y a visualizar que sólo un 30% de la población entre 25 y 34 años logró graduarse en el 2021 en universidades estatales, frente a un 47% a nivel internacional según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Ante las circunstancias descritas, la idea de este estudio nace en función de darle seguimiento a la permanencia académica mediante el diagnóstico y la perfilación de posibles "capacidades y necesidades académico-sociales y psicológicas de los y las estudiantes" (Morales, Guzman y Baeza, 2019, p.64), en pro de mejorar las acciones de acompañamiento académico y para aporta a la estabilidad financiera de la institución, ya que "la realización de un buen diagnóstico sobre el problema del abandono de los estudios en la institución es una inversión que, acompañada de la aplicación de medidas preventivas y correctivas establecidas en función del mismo, puede suponer un gran ahorro" (Esteban, et al., 2017, p.77).

Ahora bien, la necesidad de estudio radica también en la conciencia de que la literatura no suele aportar muchas pistas para entender este fenómeno en poblaciones de instituciones privadas o como llamaría Fonseca y García (2016) en la figura estudiantil llamada el heredero, es decir, el estudiantado perteneciente a clases económicas altas y con mayores oportunidades educativas, como es el caso de la mayoría de la población de la institución en estudio, en especial en carreras de grado, cuyos colegios de procedencia en su mayoría son colegios privados de alta gama y cuya inversión en el cuatrimestre más barato rondan los $2020 (datos proporcionados por el Departamento de Admisiones LCI Veritas).

La excepción a este promedio suelen ser las carreras técnicas, las cuales son cortas, más

económicas y con horarios nocturnos, porque la población tiende a ser un estudiante no tradicional, es decir, de mayor edad de egreso, con trabajo y con deficiencias académicas (Fonseca y García, 2016).

Por tanto, bajo la situación planteada y la misión de la oficina de orientación de LCI Veritas surge la pregunta ¿Cómo se caracteriza el perfil del estudiantado de la Universidad LCI Veritas usuario del servicio de Orientación Individual durante el período del 2022 al 2023 de acuerdo con la permanencia académica del I cuatrimestre del 2024? Entendiendo la permanencia académica como "la intención y la acción, por parte de los estudiantes, de mantenerse dentro de la institución y culminar con éxito su proceso académico" (Díaz, et al., 2022, p.266).

Las implicaciones prácticas de los resultados del estudio no sólo ayudarán a la institución a entender el perfil de su estudiantado usuario del servicio, sino también a comprender cómo promover y en qué orden de prioridad factores protectores del bienestar estudiantil, pensando tanto en su salud mental como en su proyecto académico, para evitar la interrupción de estudios. Resultados que pueden ser aplicables en universidades en condiciones similares.

Para responder esta pregunta, el principal posicionamiento teórico de este estudio fue el modelo teórico de Bean y Metzner, ya que responden de manera más coherente a la realidad de la Universidad LCI Veritas al afirmar que la permanencia está relacionada a la interacción de cuatro variables: académicas, psicológicas, antecedentes a la universidad y ambientales. (Fonseca y García, 2016). Por tanto, para construir un perfil estudiantil en relación con la permanencia académica es necesario considerar características socioeducativas y factores protectores.

Normalmente, cuando se hace referencia a datos socioeducativos en relación con el fenómeno de permanencia, se analizan desde la perspectiva de vulnerabilidad a la interrupción de estudios, Morales, Guzman y Baeza (2019, p.62) entienden la vulnerabilidad "como un fenómeno multicausal donde convergen factores individuales y colectivos (...) no entendiéndose como un fenómeno creado donde se desconoce al sujeto portador del problema, sino como a un sujeto que es víctima de un contexto que lo vulnera arbitrariamente". Estos mismos autores consideran que la vulnerabilidad escolar está no sólo relacionada con factores socioeconómico, sino que también "aspectos psicológicos, trayectorias educativas y las experiencias socioculturales de los estudiantes, transformándolos en potenciales desertores del sistema formal" (p.63).

Otros autores hacen referencias a la edad, el género, el rendimiento académico en la universidad (Mendoza, Mendoza y Romero, 2014 y Esteban, et al., 2017), la disponibilidad completa al estudio (Fonseca y García, 2016), el apoyo institucional académico (Morales, Guzman y Baeza, 2019) y trastornos de la salud mental (Carvacho, et al. 2021) como posibles factores de riesgo o vulnerabilidad a la interrupción de estudios.

Cabe destacar que un perfil relacionado con la permanencia académica no sólo debe incluir la vulnerabilidad socioeducativa, sino que también la resiliencia del estudiantado, es decir, su "Capacidad de soportar situaciones adversas" por medio de "Una gama de atributos que proveen a las personas la eficacia y fortaleza para hacer frente a los obstáculos que se les presentan en la vida" (Pereira, 2015, p. 210).

Como evidencia del argumento anterior, Serrano, Cruz y Avendaño (2018, p.297) afirman que para promover la permanencia en estudiantes universitarios se deben "diseñar acciones para

brindarles apoyo psicológico que les permita desarrollar su resiliencia", ya que, aunque se tengan condiciones de vulnerabilidad, los factores protectores pueden mitigar esa vulnerabilidad y convertir al estudiante en una persona resiliente para continuar con su proyecto académico y vocacional.

Pereira (2015, p. 212) define los factores protectores como "los atributos de las personas (...) que ayudan a mitigar los agentes de riesgo y prevenir problemas (...) proveen la resistencia necesaria y ayudan a la adaptación y al aumento de la capacidad de manejo de los eventos o experiencias estresantes", lo cual a nivel de prevención es sumamente importante, porque da una oportunidad de intervención por parte de las instituciones educativas.

De hecho, al analizar la literatura, es posible afirmar que los factores protectores en el fenómeno de la permanencia académica están relacionados con el área socioemocional en aspectos como la promoción de redes de apoyo (Moraga, et al., 2023 y Morales, Guzman, Baeza, 2019), los estilos de vida saludable y el control emocional (Palacios, et al., 2023), pero también con el área académico-vocacional como lo es la autorregulación académica (Díaz, et al., 2022), los hábitos de estudios adecuados (Mendoza, Mendoza y Romero, 2014) y la adaptabilidad vocacional (Jara y Ferreira, 2023 y Esteban, et. al, 2017).

Por último, es importante hacer hincapié en que los resultados del estudio fueron de suma importancia, porque caracterizaron a una población que solicitó ayuda para permanecer en su proyecto académico bajo un servicio con limitaciones, por lo que entender las variables de este perfil en contraste con la permanencia académica aporta al diseño de estrategias de retención generalizadas y preventivas que se acoplen a los recursos de la institución.

Objetivo

El objetivo general fue describir el perfil del estudiantado de la Universidad LCI Veritas usuario del servicio de Orientación Individual durante el período del 2022 al 2023 de acuerdo con la permanencia académica del I cuatrimestre del 2024. Para lograr lo anterior, se delimitó la vulnerabilidad socioeducativa, se reconocieron los factores protectores de la población y, por último, se comparó la permanencia académica del I cuatrimestre del 2024 con las características anteriores.

Metodología

El estudio se realizó desde un paradigma positivista, enfoque cuantitativo, diseño no experimental transversal y un alcance descriptivo, esta metodología fue necesaria para poder generalizar los resultados y poder usarlos en estrategias de retención para toda la población LCI Veritas u otras instituciones con condiciones similares. Por tanto, este acercamiento cuantitativo fue necesario para construir un perfil de la persona estudiante usuaria del servicio de orientación individual de la Universidad LCI Veritas lo que ayudó a comprender el fenómeno de la interrupción de estudios desde las variables:

- Vulnerabilidad socioeducativa: sus indicadores fueron edad, género, personas dependientes, empleo, apoyo terapéutico, psiquiátrico y curricular, carrera, cantidad de cursos y promedio académico, la cual se medió con los instrumentos cuestionario "Evaluación inicial" (ítems de 4 al 12), matriz de análisis de contenido de documentos del sistema de información de la Universidad "Promedios" y "Estado histórico de matrícula" y se operacionalizó en nivel alto (16-21 puntos), nivel medio (8-15 puntos) y nivel bajo (0-7puntos).

- Factores protectores: sus indicadores son factores académicos-vocacionales y socioemocionales, la cual se midió con el cuestionario "Evaluación inicial" (ítems de 16 al 45) y se operacionalizó en nivel alto (16-21 puntos), nivel medio (8-15 puntos) y nivel bajo (0-7puntos).

- Permanencia académica: su instrumento fue la matriz de análisis de contenido de documentos del sistema de información de la Universidad "Estado del estudiantado I cuatrimestre 2024" y se operacionalizó como interrupción grave a la cantidad de estudiantes con 3 o más cuatrimestre sin matrícula, interrupción leve a la cantidad de estudiantes con 1 o 2 cuatrimestres sin matrícula y egresados, permanencia a la cantidad de estudiantes con estado regular y traslado de carrera y graduación a la cantidad de estudiantes con estado graduado y segunda carrera.

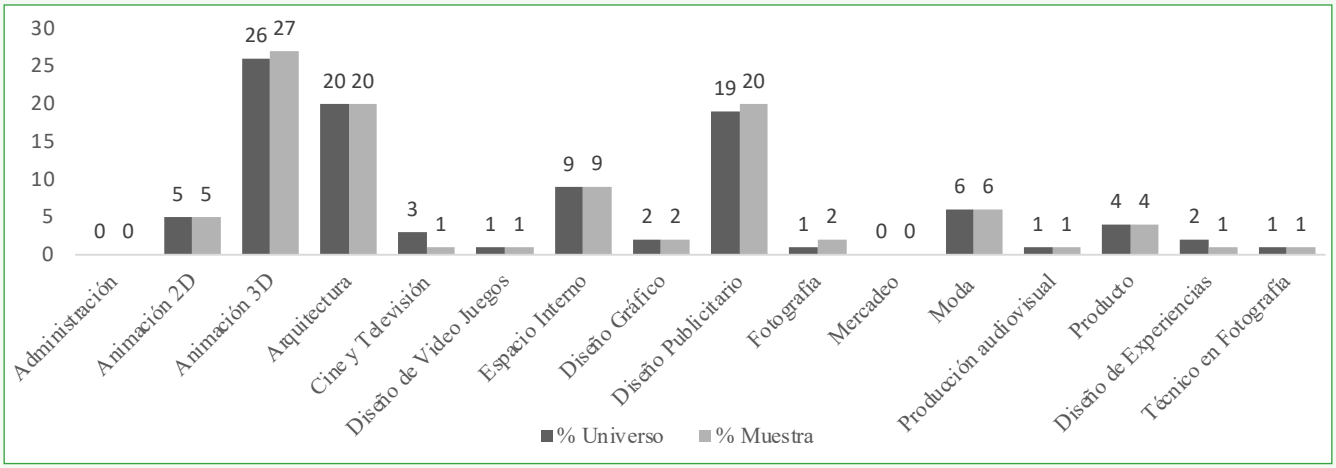
Las técnicas utilizadas fueron la encuesta, escala de Likert y análisis de contenido, cuyos instrumentos fueron un cuestionario llamado "Evaluación inicial", con 45 ítems (14 de selección, 1 pregunta de respuesta abierta y 30 en escala de Likert) administrada a la población solicitante del servicio de orientación individual de la universidad en el momento de la solicitud por medio de la aplicación *Booking* y matrices con datos del estado de matrícula y rendimiento académico.

Las personas participantes fueron el grupo de estudiantes que solicitaron cita individual a la oficina de Orientación durante el 2022 y 2023 y asistieron al servicio, por lo que se descartaron 197 respuestas de la encuesta, ya que en promedio 33 personas solicitan el apoyo al cuatrimestre, pero no asisten.

Por tanto, el universo del estudio, considerando citas en modalidad presencial (447 sesiones) y virtual (805 sesiones), fue de 509 personas durante los dos años del estudio en la mayoría de las carreras. Sin embargo, si se analiza desde una asistencia al servicio individual per cápita, durante los dos años del estudio 76 personas usaron el servicio varios cuatrimestres en un rango de dos a seis cuatrimestres, siendo la moda asistir al servicio dos cuatrimestres.

Por tanto, el universo per cápita fue de 402 personas, se eliminaron los datos de las personas que solicitaron la cita individual por segunda vez o más en el período del estudio. En consecuencia, la muestra necesaria, con un 50% de heterogeneidad, un cinco por ciento de margen de error y un 99% de nivel de confianza fue de 251 personas, no obstante, para lograr una muestra estratificada por carrera, se contemplaron los datos de 293 estudiantes al azar (n=293). La figura 1 muestra la estratificación de la muestra por porcentajes de representación.

Figura 1. Estratificación de la muestra por carrera del estudiantado de la universidad LCI Veritas usuario del servicio de Orientación Individual durante el período del 2022 al 2023.



Fuente: elaboración propia.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS con datos descriptivos e inferencias estadísticas utilizando la prueba T-Student, toda la información se resguardó en absoluta confidencialidad, resguardando valores en cuanto al beneficio de la persona orientada, la probidad y el respeto a la diversidad, además, se contó con el consentimiento informado de la población. El siguiente apartado presenta y analiza los resultados obtenidos de la población de acuerdo con los objetivos del estudio.

Resultados

En referencia a los datos socioeducativos, el perfil de la persona usuaria del servicio de orientación se caracteriza por tener una edad promedio de 22 años (en un rango entre 17 a 44), un promedio académico regular (79 puntos de 100) y matricular tres cursos (en un rango entre 1 a 6), ser en su mayoría pertenecientes a carreras de grado (85,3%), mujeres (61%), y no tener apoyos curriculares (76%), hijos (98%), personas dependientes (93%), empleo (77%), ni tratamiento psiquiátrico (74%), pero un 74% de la muestra participa de procesos terapéuticos.

Al valorar los datos anteriores en puntuación, de acuerdo con lo estipulado por la teoría, es posible afirmar que la mayoría de las personas de la muestra (62%), posee una vulnerabilidad media, un 35% posee una vulnerabilidad baja y un tres por ciento una vulnerabilidad alta, lo cual llama la atención en especial, porque en características generales se confirma que la mayor parte de la población sí calza con la categoría de estudiante heredero que menciona Fonseca y García (2016), pero aún así muestra un grado de vulnerabilidad media que sigue siendo importante tomar en cuenta en la prevención de la interrupción de estudios.

En cuanto a los factores protectores en su globalidad, un 60% de la población se encuentra en un nivel medio, de hecho, sólo un uno por ciento se encuentra en un nivel bajo. Por lo que, de acuerdo con Pereira (2015), pareciera que la mayoría de la muestra tiene la capacidad para hacerle frente a situaciones estresantes. La tabla 2 hace referencia a los indicadores de la variable factores protectores.

Tabla 2. Resultados de la variable Factores protectores por indicadores y nivel de protección.

Indicador	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Total
Factores protectores académico-vocacionales	42%	53%	1%	100%
Factores protectores socioemocionales	35%	63%	2%	

Fuente: elaboración propia.

Al concentrarse en los factores protectores académico-vocacionales, la mayoría de las personas de la muestra poseen un nivel medio de protección en la percepción de autorregulación académica (58%) y hábitos de estudio adecuados (70%) y un poco más de la mitad de la muestra se encuentra en nivel medio de protección en cuanto a la percepción de adaptabilidad vocacional (53%). Cabe resaltar que el subindicador hábitos de estudio adecuados posee apenas un 23% de la muestra en un nivel alto de protección, lo cual lo convierte en el indicador más preocupante de los tres mencionados y en el cual debe estar dirigido el foco de estrategias de retención.

En relación con los factores protectores socioemocionales, la mitad o más de las personas de la muestra se encuentran en un nivel medio de protección en sus subindicadores: autocontrol emocional (71,3%), estilos de vida saludable (58%) y redes de apoyo (50%), siendo este último el menos preocupante, ya que un importante porcentaje de las personas participantes (48%) tiene un alto nivel de protección. Es el subindicador percepción de autocontrol emocional el que más preocupa, porque apenas un 13% de las personas participantes alcanzan un nivel alto de protección y la palabra estrés se repite con alta frecuencia en los motivos de solicitud de cita, por lo que parece imperante la educación emocional en la prevención de la interrupción de estudios.

Con respecto a este último punto, es interesante contrastar los factores protectores con los motivos de solicitud de cita, ya que al categorizarlos un 50% de la muestra solicitó atención individual de la oficina de Orientación para recibir apoyo emocional, un 29% por dificultades académicas, un 11% por organización del tiempo, un siete por ciento necesitaba información de procesos administrativos y académicos y sólo un tres por ciento requería apoyo vocacional, esto puede estar ligado a la especificidad del campo profesional de la Universidad; de hecho, en la muestra sólo un dos por ciento posee el estado traslado de carrera o segunda carrera.

En referencia con lo anterior, en cuanto a la variable nominal de permanencia académica, la mayor parte de las personas participantes del estudio eran estudiantes regulares (58%) o personas graduadas (14%) en el I cuatrimestre del presente año, por lo que se denota que el acompañamiento de la Oficina de Orientación colabora en bajar los porcentajes de interrupción académica.

En cuanto al otro 28% de la muestra, corresponde a estudiantes en interrupción de estudios, de este grupo dos por ciento son personas que terminaron su plan de estudios, pero no han presentado su trabajo final de graduación, un cuatro por ciento llevan un año de no matricular en la universidad, un cinco por ciento lleva un cuatrimestre interrumpido, un seis por ciento dos cuatrimestres en este estado y un 11% más de un año sin ser estudiante LCI Veritas, en otras palabras, un 13% se encuentra en interrupción leve y 15% en interrupción grave. La tabla 3 muestra los porcentajes de las variables según la condición de permanencia académica.

Tabla 3. Porcentajes de la muestra por variables y condición académica.

Indicador	Condición académica	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Total
Vulnerabilidad socioeducativa	Permanencia	1%	58%	41%	100%
	Interrupción	6%	66%	28%	
Factores protectores	Permanencia	41%	57%	2%	
	Interrupción	19%	64%	17%	

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, al realizar la prueba T-Student de variables independiente, se denota que hay una diferencia significativa en las puntuaciones de vulnerabilidad socioeducativa entre las personas en estado de interrupción (M=10,33, SD=3,53) y las personas matriculadas y graduadas [M=8,56, SD=2,98; t(291)=, p=0,000] y en los factores protectores entre las personas en graduadas o matriculadas (M=77,37, SD=17,19) y las personas en estado de interrupción [M=72,06, SD=18,95; t(291)=, p=0,021]. Siendo el promedio de vulnerabilidad más alto para las personas en estado de interrupción y el promedio de protección más alto para las personas graduadas y matriculadas. Por lo que se infiere que la edad, el género, las responsabilidades extracurriculares, las dificultades de aprendizaje, la baja presencia de factores protectores y el promedio y la carga académica siguen siendo predictores de interrupción de estudios incluso en clases socioeconómicas altas.

Ahora bien, para el diseño de estrategias de retención, partiendo de que los factores protectores son más fáciles de intervenir que los datos socioeducativos, se midió las posibles diferencias entre los dos grupos ya mencionados y estos subindicadores. En relación con el área socioemocional no se encontraron desigualdades relevantes, pero sí se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de factores protectores académico-vocacionales entre las personas en graduadas o matriculadas (M=39,65 SD=10,41) y las personas en estado de interrupción [M=36,16, SD=11,60; t(291)=, p=0,013], siendo el promedio de protección más alto para las personas graduadas y matriculadas.

Por último, si nos centramos en las personas con interrupción grave se destaca que se diferencian al perfil general en tres aspectos: un promedio académico deficiente (57 puntos de 100), más porcentaje de personas en un nivel

de protección bajo de factores académico-vocacionales y mayor presencia tratamiento psiquiátrico (52% de personas en este grupo). Todas estas diferencias deben tomarse en cuenta en la promoción de la permanencia académica para fortalecer la motivación intrínseca y la estructuración de itinerarios de vida, los cuales según Jara y Ferreira (2023) previenen la interrupción de estudios.

Conclusiones

Se concluye que en su mayoría el perfil del estudiante usuario del servicio de Orientación individual de la Universidad LCI Veritas durante el período de estudio se caracteriza por ser en su mayoría personas jóvenes, mujeres, con pocas responsabilidades extracurriculares, pertenecientes a carreras de grado con carga académica media, asistentes a terapia psicológica y sin apoyos curriculares o tratamiento psiquiátrico, lo cual teóricamente se acerca más al concepto de estudiante heredero, perfil que ha sido poco estudiado y requiere también atención para evitar la interrupción de estudios.

En su mayoría, el perfil descrito tiene un nivel medio de vulnerabilidad socioeducativa y factores protectores, pero las personas con interrupción poseen una media significativamente más alta en vulnerabilidad socioeducativa y más baja en factores protectores, específicamente académico-vocacionales, siendo la más preocupante la percepción de hábitos de estudio y la menos preocupante la adaptabilidad vocacional.

Aunque no existe diferencias significativas en factores protectores socioemocionales, se considera preocupante el autocontrol emocional, en especial, porque posee menos presencia en el nivel alto de protección, la mitad de la población solicita apoyo en esta área, la mayoría asiste a terapia psicológica y, en su mayoría, el grupo de interrupción grave posee tratamiento psiquiátrico, por lo que es recomendable reforzar los factores académicos trabando el manejo del estrés en procesos de aprendizaje para promover la permanencia académica.

Por tanto, se recomienda a la Universidad LCI Veritas en particular y a la instituciones de educación superior privada en general, atender las necesidades en hábitos de estudio, autorregulación y control emocional no sólo a nivel individual, considerando la limitante de recurso humano, sino pasar de un modelo de servicio a un modelo de programas dando énfasis a la aprobación y la aplicación adecuada de apoyos curriculares en clase, la capacitación docente en temas de atención educativa inclusiva y la atención grupal con cursos virtuales preventivos para atender mayor población y promover la permanencia académica desde la prevención primaria con el fortalecimiento de los factores protectores más preocupantes desde el primer año de la carrera para mitigar la vulnerabilidad socioeducativa.





Referencias

Acevedo, D., Torres, J. y Tirado, D. (2014). *Análisis de la Deserción Estudiantil en el Programa Ingeniería de Alimentos de la Universidad de Cartagena durante el Periodo Académico 2009 – 2013*. Formación Universitaria, 8(1), pp. 35-42. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000100005

Carvacho, R., Morán-Kneer, J., Miranda-Castillo, C., Fernández-Fernández, V., Mora, B., Moya, Y., Pinilla, V., Toro, I., y Valdivia, C. (2021). *Efectos del confinamiento por COVID-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile*. Revista médica de Chile, 149(3), pp. 339-347. https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000300339

Consejo Nacional de Rectores Costa Rica (2023). *Programa Estado de la Nación (Noveno Informe del Estado de la Educación)*. https://bit.ly/48K0UrL

Díaz, D., Velásquez, M. I., Rincón, D. M., Blanco, O. A., y Correa, R. A. (2022). *Relación entre rasgos de personalidad, toma de decisiones y la permanencia académica*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1(65), pp. 263-283. https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a10

Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A. y Casanova, J. (2017). *Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad*. European Journal of education and Psychology. 10(2), pp. 75-81. https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003

Fonseca, G. y García, F. (2016). *Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional*. Revista de la Educación Superior, 45(179), pp. 25–39. http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004

Jara, D. y Ferreira, J. (2023). *Explorando las variables clave que predicen la continuidad en los estudios en universidades públicas peruanas*. Congresos CLABES. Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf (uct.cl)

Mendoza, L., Mendoza, U. y Romero, D. (2014). *Permanencia académica: Una preocupación de las instituciones de educación superior*. Escenarios, 12(2), pp. 130-137. https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.320

Moraga, A., Soto, I., Salvo S. e Hidalgo, C. (2023). *Desde la retención a la titulación a tiempo: factores institucionales y personales que la favorecen*. Congresos CLABES. Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf (uct.cl)

Morales, M., Guzmán, E. y Baeza, C. (2019). *Rasgos de personalidad, percepción de apoyo social y motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE)*. Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho, 6(2), pp. 59-80. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680

Palacios, E., Carter, L., Muriel, J. y Amar, R. (2023, p.291). *Impacto socioemocional y factores promotores para la permanencia de estudiantes en el programa de continuidad de estudio técnico profesional para trabajadores*. Congresos CLABES. Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf (uct.cl)

Pereira, M. (2015). *Mediación docente de la Orientación educativa y vocacional*. San José, Costa Rica: EUNED.

Serrano, L., Cruz, C. y Avendaño, J. (2018). *Terremoto: una sacudida de vida, la delgada línea entre el abandono y la permanencia escolar*. Congresos CLABES. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1960



Prácticas curriculares integrales como estrategia para la reducción del abandono en Educación Superior: un estudio en la Universidad Católica de Temuco, Chile

Karen González Vásquez
Universidad Católica de Temuco
karen.gonzalez.vasquez@uct.cl

Leonardo Cuevas Zepeda
Universidad Católica de Temuco
lcuevas@uct.cl

Sibila Floriano Landim
Universidad de Talc
sibila.floriano@utalca.cl

Germán Vidal Vásquez
Universidad Católica de Temuco
gvidal@uct.cl

Resumen

El abandono escolar en educación superior es un fenómeno global que afecta la calidad y equidad educativa en distintas partes del mundo. En Chile, la expansión del acceso a la educación superior, tanto estatal como privada, ha incrementado el número de estudiantes, pero también el abandono académico. Este estudio se centró en la Universidad Católica de Temuco, donde se realizó un mapeo curricular de los cursos del cuarto año de Terapia Ocupacional, correspondiente al ciclo intermedio, utilizando las competencias genéricas y específicas junto con el perfil de egreso de la carrera. Los resultados iniciales mostraron niveles variados en las competencias de actuación bioética, gestión e investigación en terapia ocupacional, sugiriendo la necesidad de revisar casos específicos para identificar factores que afectan su desarrollo. El objetivo de esta investigación fue diseñar un modelo integral de acciones de aprendizaje para identificar y prevenir el abandono en la educación superior. Con base en estos resultados, se busca implementar un modelo que prevenga el abandono académico mediante prácticas curriculares integrales.

Descriptores o palabras claves: Reducción del Abandono, Prácticas Curriculares, Educación Superior.



Introducción

El abandono escolar en educación superior es un problema crítico a nivel global, afectando la calidad educativa y la equidad en diversos contextos (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019). En Chile, el incremento del acceso a la educación superior, tanto a través de instituciones estatales como privadas, ha sido significativo. Sin embargo, esta expansión ha llevado también a un aumento en la tasa de abandono, especialmente entre estudiantes de primera generación en sus familias (Atal et al., 2016).

Las prácticas curriculares, definidas como el conjunto de actividades organizadas en diferentes entornos donde los estudiantes universitarios aplican los conocimientos adquiridos a situaciones reales, son fundamentales en este escenario dinámico y exigente (Armengol et al., 2019). Estas prácticas se ejecutan durante el quinto y sexto semestre y preceden a las prácticas profesionales del quinto año, realizadas en programas y/o dispositivos distribuidos en comunas de la región de la Araucanía, contribuyendo integralmente a los procesos de rehabilitación de la población con discapacidad en Chile.

Como estrategia de aprendizaje, las prácticas curriculares se centran en el aprendizaje auténtico y crítico de los estudiantes, potenciando el aprendizaje significativo centrado en el estudiante y la formación basada en competencias (García et al., 2020). Estas prácticas se desarrollan en tres cursos enfocados en áreas del ciclo vital: infanto-juvenil, adulto y personas mayores, con una duración de ocho horas semanales por práctica, totalizando veinticuatro semanas anuales.

La educación superior en Chile, compuesta tanto por instituciones estatales como privadas, ha incrementado el acceso al sistema educativo, siendo muchos estudiantes la primera generación en sus familias en asistir a la universidad. Sin embargo, el abandono universitario sigue siendo un problema multifactorial (MINEDUC, 2019). Razones como la exigencia académica, el alto costo de los aranceles y la vocación influyen significativamente en las decisiones de los estudiantes de desertar (Atal et al., 2016).

En el ámbito de la investigación, se enfoca en diseñar modelos integrales de aprendizaje que identifiquen y aborden el abandono universitario. Según Bain (2007), los grandes profesores no solo buscan el éxito en exámenes, sino que aspiran a influir de manera duradera en el pensamiento y el comportamiento de sus estudiantes, creando entornos para el aprendizaje crítico natural.

Estrategia: Modelo Integral de acciones de aprendizaje mediante el quehacer práctico del estudiantado

Objetivo

Diseñar un modelo integral de aprendizaje para identificar y reducir el abandono en la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad de Temuco, alineando las prácticas curriculares con las competencias declaradas para el desarrollo profesional.

Metodología

Tipo de investigación

Exploratorio descriptivo con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). La metodología empleada incluye procesos sistemáticos de recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos para una comprensión integral del fenómeno (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018).

Diseño de evaluación

- Mapeo curricular inicial para identificar los cursos representativos.
- Evaluación de competencias mediante análisis de caso clínico ocupacional, en modalidad grupal.
- Aplicación de rúbricas para la evaluación cuantitativa y análisis cualitativo mediante conversaciones con docentes.

Población y Muestra

Población: Estudiantes de cuarto año de Terapia Ocupacional en la Universidad Católica de Temuco (N=73).

Muestra: Todos los estudiantes de cuarto año (100% de la población).

Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos

- Diseño y aplicación de instrumento de evaluación en los cursos de participación ocupacional infanto-juvenil, adultos y personas mayores.
- Uso de rúbricas para evaluar competencias específicas.
- Análisis de datos cuantitativos (medidas de resumen y estadísticas descriptivas) y cualitativos (análisis de contenido de las conversaciones con docentes).

Durante el año 2021 se realiza el diseño del instrumento de evaluación, la aplicación del mismo, se desarrolla entre los meses de marzo hasta noviembre del 2021 con los/las estudiantes que terminaron su octavo semestre de formación académica, aplicándose como evaluación de ciclo en los cursos de: participación ocupacional infanto-juvenil, adulto y personas mayores (cuarto año, primer semestre) y terapia ocupacional en población infanto-juvenil, adulto y personas mayores (cuarto año, segundo semestre). La aplicación de la evaluación integrada consistió en un estudio de caso clínico ocupacional, para la aplicación se contempla un tiempo establecido de 10 minutos por caso, más 10 minutos de preguntas. Por lo que dependerá de las asignaturas que cursa por ejemplo si el grupo establecido se encuentra cursando tres asignaturas (infantil, adulto y persona mayor) el tiempo establecido es de 40 minutos en donde se contempla 10 minutos por caso y 10 minutos de preguntas). En el caso de que el grupo se encuentre cursando solo dos asignaturas, el tiempo a realizar la evaluación es de 30 minutos y por último si sólo cuenta con un solo curso, el tiempo de la toma de la evaluación es de 20 minutos. A todo esto, se le deben incluir 10 minutos de deliberación de la calificación (llenado de rúbrica).

Resguardos éticos

Se incorpora consentimiento informado y se considera el contexto pedagógico del proceso formativo de los estudiantes de la carrera de Terapia Ocupacional. Los artículos utilizados han sido obtenidos en bases de datos en convenio con la Universidad Católica de Temuco y de acceso abierto.

Resultados

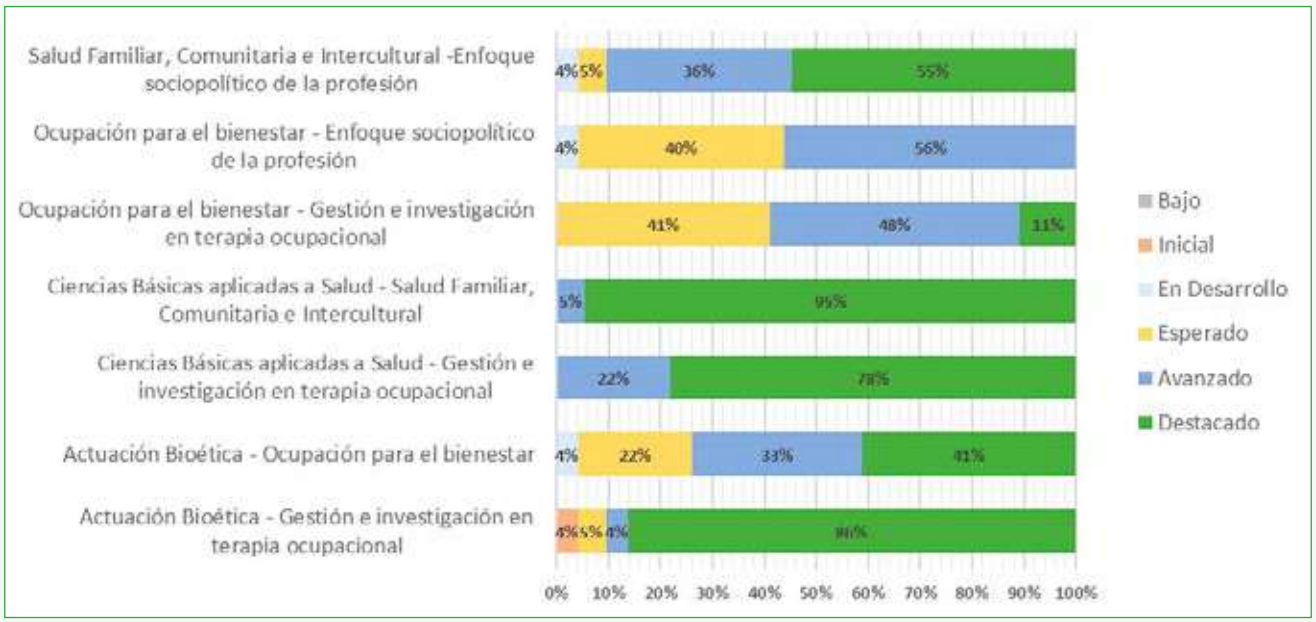
A continuación, se presenta el resumen de los resultados del análisis del proceso, un ejemplo de un estudiante, los restantes serán compartidos en informe anexo.

Tabla 1. Análisis competencias carrera de Terapia Ocupacional

Clasificación desempeño competencias:

Bajo	Inicial	En Desarrollo	Esperado	Avanzado	Destacado
0% - 19%	20% - 39%	40% - 59%	60% - 79%	80% - 99%	100%

Gráfico 1. Comparación clasificación competencias



Fuente: Diseño propio

Tabla 2. Estadísticos descriptivos competencias

TABLA DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS DE CADA COMPETENCIA							
	Actuación Bioética - Gestión e investigación en terapia ocupacional	Actuación Bioética - Ocupación para el bienestar	Ciencias Básicas aplicadas a Salud - Gestión e investigación en terapia ocupacional	Ciencias Básicas aplicadas a Salud - Salud Familiar, Comunitaria e Intercultural	Ocupación para el bienestar - Gestión e investigación en terapia ocupacional	Ocupación para el bienestar - Enfoque sociopolítico de la profesión	Salud Familiar, Comunitaria e Intercultural -Enfoque sociopolítico de la profesión
Tamaño de la muestra	73	73	73	73	73	73	73
Mínimo	1	2,3	4,2	4	3	2	2
Máximo	5	5	5	5	5	4	5
Asimetría	4	2,7	0,8	1	2	2	3
Media	4,70	4,32	4,90	4,95	3,70	3,52	4,41
Mediana	5,00	4,33	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00
Desviación estándar	0,90	0,74	0,21	0,23	0,66	0,58	0,78
Curtosis	10,49	0,52	3,03	14,35	-0,71	-0,42	1,91

Fuente: Diseño propio

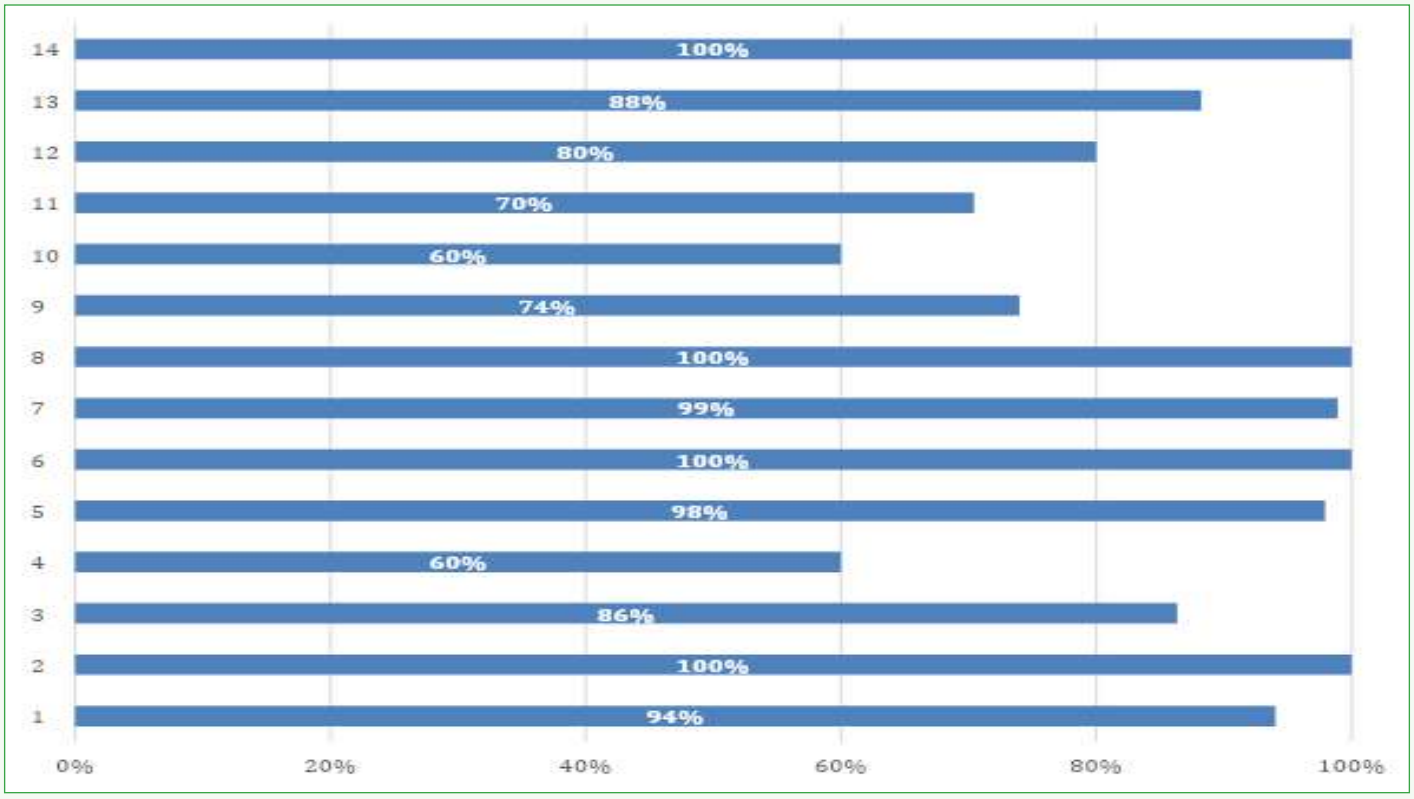
Análisis por estudiante y cohorte carrera de Terapia Ocupacional

Estudiante 1

Tabla 2. Porcentaje y clasificación según competencia estudiante A.O.G.

Salud Familiar, Comunitaria e Intercultural -Enfoque sociopolítico de la profesión	Ocupación para el bienestar - Enfoque sociopolítico de la profesión	Ocupación para el bienestar - Gestión e investigación en terapia ocupacional	Ciencias Básicas aplicadas a Salud - Salud Familiar, Comunitaria e Intercultural	Ciencias Básicas aplicadas a Salud - Gestión e investigación en terapia ocupacional	Actuación Bioética - Ocupación para el bienestar	Actuación Bioética - Gestión e investigación en terapia ocupacional
100%	80%	60%	100%	100%	60%	100%
Destacado	Avanzado	Esperado	Destacado	Destacado	Esperado	Destacado

Fuente: Diseño propio



Fuente: Diseño propio

Análisis Cualitativo de resultados

El presente análisis cualitativo se realiza en conversación con los docentes encargados del ciclo en cuestión, frente al análisis estadístico presentado más arriba en este documento.

En relación con los resultados estadísticos, las competencias se muestran mezcladas, esto debido a la construcción de la rúbrica utilizada para la evaluación del ciclo, ya que, una competencia puede evaluarse en uno o más criterios de la rúbrica de evaluación, no obstante, esto puede generar una menor especificidad a la hora del análisis generando un porcentaje promedio que puede elevar el nivel de una competencia que está disminuida o viceversa.

Al observar los resultados, se da cuenta de un desarrollo óptimo de las competencias en los estudiantes y la efectividad de las estrategias de enseñanza de los docentes, ya que, en ciclos anteriores algunas de estas competencias se encontraban en un nivel bajo o inicial y en el presente ciclo se encuentran todas en un desarrollo esperado, destacado o avanzado.

Esto también sugiere que aquellos casos en el ciclo anterior en donde estudiantes presentaban un bajo nivel de desarrollo, fueron atendidos de manera certera y efectiva, sin embargo, se sugiere sistematizar esta información respecto a los casos particulares que pudieron existir.

Por último, aunque la mayoría de las competencias presenta un alto desarrollo en los estudiantes, se observa un 4% de la muestra que obtiene un nivel inicial en las competencias de actuación bioética – gestión e investigación en terapia ocupacional, no obstante, se sugiere revisar los casos particulares para evaluar los factores que puedan influir en el desarrollo de dichas competencias e incluirlas en las propuestas de mejora.

Conclusiones:

El análisis de las prácticas curriculares integrales en Terapia Ocupacional de la Universidad Católica de Temuco muestra que un enfoque basado en el mapeo curricular y la evaluación de competencias puede ser eficaz para reducir el abandono en la educación superior. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes alcanzan niveles de competencia esperados o superiores, sugiriendo que las estrategias pedagógicas son efectivas.

Sin embargo, un pequeño porcentaje de estudiantes presenta dificultades en competencias relacionadas con la actuación bioética, lo que señala la necesidad de ajustar las estrategias de enseñanza en estas áreas. La combinación de análisis cuantitativos y cualitativos ha facilitado la identificación y abordaje de estas deficiencias.

El modelo integral de aprendizaje práctico propuesto demuestra potencial para reducir el abandono académico. Se recomienda continuar con la sistematización y revisión de la información para ajustar las estrategias curriculares a las necesidades individuales de los estudiantes, lo cual podría ser útil para otras instituciones educativas.



Referencias

Armengol Asparó, C., Del Arco Bravo, I., Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L., & Rodríguez Gómez, D. (2019). Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación. *Revista Practicum*, *4*(1), 19–36. https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v4i1.9873

Atal, D., Hernández, L., Rojas-Morphy, A., & Albornoz, P. (2016). Causales de deserción de estudiantes de primer año de la Universidad Central de Chile. Documento presentado en Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior, Ecuador. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/234020698.pdf

Bain, K. (2007). What the best college teachers do. Harvard University Press.

Becerril, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. La Colmena, 97, 1–13.

Champin, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 31(4), 566-571. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342014000400006

García, R., Sanhueza, S., Moya, B., Turra, H., Moya, J., Vidal, W., & Cea, F. (2020). Lineamientos para la evaluación de aprendizajes en la UC Temuco. Recuperado de http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/4191

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. (2018). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Jara, E., Ruiz, D., Fernández, R., & Tovar, L. (2019). Lineamientos para la calidad de docencia: Manual de procedimientos. Universidad Católica de Temuco. Recuperado de https://dac.uct.cl/wp-content/uploads/2022/08/MGCD-GEN-M002-Lineamientos-para-la-Calidad-de-la-Docencia-Manual-de-Procedimientos.pdf

Mareque, M., & De Prada, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: Incidencia de la creatividad. Revista de Investigación Educativa, 36(1), 203-219. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.317341

Ministerio de Educación. (2019). Deserción de primer año y reingreso a la educación superior en Chile. Recuperado de https://hdl.handle.net/20.500.12365/4599

Practicum. (2020). Modelo para la actuación. Revista Practicum, 4(1), 19–36. https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v4i1.9873



Revisión sistemática para la construcción de un perfil de Competencias Docentes en el primer año de Educación Superior

Carlos Acevedo Cossio
Universidad del Desarrollo
U. Adventista de Chile
carlosacevedo@unach.cl

Pablo González Montenegro
Universidad del Desarrollo
pablgonzalezm@udd.cl

Fernando Reyes Reyes
Universidad del Desarrollo
freyes@udd.cl

Resumen

En Chile y el resto de Latinoamérica, el aumento progresivo de la matrícula en Educación Superior no ha ido acompañado de mayores tasas de titulación, sino de una disminución en la retención y persistencia en el primer año. Esto resalta la importancia de las estrategias institucionales desplegadas para adecuar las prácticas docentes en función de las relaciones establecidas con los estudiantes, para lo que resulta fundamental identificar las competencias docentes que fomentan la adherencia de los estudiantes en su primer año formativo. Este estudio tuvo como objetivo revisar los estudios en torno al perfil de competencias docentes en educación superior a nivel internacional. Se realizó una revisión sistemática PRISMA que incluyó 21 artículos de WOS, utilizando los términos *Teaching skills* y *Teaching abilities* en Educación Superior. Se encontraron estudios que analizan el impacto de las competencias docentes en el proceso formativo, así como perfiles específicos para las áreas de salud y ciencias sociales. Además, algunos estudios evaluaron la percepción sobre los programas de capacitación docente y su efectividad. Los hallazgos sugieren la necesidad de profundizar en las características compartidas por los docentes universitarios desde una identidad pedagógica, distinguiendo los roles que desempeñan según el nivel formativo en la educación superior.

Descriptores o palabras claves: Competencias Docentes, Desarrollo Docente, Formación Universitaria, Revisión Sistemática, Vínculo Académico.

Introducción

Cada estudiante universitario se encuentra, en el primer año de sus estudios, ante ideas preconcebidas y expectativas sobre los procesos educativos y sus propios resultados que, a través de la mediación de docentes o tutores, devienen en la responsabilidad con la que abordará cada una de sus tareas y el nivel de compromiso con que llevará a cabo esta etapa formativa o, desde el otro polo, en su abandono (Ramos & Roque, 2021). En Chile y el resto de Latinoamérica, se ha evidenciado un aumento progresivo de la matrícula que no se refleja en aumento de las tasas de titulación, sino señala una disminución en retención y persistencia en el primer año, por lo que, en línea con las investigaciones que demuestran la importancia de las prácticas docentes y las relaciones establecidas por el alumno dentro del sistema educativo, se vuelve relevante sistematizar las competencias docentes que pueden fomentar la adherencia de sus estudiantes de primer año (Gazzola & Didriksson, 2018; Sistema de Información en Educación Superior [SIES], 2023).

La evidencia demuestra que el proceso de acompañamiento del estudiante novel, es decir, aquel que se encuentra accediendo a su primera experiencia en primer año de la universidad, resulta fundamental para potenciar la pertinencia de estrategias que favorezcan su motivación y *engagement académico* (Fernández-Salinero, 2014; Pegalajar-Palomino, 2020), el cual es definido por Fredricks et al. (2004, como se citó en Lira, & Pérez-Salas, 2022) en tres dimensiones: compromiso conductual, que involucra la participación del aprendiz en tareas académicas; compromiso afectivo, que implica el nivel de bienestar que siente el estudiante en función de sus experiencias universitarias; y el compromiso cognitivo, referido al tipo y calidad de recursos de autoobservación y regulación del aprendizaje que es capaz de activar el aprendiz. Cabe señalar que a esta conceptualización se le ha incorporado, en etapas posteriores, la dimensión del compromiso social, que se refiere a la protección a la trayectoria que proveen las relaciones establecidas en la institución educativa, siendo más determinante en la permanencia que las demás dimensiones (Pérez-Salas et al., 2021).

Los estudios que han focalizado la experiencia de estudiantes de primer año demuestran la importancia que poseen las relaciones establecidas dentro del sistema educativo y la ejecución de prácticas docentes adecuadas, que resulten protectoras de las trayectorias educativas al favorecer el *engagement académico* del estudiante. En consecuencia, se han diseñado, de manera transversal en educación superior, programas de apoyo al estudiante que involucran el fortalecimiento de la metacognición para la autogestión de los procedimientos académicos, acompañamientos para la familiarización con el entorno y con la vida universitaria, espacios de contención afectiva específicos para estudiantes noveles, es decir, que viven su primera experiencia de formación en la educación superior programas de orientación vocacional, estrategias de tutoría por pares y mentorías académicas, y un largo etcétera (Cossio, & Cárdenas, 2018; Inês et al., 2022; Lira, & Pérez-Salas, 2022).

Siguiendo la línea del acompañamiento a los estudiantes, pero desde la perspectiva del educando, cada docente universitario posee un rol clave en el proceso de transición del estudiante, acompañándole en el paso desde las dinámicas escolares hacia el desarrollo de habilidades de autogestión para la vida académica, que le permitan progresar en su trayectoria educativa (Ramos, & Roque, 2021). Es, a la vez, un

modelo del profesional en que se desarrollará el educando y, también, un representante de la casa de estudios y la forma en que se llevará a cabo su proceso educativo, por lo que posee influencia en la intención de permanencia de cada participante, tanto en el trato individual y las oportunidades de aprendizaje que entrega a cada estudiante, como con el clima de aula que es capaz de generar para favorecer el desempeño (Cetin-Dindar, 2016; Hernández-Sellés et al., 2015; Medina et al., 2019).

La docencia es, entonces, un fenómeno en transformación constante, que se ve exigida de ajustes permanentes en función de la variedad de contextos geográficos e históricos y de las características de los actores y actrices que dan vida al sistema educativo. Por tanto, es parte esencial del quehacer docente mantenerse en vigilancia con respecto a la pertinencia y efectividad de las estrategias seleccionadas para lograr los objetivos formativos (Fernández-Salinero, 2014; Jarquin, 2020).

Respecto a lo anterior, el rol y perfil docente se han estudiado ampliamente para comprender cómo se lleva a cabo este proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior y qué mecanismos resultan más eficientes de acuerdo con las características de los participantes y los objetivos formativos de cada área del conocimiento. Las competencias en docentes universitarios se han descrito desde cada área, encontrando aspectos comunes centrados en el dominio de la disciplina, la investigación, la innovación, la gestión pedagógica y la relación con el estudiante (Medina et al., 2019; Pierella et al., 2020; Trentin, & Becher, 2022), sin embargo, no se encuentra en la literatura un análisis exhaustivo respecto de cómo las y los docentes universitarios pueden abordar directamente el rol de apoyo a la transición con sus estudiantes de primer año (Fernández, 2018; Maluenda et al., 2021; Rigo, 2021).

Pese a lo anterior, el interés de las instituciones de educación superior por apoyar la trayectoria educativa de sus estudiantes, de la mano de las exigencias propuestas por las organizaciones que velan por la calidad en la educación superior, ha tomado preponderancia en los últimos años en los que los desafíos sociales han ido transformando el quehacer docente en función de las características de sus estudiantes (Ramos, & Roque, 2021), a lo anterior hay que agregar los efectos de los criterios de certificación o acreditación de programas (Martínez-Zarzuelo et al., 2024). Esto implica un desafío tanto en la organización logística de los recursos disponibles para proveer oportunidades de aprendizaje a personas que ya han visto su proceso formativo transformado y adaptado a modalidades online e híbridas, como en la ejecución de tareas y actividades académicas que, de manera uniforme, favorezcan la permanencia y progresión académica de cada estudiante.

Por todo lo anterior, en tanto la experiencia de transición a la vida universitaria y la necesidad de constantes ajustes curriculares no es un fenómeno que afecte de forma exclusiva a una carrera específica, la mirada de este trabajo se enfoca en la experiencia de docentes y sus estudiantes noveles de primer año, buscando extender su alcance a la realidad de las distintas áreas del conocimiento, considerando las diferencias que pueden existir en el currículum y perfil docente en las distintas áreas de formación (Santana, & Martel, 2019). Así, se perfila como necesario el abordaje de la literatura disponible para sistematizar los esfuerzos realizados hasta este punto en la identificación de las competencias que favorecen la trayectoria educativa o resultan protectores ante la posibilidad de abandono o deserción de los estudiantes en Educación Superior.

Dado que ya se ha definido suficientemente el perfil docente universitario, este estudio indaga

en la naturaleza y alcance de la investigación que se ha realizado, para favorecer la precisión que emerge como posibilidad en el quehacer formativo al develar los distintos contextos en que sus competencias son desplegadas y valoradas, dimensión que aún necesita mayor exploración. De esta manera, las instituciones educativas podrían focalizar sus esfuerzos en la selección y formación de profesionales que velen por el óptimo aprovechamiento de los recursos institucionales e individuales de sus estudiantes, de acuerdo con los desafíos específicos que se presentan en cada etapa del proceso formativo, y logren integrarse de manera óptima y propositiva a los complejos entramados administrativos de las instituciones de educación superior.

Objetivos

Objetivo General:

Sintetizar el estudio sobre perfiles de competencias docentes en Educación Superior.

Objetivos Específicos:

- Identificar los hallazgos actuales en torno al perfil de competencias docentes en educación superior
- Identificar las corrientes de estudio sobre el perfil de competencias docentes en educación superior
- Describir las competencias docentes identificadas para cada ciclo formativo en educación superior

Método

El estudio corresponde a una revisión sistemática que se realizó siguiendo los lineamientos de *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), que en su revisión de 2020 ofrece actualizaciones en los recursos de selección, valoración y síntesis de los estudios que se involucran en este tipo de estudios (Page et al., 2021). A continuación, se detalla el proceso llevado a cabo por el equipo de investigadores para acceder a la muestra final de 213 artículos que contempló finalmente este trabajo.

Se decide usar el motor de búsqueda Web of Science (WoS), dado su proceso de curatoría, como un mecanismo de focalizar en un estándar de publicación que permita abordar la producción más relevante en esta etapa del desarrollo del fenómeno.

En la primera búsqueda se realiza en inglés con los términos *"teaching skills" y "teaching abilities"*, como equivalente de *"competencias docentes";* se obtuvo un total de 1775 resultados. En la segunda búsqueda, se identifican artículos que abordan la temática de las competencias digitales en el contexto de la pandemia por Covid 19, por lo que se decide filtrar excluyendo los términos *"online"* y *"digital Skills";* se obtuvo un total de 1587 resultados. En la tercera búsqueda se define el criterio de exclusión para "estudiantes en práctica de carrera de pedagogía", que excede el contexto de docencia universitaria ya que estas poblaciones no tienen el rol formal de docentes en educación superior, por lo que se excluyen los términos "*Pre-service*" y los resultados descienden a 202. En la cuarta búsqueda, se identifica que varios estudios se



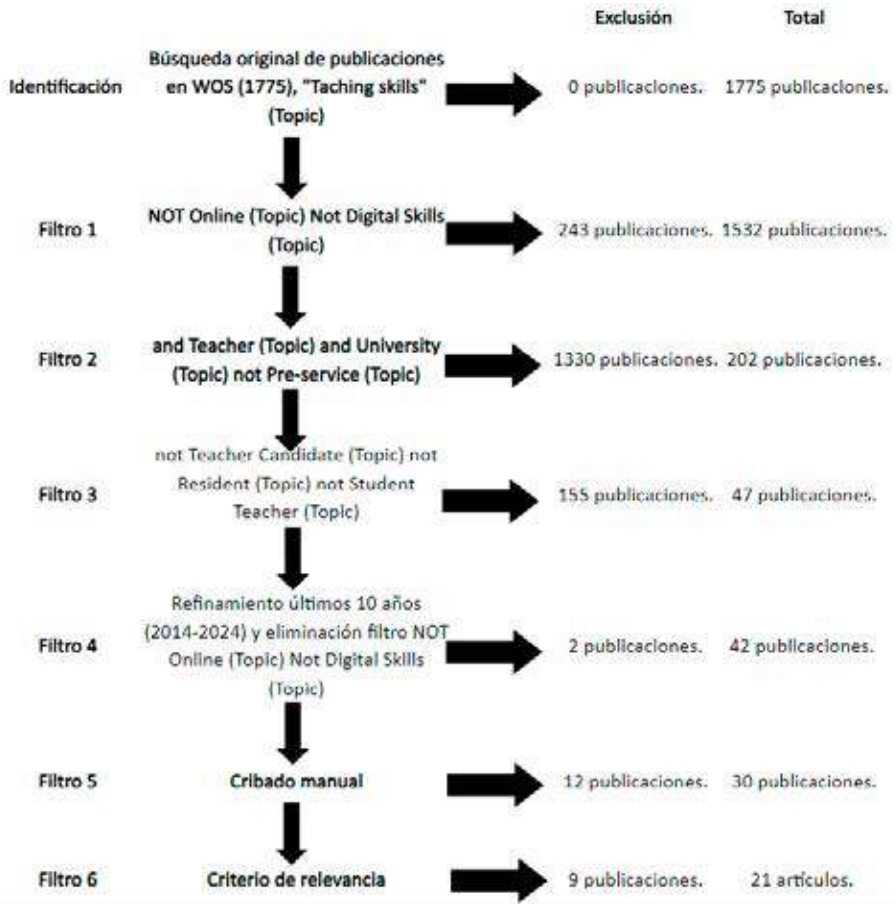
centran en las competencias docentes de residentes de Medicina, en tanto la educación que hacen a sus pacientes o a internos de Medicina, por lo que se aleja de la docencia universitaria. Además, se definen los términos asociados a profesores en práctica excluyendo: "*Teacher Candidate*", "*Resident*", "*Student Teacher*"; con este ejercicio se obtienen 47 resultados. En la quinta búsqueda, se refina la exclusión de profesores practicantes con el término "*initial teacher*", además, se filtra por año de publicación, para abarcar los últimos 10 años del estudio de la temática; los artículos que permanecieron fueron 29.

Al considerar que los hallazgos resultan demasiado acotados, se decide quitar los términos de exclusión "*online*" y "*digital skill*", de tal forma que también se pueda recoger esta dimensión de las competencias docentes, finalizando esta etapa con 42 artículos.

Durante la etapa de cribado manual, se leyeron los abstract de los 42 artículos seleccionados para refinar la búsqueda. En este caso, se excluyeron 12 artículos, debido a que eran profesores recién titulados para trabajar en educación secundaria o bien, el estudio refería a profesores de educación preescolar, profesores secundarios y primarios y/o estudios que involucran el trabajo de profesores universitarios en conjunto con profesores de escuelas y no estaban referidos a un perfil de docencia en educación superior. Además, hubo un estudio referido a las competencias docentes de estudiantes universitarios de música que hacen clases particulares de su instrumento, con esto se define una muestra de 30 artículos.

Finalmente, según el criterio de relevancia, se leyeron los 30 artículos, de los cuales se descartaron 9, quedando en un total de 21 artículos. Tres artículos se descartaron por incongruencia en la sección del método, en un caso se declaró un método mixto, pero no se presentó evidencia de integración cualitativa, uno por declarar un enfoque explicativo y sólo presentar un análisis descriptivo y otro por omisiones relevantes como el tamaño y caracterización de la muestra; dos artículos fueron descartados por ser inaccesibles, tres artículos se descartaron por no tratar directamente la temática de competencias docentes de ningún tipo, sino que se abordaban el campo de la enseñanza y solo se mencionaba en el texto algún aspecto del fenómeno de competencias docentes, finalmente se excluyó un artículo por tratarse de un ensayo académico y no artículo científico. La figura 1 resume el proceso descrito.

Figura 1. Diagrama PRISMA de la investigación



Resultados

Los hallazgos principales de esta revisión se presentan en 3 dimensiones globales que representan distintas corrientes de estudio sobre las competencias docentes: **1)** *Estudios sobre el desarrollo de competencias docentes*, corresponde a los esfuerzos de las instituciones para detectar y promover los recursos necesarios para la docencia en Educación Superior, extraídos desde la percepción de los docentes y de sus estudiantes con métodos principalmente cualitativo-fenomenológicos. Por su parte, la investigación referida a **2)** *Efectos sobre las competencias docentes*, ha permitido diferenciar el nivel de desempeño que perciben los docentes y estudiantes respecto a las características identificadas como relevantes para la progresión efectiva en su trayectoria académica y, finalmente, **3)** *Perfil de competencias docentes*, da cuenta de los esfuerzos focalizados que han existido por vislumbrar las diferencias que pueden existir en el rol docente de acuerdo con diversas variables.

1. Estudios sobre el desarrollo de competencias docentes

El 29% de las publicaciones revisadas indican que las universidades están interesadas en el desarrollo de competencias docentes asociadas al programa de estudios de la carrera,

sobre todo, en aquellos docentes noveles de las facultades, aunque también se han realizado estudios sobre el desarrollo de competencias docentes como parte de programas de desarrollo profesional de docentes con experiencia. Estos estudios han recogido las percepciones de la satisfacción de los docentes sobre estos programas (Mishra et al., 2022), y la efectividad de estos programas (Iftikhar et al., 2022; Ruiz et al., 2021). En la mayoría de los casos, se han utilizado como mecanismo de regulación de los programas formativos que se utilizan como inducción o que se generan como soporte ante las necesidades emergentes identificadas en los contextos educativos.

2. Efectos sobre las competencias docentes

Se han realizado estudios sobre el efecto que poseen las competencias específicas que tienen los docentes tanto en aspectos relacionados con su propio desempeño, vinculando el fenómeno a variables como el burnout y, en menor medida, a la percepción de competencia por parte de los estudiantes. El 57% de artículos revisados se incluyen en esta dimensión, incluye artículos donde se presentan procesos de validación de instrumentos de medición de diversas características e investigaciones para establecer diferenciación pragmática entre aquellas competencias específicas (Nguyen, & Newton, 2021), las competencias digitales (Cabero-Almenara et al., 2021; Herrera et al., 2022; Kan et al., 2022; Mollineda et al., 2022; Núñez-Manzueta et al., 2022; Vergara et al., 2023), competencias pedagógicas (Vergara et al., 2023; Weber, 2019) y habilidades blandas (Arriaga-Sanz et al., 2019; Martínez et al., 2022; Wei et al., 2023).

3. Perfil de competencias docentes

Algunos estudios han avanzado hacia la profundización en los aspectos que diferencian tanto el rol del docente como el perfil profesional de quienes ejercen la docencia en las distintas áreas del conocimiento. Se aprecia el establecimiento de perfiles de competencias docentes respecto a algunas carreras puntuales del área de la salud y la psicología (Carlotto, & Wendt, 2014; Mikkonen et al., 2018), que señalan los aspectos clave que conforman la identidad pedagógica de estos grupos como una iniciativa vinculada a la naturaleza de la construcción del conocimiento en estas carreras. Finalmente, dentro del 14% que representa esta dimensión, solo se encuentra un estudio que hable de las competencias docentes desde la dimensión actitudinal general, abordándolo desde las características que comparten los docentes desde una identidad pedagógica profesional (Monereo, & Domínguez, 2014).

Discusión

Para tratar los hallazgos actuales en este campo del conocimiento, este estudio incluyó las investigaciones publicadas en los últimos 10 años en la *Web of Science,* de este modo se aseguró el acceso a la información publicada con los más altos estándares de revisión para favorecer una mirada de la construcción del conocimiento sobre este fenómeno desde evidencias pertinentes y sólidas.

Al revisar las corrientes de estudio utilizadas para abordar los perfiles docentes, los hallazgos dan cuenta de una no tan amplia variedad de perspectivas y direcciones que se pueden

presentar en torno a la comprensión del fenómeno, indicando un énfasis sobre la visión descriptiva del rol de las competencias, en general, en la Educación Superior (Cetin-Dindar, 2016; Inês et al., 2022, Jarquín, 2020, Monereo, & Domínguez, 2014) y sobre la medición en específico de los niveles de desempeño de estas competencias de acuerdo con la percepción de sus participantes (Martínez et al., 2022; Mikkonen et al., 2018; Mollineda et al., 2022). Además, se evidencian los esfuerzos incipientes por establecer un perfil particular de competencias docentes para algunas áreas del conocimiento en particular.

Sin embargo, con el foco utilizado para el levantamiento de información, al definir una mirada crítica respecto de las diferentes demandas que pueden estar ocurriendo en el ejercicio de la docencia en cada etapa del proceso de formación profesional, no se encuentra en la literatura una delimitación de las competencias más deseables para desplegar en cada ciclo formativo en función de los distintos roles que puede abordar el docente a lo largo de la trayectoria educativa de cada estudiante (Pierrella et al., 2020; Ruiz et al., 2021; Santana, & Martel, 2019).

Resulta necesario señalar, en este punto, que este estudio no incluyó la investigación publicada en la base Scopus, lo que representa una limitación de este trabajo, y, por ello, corresponde solo a una aproximación inicial para la instalación de una inquietud que pueda ser abordada por futuros investigadores. Si bien esta revisión sistemática no permite identificar en la literatura un perfil definido de las demandas que posee el rol del docente en los distintos niveles formativos, mucho menos focalizado en el nivel inicial de la Educación Superior, sí permite vislumbrar el amplio camino que queda por recorrer para el logro de definiciones que resulten en apoyo para la toma de decisiones institucionales que permitan abordar directamente el fenómeno del abandono desde el área de la docencia y favorezcan el uso eficiente de los recursos personales de docentes y estudiantes en esta etapa de ingreso a la Educación Superior.



Referencias

Arriaga-Sanz, C., De Alba-Eguíluz, B., & Cabedo-Mas, A. (2019). The importance of collaboration between music teachers from different environments: A case study in the formal and non-formal field. *Musica Hodie*, *19,*1-16. https://doi.org/10.5216/mh.v19.51402

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). The Teaching Digital Competence of Health Sciences Teachers. A Study at Andalusian Universities (Spain). *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, *18*(5), 1-13. https://doi.org/10.3390/ijerph18052552

Carlotto, M., & Wendt, G. (2014). The teaching of psychology in the context of the Brazilian university. *Pratiques Psychologiques*, *20*(3), 173–180. https://doi.org/10.1016/j.prps.2014.06.003

Cetin-Dindar, A. (2016). Student Motivation in Constructivist Learning Environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12*(2), 233–247. https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1399a

Cossio, C. A. A., & Cárdenas, C. A. C. (2018). *Engagement: Intervención Sistémica Para El Desarrollo Del Involucramiento Académico En Primer Año* [Presentación de paper]. En Congresos CLABES, Ciudad de Panamá, Panamá. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2010

Fernández, G. (2018). *Engagement y desempeño docente en el instituto de educación superior tecnológico privado red Avansys* [Tesis para optar al grado de Maestra en Recursos Humanos, Universidad de San Martín de Porres]. USMP-Institucional.

Fernández-Salinero, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, *26*(1), 161–186. https://doi.org/10.14201/teoredu2014261161186

Gazzola, A., & Didriksson, A. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-tendencias-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-2018/

Herrera, Y., Maygua, M., Romero-Rodríguez, J., & Alonso-García, S. (2022). Practice, training, and teaching competence in the exercise of the virtual academic modality. *Revista Interuniversitaria De Formación del Profesorado-RIFOP*, *97*, 51–62. https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93778

Hernández-Sellés, N., González-Sanmamedy, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *19*(2), 147-163. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18765

Iftikhar, S., Fu, Y., Naureen, S., Cao, Y., & Zhou, C. (2022). Cascading of teachers training at higher education in Pakistan: An evaluation of a faculty professional development program. *Evaluation and program planning, 94*(10), 21-30 https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2022.102130

Inês, A., Da Costa, A., De Almeida, A., & Soares, D. C. (2022). Ação Em Rede De Apoio Social e Formação Acadêmica: A experiência do curso «Protagonismo e espaços de participação estudantil» no ensino superior. *EDU REVIEW: International Education & Learning Review / Revista Internacional de Educación & Aprendizaje*, *10*(2), 153–167. https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v10.3170

Jarquín, P. A. A. (2020). El rol del profesor universitario en el siglo XXI,¿ es necesario de cambios en su actuación como docente tutor-investigador?. *Revista Compromiso Social,* (3), 59–72. https://doi.org/10.5377/recoso.v2i3.13433

Kan, L., Degotardi, S., & Li, H. (2022). Similar Impact, Different Readiness: A Comparative Study of the Impact of COVID-19 on ECTE Practice. *Sustainability*, *14*(21), 1-16. https://doi.org/10.3390/su142114078

Lira, J., & Pérez-Salas, C. (2022). Compromiso Académico en Universitarios Del Programa De Acceso a La Educación Superior (Pace). *Calidad En La Educación*, *56*, 78–95. https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1159

Maluenda, J., Varas, M., Riffo, M., & Díaz, A. (2021). Predictores socio-académicos del Study *Engagement* en estudiantes de primer año de ingeniería. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *47*(1), 235-250. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100235

Martínez-Zarzuelo, A., Rodríguez-Mantilla, J.M., & García-Domingo, B. (2024). Revaluación del impacto de los sistemas de acreditación de educación superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 22*(1), 45–64. https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.003

Martínez, A., Torres, C., Romero-García, C., & Alcántar, R. (2022). Assessment of university teacher competences: Comparative perspective between Mexico and Spain. *Bordon-Revista De Pedagogia*, *74*(1), 105–121. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89958

Medina, A., Ruiz-Cabezas, A., Pérez, E., & Medina, M. C. (2019). Diagnóstico de un programa de formación de docentes en competencias para el primer año de universidad. *Aula Abierta. Revista de Investigación, Formación e Innovación En Educación (RIFIE)*, *48*(2), 239–249. https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.239-250

Mikkonen, K., Ojala, T., Sjögren, T., Piirainen, A., Koskinen, C., Koskinen, M., Koivula, M., Sormunen, M., Saaranen, T., Salminen, L., Koskimäki, M., Ruotsalainen, H., Lähteenmäki, M., Wallin, O., Mäki-Hakola, H., & Kääriäinen, M. (2018). Competence areas of health science teachers-A systematic review of quantitative studies. *Nurse*

Education Today, *70*, 77–86. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.017

Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2022). Faculty induction program for newly recruited teachers of higher education: A case study. *Teacher development,* 26(1), 135–149. https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2027812

Mollineda, C., Pedraza, R., & Coll, D. (2022). Competencies in university teaching staff derived from the impact of COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educacion*, *88*(1), 101-109. https://doi.org/10.35382/rie8814823

Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, *17*(2), 83–104. https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480

Nguyen, L., & Newton, J. (2021). Enhancing EFL Teachers' Pronunciation Pedagogy Through Professional Learning: A Vietnamese Case Study. *Relc Journal*, *52*(1), 77–93. https://doi.org/10.1177/0033688220952476

Núñez-Manzueta, A., Uceta-Lantigua, A., & Ramírez-Chinchilla, K. (2022). Training and updating needs of the Dominican teacher for bimodal university teaching after COVID-19. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, *13*(2). https://doi.org/10.22458/caes.v13iEspecial.4492

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, *74*(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Pegalajar-Palomino, M. C. (2020). Relación entre la motivación académico-personal del estudiante novel en educación y las estrategias de trabajo autónomo. *Formación Universitaria, 13*(5), 257–268. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500257

Pérez-Salas, C., Parra, V., Sáez-Delgado, F. & Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student *engagement* and *disengagement*: a correlational study. *Frontiers in Psychology, 12*, 708157 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157

Pierella, M. P., Peralta, N. S., & Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista iberoamericana de educación superior*, *11*(31), 68–84. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706

Ramos, C. L., & Roque, R. V. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *8*(7), 1–21. https://cutt.ly/OwuRxQym

Rigo, Y. D. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 36*(2), 77–96.

Ruiz, D., Arias, E., Vera, K., & Arvelo, P. (2021). Development of curricular competencies in university teachers. Experimental methodological workshops. *Revista Conrado*, *17*(80), 117–121.

Santana, J. D. M., & Martel, M. J. S. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XX1, 22*(2), 93-117. https://doi.org/10.5944/educXX1.22514

Trentin, L., & Becher, V. (2022). Desenvolvimento de competências: um estudo com docentes do ensino superior. *Educação*, *45*(1), 1–16. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.34205

Vergara, D., Antón-Sancho, A., & Fernández-Arias, P. (2023). Engineering professors' habits: Didactic use of Information and Communication Technologies (ICT). Edu*cation And Information Technologies, 29*, 7487-7517. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12110-y

Weber, V. (2019). Playing and Teaching: The Knowledge in the Teaching Practice of the Instrument Teacher. *Opus, 25*(2), 215–238. https://doi.org/10.20504/opus2019b2510

Wei, Y., Zhang, Q., Guo, J., & Chen, M. (2023). Learning to teach through noticing: A bibliometric review of teacher noticing research in mathematics education during 2006–2021. *Humanities & Social Sciences Communications, 10*(1), 218. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01718-7





Tras las huellas: seguimiento del abandono estudiantil en la Universidad Nacional de Costa Rica durante el primer año de carrera

José Andrey Zamora Araya
Universidad Nacional, Costa Rica
joseandrey.zamora.araya@una.ac.cr

Alejandra Gamboa Jiménez
Universidad Nacional, Costa Rica
alejandra.gamboa.jimenez@una.cr

Daniel Solano Varela
Universidad Nacional, Costa Rica
daniel.solano.varela@una.cr

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar las variables asociadas al abandono de la población estudiantil de nuevo ingreso en la Universidad Nacional de Costa Rica que incidieron en la no matrícula del segundo período del año 2023 para el diseño de estrategias que aumenten los niveles de permanencia. Se aplicó un diseño mixto secuencial, donde en primera instancia se identifica al estudiantado de nuevo ingreso que no matriculó durante el segundo periodo, y por medio de entrevistas telefónicas se identificaron las razones del abandono, las cuáles se categorizaron en factores personales, económicos, académicos e institucionales. El porcentaje general de abandono para el segundo ciclo 2023 fue de 14, 33 % y afecta en mayor medida a la facultad de Filosofía y Letras. A partir del análisis de las entrevistas se definieron subcategorías, entre las más relevantes están aspectos vocacionales de la categoría personal, compromisos laborales y solicitudes de beca en la categoría económica y los procesos de beca y matrícula en la categoría institucional. Se concluye que la universidad debe mejorar la comunicación con el estudiantado, actualizar su oferta educativa y valorar la implementación de acciones afirmativas a población con obligaciones laborales.

Descriptores: Permanencia, Seguimiento Estudiantil, Educación Superior, Abandono Temprano

Introducción

La Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), es una de las principales instituciones de educación superior del país caracterizada por su compromiso con los grupos sociales más vulnerables, por lo que desde sus orígenes se le conoce como la universidad necesaria. Desde el año 2015, cuenta con una tipología que permite dar seguimiento al estudiantado, dividido en tres estamentos: abandono (temprano y tardío), rezago (activo e inactivo) y graduación (en tiempo establecido y con rezago) (Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya, 2014).

Varios estudios muestran que el mayor porcentaje de abandono estudiantil universitario se manifiesta durante el primer año de ingreso a la universidad (Long, et al., 2023; Urteaga et al., 2020; Opazo et al., 2021; Zamora-Araya 2023). Este fenómeno se da con mayor intensidad durante el primer semestre o ciclo lectivo, pues la adaptación a la vida universitaria no siempre es una tarea simple para el estudiantado proveniente de la secundaria (Moreira-Mora et al., 2023; Parra y Larreal, 2023; Pérez et al., 2020).

Según el Sistema de Estadísticas Estudiantiles (SEE, 2024), el abandono temprano en la última década (datos de 2013 a 2022) en la Universidad Nacional (UNA) varió entre un 19,48 % y un 28,16 %, con una tendencia al alza en los últimos años. Es por ello por lo que la universidad ha promovido mecanismos de apoyo a la permanencia en donde hace partícipes a las diferentes unidades académicas (Vicerrectoría de Vida Estudiantil, 2023 y Vicerrectoría de Docencia, 2023).

Por otra parte, a nivel conceptual y operativo en la universidad, se entiende como desertor temprano al estudiantado que matriculó únicamente el primer o segundo ciclo lectivo de su año de ingreso a la institución y no ha vuelto a registrar matrícula a la fecha de corte establecida (Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya, 2014; Rodríguez-Pineda y Zamora-Araya, 2021). Por ello, la institución planteó una estrategia de seguimiento a la población estudiantil de nuevos ingresos que no registró matrícula en el II ciclo de 2023 mediante entrevistas telefónicas para conocer las causas de su desincorporación.

Según Tinto (1993), la permanencia del estudiantado a nivel superior es resultado de las experiencias e interacción académica y social. De ahí que las personas evalúen sus metas y compromisos iniciales a partir de dichas experiencias y, a raíz de dicha valoración, toman la decisión de continuar o abandonar los estudios. La segunda fase del estudio busca identificar las variables más relevantes, en el contexto institucional, relacionadas con el abandono.

Asimismo, el abandono tiene factores comunes e interrelacionados, el proyecto Alfa de Gestión Universitaria Integral del Abandono (Proyecto Alfa-GUIA, 2013), actualmente Red GUIA, ha propuesto una serie de factores que ayudan a explicar las causas del abandono estudiantil, entre los más representativos están:

1. Individuales: características personales del estudiantado, como la pérdida de motivación que influye en el abandono y a su vez se asocian con la teoría sobre conductas de logro.

2. Académicos: asociados con las notas en las pruebas, conocimientos previos, créditos matriculados y demás variables que inciden en el rendimiento académico

3. Económicos: aspectos financieros, así como de uso de recursos económicos como el ingreso familiar, personal y ayudas institucionales.

4. Institucionales: esfuerzos propuestos por las instituciones educativas para apoyar la permanencia del estudiantado, como tutorías o programas de retención.

Estas son las principales categorías en las que se suelen agrupar los factores asociados al abandono estudiantil en la educación superior y que, de una u otra forma, utilizan los modelos teóricos tanto psicológicos, económicos, sociológicos e integrados (Constante-Amores et al., 2021; Donoso y Schiefelbein, 2007; Rincón y Barragán, 2022; Tinto, 1993, 2012). En el presente estudio, estos factores constituyen las categorías de análisis generales y a partir de los resultados obtenidos se definieron subcategorías con la intención de tener un panorama más completo del fenómeno en el contexto de la UNA.

Objetivo

Identificar las variables asociadas al abandono de la población estudiantil de nuevo ingreso en la Universidad Nacional de Costa Rica durante el II ciclo lectivo de 2023 como insumo para el diseño de estrategias que aumenten los niveles de permanencia.

Metodología

El estudio sigue un enfoque mixto secuencial, que integra los aspectos metodológicos tanto de la investigación cualitativa como la cuantitativa, de modo que se aprovechen las fortalezas de ambos métodos en la recopilación de datos y en la comprensión del fenómeno que se está estudiando (Creswell, 2009, pp. 210-211), dicho enfoque inicia con el análisis de datos cuantitativos y luego con los cualitativos para profundizar en dimensiones y resultados de la fase cuantitativa.

La estrategia explicativa secuencial como parte del enfoque mixto utilizado permite realizar niveles de interpretación y relación entre las categorías de análisis del objeto de estudio, para este estudio se concentra secuencialmente una primera fase cuantitativa que consiste en la identificación de la población estudiantil de primer ingreso que no matriculó durante el II ciclo lectivo del 2023. Una vez identificados, se procede con la segunda fase que consiste en que las unidades académicas realizan la consulta sobre los motivos del abandono estudiantil por la vía telefónica, siendo este el proceso cualitativo que permite un acercamiento mayor a la población en estudio; en total fueron contactados 303 estudiantes. El manejo de la información se realizó de acuerdo con lo establecido en la instrucción UNA-VD-DISC-006-2023/UNA-VVE-DISC-008-2023 del 12 de mayo del 2023, sobre las acciones para el seguimiento y logro académico del estudiantado de la Universidad Nacional en concordancia con lo estipulado en la Ley de protección de la persona frente al tratamiento de sus datos personales (Ley n.º 8968).

Sobre la base de las respuestas de las personas participantes se clasifican las razones del abandono en cuatro factores (categorías de

análisis): individuales, académicos, económicos e institucionales y se construyeron subcategorías de análisis para las categorías personal (problemas de salud, aspectos vocacionales, distancia al centro educativo, otras), económica (obligaciones laborales, solicitudes y asignaciones de beca, otros) e institucional (proceso de beca y proceso de matrícula) con base en la información suministrada.

Resultados

La primera etapa del estudio identificó a 549 estudiantes de primer ingreso que matricularon en el primer periodo de 2023, pero no el segundo ciclo para un porcentaje de abandono estudiantil para el segundo ciclo del 14,33 %. En cifras absolutas la mayoría de los abandonos pertenecen a carreras del área de Ciencia Sociales y de Ciencias Básicas con 216 y 135 estudiantes respectivamente.

No obstante, en términos porcentuales, la facultad con mayor abandono fue la de Filosofía y Letras con 18,20 %, seguida por la Facultad de Educación y Ciencias Sociales con 15,01 %. Por el contrario, las facultades con menores tasas de abandono fueron la Facultad de Arte y de Ciencias de la Salud con 2,44 % y 8,82 % respectivamente. En cuanto a sedes de la universidad las que presentan menor abandono son las sedes regionales de Sarapiquí y Pérez Zeledón con 11,61 % y 11,99 %. Por su parte, las sedes de mayor abandono son la sede regional de Coto Brus y la sede Interuniversitaria de Alajuela (zona urbana) con 19,69 % y 14,8 % respectivamente. Inicialmente, entre las principales razones para la desincorporación del estudiantado se encuentra la categoría de otros (las cuáles se categorizan posteriormente en alguno de los cuatro factores). Cabe resaltar que una persona puede mencionar más de una razón por la cual decidió no matricular en el segundo semestre de 2023, y las razones podrían clasificarse en distintas categorías. El cuadro 1 sintetiza la fase cualitativa que refiere a las entrevistas al estudiantado sobre las causas del abandono estudiantil.



Cuadro 1. UNA: Categorías y subcategorías de análisis de las causas del Abandono Estudiantil de la población que ingresó en el año 2023 y no matriculó en el II Ciclo 2023.

Categoría de Análisis	Subcategoría	Cantidad	Porcentaje (n=303)	Palabras clave
Personal	Problemas de salud	19	6,27 %	Embarazo, muerte o cuidado de familiares.
	Aspectos vocacionales	81	26,73 %	Cambio de carrera o de universidad. La UNA no oferta la carrera de su interés.
	Distancia al centro universitario	7	2,31 %	El horario de los buses y la frecuencia, la u me queda muy lejos.
	Otras	75	24,75 %	
Económico	Compromisos Laborales	38	10,02 %	Horarios, responsabilidades laborales.
	Solicitudes y asignaciones de beca	36	12,54 %	No le dieron beca. Realizó el proceso de solicitud de beca, pero no logró completar. los datos (sic). Recibió la aprobación de la beca, pero la considera insuficiente.
	Otro	5	1,65 %	Falta de equipo, mala situación económica familiar.
Académicos		7	2,31 %	Bajo rendimiento académico, frustración por las notas.
Institucionales	Proceso de Beca	33	10,89 %	No sabía del proceso, no entregué a tiempo los Papeles.
	Proceso de Matrícula	4	1,32 %	No sabía cuándo era la matrícula, no sabía cómo Matricular.

Con respecto a la dimensión personal, en la subcategoría que refiere a los aspectos vocacionales hay una cantidad importante de estudiantes que manifiestan preferencia por otra casa de enseñanza o que las carreras que ofrece la universidad no le son atractivas. Este dato hace pensar que la universidad tiene un gran reto por delante, pues se evidencia que su oferta académica no es del todo atractiva para un sector del estudiantado. La institución debería valorar actualizar o transformar su oferta educativa de tal manera que pueda brindar más opciones al estudiantado que egresa de la educación secundaria, particularmente las carreras STEM podrían ser una alternativa, pues en la actualidad gozan de una alta demanda entre las personas que piensan cursar una carrera universitaria.

Otro dato llamativo del cuadro 1, es la cantidad de estudiantes que dicen tener problemas para compaginar sus estudios con el trabajo, ya que tradicionalmente los horarios de la mayoría de las clases que ofrece la universidad se brindan en horario vespertino, lo que dificulta la incorporación de personas con responsabilidades laborales.

Cabe mencionar que producto de las condiciones imperantes durante la pandemia de COVID-19 que obligaron a una educación virtual, propició una gran flexibilidad curricular que a su vez incentivó la matrícula y el retorno de una parte del estudiantado que había abandonado sus estudios por temas laborales.

Puesto que durante ese periodo las clases se grababan y quedaban a disposición del estudiantado, la asistencia era online y no obligatoria y no era necesario el desplazamiento del trabajo a la universidad; esto posibilitó una mayor matrícula y porcentajes de graduación de la población que trabaja. Asimismo, hubo un repunte en el pago de créditos, pues a las personas que trabajan no se les asigna ayuda económica, lo que a su vez hizo que se obtuvieran más recursos para destinarse a becas, otro de los factores relevantes para el abandono.

Dada esta experiencia, la universidad podría realizar alguna acción afirmativa, más allá de las ya establecidas por estrato y grupos indígenas, que incentive la admisión de la población que debe compaginar estudios con trabajo. Algunas ideas al respecto van desde ofrecer más cursos en horarios nocturnos y fines de semana hasta realizar algún tipo de admisión diferida, lo cual implicaría que la institución amplíe y flexibilice su oferta de horarios, así como las modalidades en que se ofertan algunas carreras (virtual o bimodal).

Otro aspecto a nivel institucional que llama la atención son las dificultades que percibe el estudiantado de nuevo ingreso sobre los procesos para tramitar beca y realizar matrícula, que podrían resultar confusos, por lo que sigue siendo importante el trabajo que hace la institución en cuanto a la divulgación de ambos procesos, trámites de beca (fechas, horarios, requisitos, documentación, etc.) y matrícula. Por ello, resulta necesario reforzar y mejorar las estrategias institucionales de atracción que informen de manera oportuna y adecuada sobre estos aspectos.

Conclusiones

La primera etapa de la metodología para el seguimiento que la Vicerrectoría de Docencia y la Vicerrectoría de vida estudiantil hace a la trayectoria del estudiantado de nuevo ingreso, al verificar su matrícula en el segundo periodo, permite a la institución identificar de manera temprana a las personas que potencialmente están en riesgo de abandono. Además permitió constatar que el porcentaje de abandono general para el segundo ciclo de 2023 fue de un 14,33 % y que afecta sobre todo a carreras del área de filosofía y letras y ciencias sociales.

Además, la segunda etapa que insta a las unidades académicas a investigar, por medio de entrevistas telefónicas, el porqué de la decisión de no matricular el segundo periodo no solo posibilita conocer si efectivamente los casos contactados se tratan de abandonos, en cuyo caso se indagan las razones, o situaciones temporales, sino también evaluar el accionar institucional y por ende tratar de diseñar acciones tendientes a incrementar los índices de permanencia.

No obstante, algunas limitaciones que enfrentan las unidades académicas a la hora de contactar al estudiantado son: (a) los número telefónicos no siempre están actualizados, (b) es difícil localizar al estudiantado que no ha matriculado, (c) en ocasiones el estudiantado que abandona no quiere participar de este tipo de estudios y (d) el tiempo entre las llamadas y la finalización de la matrícula no siempre permite brindar soluciones para el reingreso del estudiantado.

Sin embargo, el hecho de que las unidades académicas den seguimiento a la población estudiantil para conocer los motivos por los cuales abandonan sus estudios universitarios, ya en sí, es un avance para mejorar la comunicación entre la universidad y el estudiantado, pues resulta necesario que las unidades académicas conozcan las circunstancias que rodean a sus estudiantes, en cuanto a factores de permanencia y abandono se refiere.

Por otra parte, del estudio se concluye que los factores más relevantes para el abandono estudiantil en estudiantes de primer ingreso son el individual y el económico, particularmente las subcategorías de aspectos vocacionales y solicitudes de beca y compromisos laborales.

También, aunque en menor medida se evidenció que parte del estudiantado desconoce parcial o totalmente los procesos de matrícula y solicitud de beca, pese a los esfuerzos del Departamento de Bienestar Estudiantil de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, mediante el correo electrónico institucional y las redes sociales universitarias, de mantener informada a la población estudiantil.

Por último, se debe considerar que no siempre es posible contactar a toda la población estudiantil que no se matriculó durante el segundo periodo lectivo, ya sea por negativas a brindar respuestas o imposibilidad de contactar al estudiantado. Por ello se sugiere que, en coordinación con la Vicerrectoría de Docencia, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil diseñe un plan de seguimiento permanente a la población universitaria de nuevo ingreso para prevenir el abandono temprano, especialmente en las facultades o centros con mayor porcentaje de abandono. Otro punto para tomar en cuenta es diseñar un método de recolección de la información más ágil y rápido para que la información llegue de manera oportuna a las personas en capacidad de brindar soluciones a las problemáticas estudiantiles. Además, futuras investigaciones pueden ahondar en los factores aquí identificados para de esta manera comprender mejor las razones de la desincorporación estudiantil en los segundos periodos académicos o bien plantear diseños para estudiar el abandono interanual.

Referencias

Constante-Amores, A., Martínez, E. F., Asencio, E. N., & Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XXI*, 24(1), 17-44. https://doi.org/10.5944/educXX1.26889

Creswell, J. W. (2009). *Research Desigh. Qualitive, Quantitive, and mixed methods Approaches*. California: SAGE Publications, Inc.

Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 33*(1), 7–27. https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001

Duche Pérez, A. B., Paredes Quispe, F. M., Gutiérrez Aguilar, O. A. y Carcausto Cortez, L. C. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales, 26*(3), 244-258. https://www.redalyc.org/journal/280/28063519018/28063519018.pdf

Guzmán Rincón, A. y Barragán, S. (2022). Efectos de la deserción en la educación superior: estudio prospectivo desde un enfoque sistémico. *International Visual Culture Review/Revista Internacional de Cultura Visua*l, 12(5), 1-12. https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3781

Ley 8968. (2011). *Protección de La Persona Frente Al Tratamiento de Sus Datos Personales*. 05 de Setiembre de 2011.D.O. No.170. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=70975&nValor3=85989

Moreira-Mora, T. E., Mata-Salas, A. y Pizarro-Aguilar, L. V. (2023). Evidencias de validez de una escala para evaluar el ajuste a la vida universitaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 41(3), 1-16. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.12725

Nurmalitasari., Awang, Z. y Faizuddin, M. (2023). Factors influencing dropout students in higher education. *Education Research International,2023*. https://doi.org/10.1155/2023/7704142

Opazo, D., Moreno, S., Álvarez-Miranda, E., y Pereira, J. (2021). Analysis of first-year university student dropout through machine learning models: A comparison between universities. *Mathematics, 9*(20), 2599. https://doi.org/10.3390/math9202599

Parra, C. R., y Larreal Bracho, A. J. (2023). Transición y adaptación: una oportunidad de acceso a la educación universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 2494-2510. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7069

Proyecto ALFA-GUIA DCI-ALA/2010/94. (2013). *Marco conceptual sobre el abandono. Hacia la gestión colectiva de un Marco Conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la Educación Superior.* Gestión Universitaria Integral del Abandono. https://www.scribd.com/document/261888622/Marco-Conceptual-sobre-el-Abandono-pdf

Rodríguez Pineda, M. y Zamora Araya, J. A. (2014). *Operacionalización de la permanencia estudiantil en las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional*. Ponencia Preparada Para El Quinto Informe Estado de La Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de La Nación, 1–26. http://hdl.handle.net/11056/20204

Rodríguez Pineda, M., & Zamora Araya, J. A. (2020). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Revista UNICIENCIA, 35*(1), 19-37. https://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.2

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

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago press.

Universidad Nacional de Costa Rica. (2024). *Estadísticas Estudiantiles de la Universidad Nacional (EEUNA)*. EEUNA. https://www.eeuna.una.ac.cr/

Urteaga, I., Siri, L. y Garófalo, G. (2020). Predicción temprana de deserción mediante aprendizaje automático en cursos profesionales en línea. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 23*(2), 147-167. https://hdl.handle.net/11162/201572

Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Vicerrectoría de Docencia. (2023). *Instrucción* (UNA-VD-DISC-006-2023, UNA-VVE-DISC-008-2023). Universidad Nacional. https://agd.una.ac.cr/share/s/CqYditcVSbOaILzRuIQMow

Vicerrectoría de Vida Estudiantil. (2023). *Informe de seguimiento a la población estudiantil de nuevo ingreso que no matriculó en el II ciclo 2023.* Universidad Nacional.

Zamora Araya, J. A. (2023). *Modelo de un sistema de Alerta Temprana para reducir el abandono en el curso de Matemática General en la Universidad Nacional, Costa Rica* [Tesis Doctoral]. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.



Desarrollo social y abandono estudiantil durante la pandemia: un análisis de las vivencias de estudiantes universitarios durante su primer año de carrera

José Andrey Zamora Araya
Universidad Nacional, Costa Rica
joseandrey.zamora.araya@una.ac.cr

Eduardo Aguilar Fernández
Universidad Nacional, Costa Rica
eduardo.aguilar.fernandez@una.ac.cr

Resumen:

El objetivo de este estudio consiste en analizar la relación entre el nivel de desarrollo social del estudiantado que abandonó la Universidad Nacional de Costa Rica durante el primer año de pandemia y sus percepciones sobre diferentes aspectos durante su estancia en la universidad. Se envió un cuestionario en línea, durante el primer semestre de 2022 a estudiantes que ingresaron en 2020 a la Universidad Nacional y no matricularon en 2021, el cual contenía 16 ítems con preguntas relacionadas con la percepción estudiantil sobre aspectos relacionados con sus vivencias en la institución. Se obtuvo una respuesta de 120 personas y se realizó un análisis de correspondencia simple a los 16 ítems, de los cuales cinco resultaron significativos con respecto a su relación con el índice de desarrollo social. Las variables significativas fueron los horarios de los cursos, las expectativas sobre la carrera cursada, la conexión a Internet, el estado del dispositivo electrónico y la relación con el personal docente. Las personas con bajos niveles de IDS calificaron positivamente los horarios, al personal docente y sus expectativas hacia la carrera, en contraste con los aspectos relacionados a la conectividad y estado del dispositivo. Niveles altos de IDS se asocian con calificaciones bajas a las expectativas sobre la carrera y una falta de acuerdo en su valoración sobre horarios y personal docente.

Descriptores Educación Superior, Abandono Estudiantil, Desarrollo Social, Pandemia

Introducción

Debido a las condiciones experimentadas durante la pandemia de COVID-19, las instituciones educativas de nivel superior se vieron forzadas a realizar cambios metodológicos y evaluativos y, la Universidad Nacional de Costa Rica, no fue la excepción. La universidad implementó a partir del año 2020 una serie de medidas para garantizar el acceso a las clases en modalidad remota a toda la población matriculada y aunque los porcentajes de abandono fueron bajos y menores en comparación con los años precedentes, aun así hubo personas que se desincorporaron de la institución.

Aunque las principales razones del abandono en esta coyuntura fueron de índole económica, la desafiliación estudiantil se dio en todos los niveles sociales (Zamora-Araya et al, 2020), por lo que es importante conocer la percepción del estudiantado que se retiró de las aulas sobre algunos aspectos relacionados con su vivencia mientras estuvo matriculado, y cómo esta percepción varía según las características asociadas con el desarrollo social y económico de las personas estudiantes.

En Costa Rica, el Ministerio de Planificación y Política Económica (MIDEPLAN) desarrolló en el año 2007 el Índice de Desarrollo Social (IDS), que fue actualizado en 2017, cuyo objetivo es ordenar los distritos y cantones del país según su nivel de desarrollo social, a partir de un conjunto de indicadores económicos, educativos, de sanidad, seguridad y de participación política provenientes de las estadísticas administrativas recolectadas por las instituciones del sector público que permiten realizar su compleja medición. El IDS es utilizado, entre otras cosas, para la asignación de recursos públicos y el diagnóstico de la situación social en los diferentes territorios del país (MIDEPLAN, 2018).

Es así como MIDEPLAN (2018) define el desarrollo social como el proceso que:

> ...en el transcurso del tiempo, procura alcanzar una mayor calidad de vida de la población, mediante una sociedad más igualitaria, participativa e inclusiva, que garantice una reducción en la brecha que existe en los niveles de bienestar que presentan los diversos grupos sociales y áreas geográficas, para lograr una integración de toda la población a la vida económica, social, política y cultural del país, en un marco de respeto y promoción de los derechos humanos e incorporando los principios del desarrollo sostenible (p.13).

El IDS utiliza categorías de clasificación y valores de corte entre ellas, elaboradas con criterios estadísticos, de forma tal que los distritos se agrupan de acuerdo con los siguientes valores de 0 a 76,87, menor desarrollo relativo; de 0,00 a 47,44, nivel muy bajo; de 47,45 a 62,01, nivel bajo; de 62,02 a 76,87, nivel medio y de 76,88 a 100, mayor desarrollo relativo

Por otro lado, las vivencias y percepciones del estudiantado de nuevo ingreso que abandonó la universidad durante el primer año de pandemia pueden variar de acuerdo con su nivel en el IDS y posiblemente éste influyó en su decisión de retirarse de la institución. Al respecto varios autores hacen referencia a como los contextos socioeconómicos de los que proviene el estudiantado, cada vez más diverso, pueden condicionar no solo sus experiencias universitarias sino su éxito académico y con ello sus posibilidades de permanencia (Cortés-Cáceres et al., 2019; Romualdo Rosario, 2020, Vilchez-Lira, 2022).

Además, los modelos economicistas del abandono, basados en la teoría del capital humano, visualizan al abandono como el resultado de una elección en términos de costo de oportunidad de invertir tiempo y dinero en la educación

universitaria, condicionado en parte por el nivel socioeconómico, del cual el IDS es un indicador, y las experiencias propias de la vida universitaria (Thurow, 1973). De igual forma, los enfoques integrados generados para estudiar el abandono también incluyen variables socioeconómicas y de interacción con las personas de la comunidad universitaria (incluida las propias vivencias) para explicar los motivos de la desincorporación del estudiantado (Aramburú y Nuñez, 2019; Cabrera et al., 2006).

Por otra parte, las brechas en el ámbito académico, social y económico preexistentes al ingreso a la universidad se vieron magnificadas a raíz de la pandemia de COVID-19 declarada en marzo de 2020, lo cual afectó al estudiantado proveniente de los sectores más vulnerables de la sociedad, ubicados en los niveles más bajos de IDS, esto a pesar de los esfuerzos de las instituciones de educación superior por minimizar el efecto en las tasas de abandono estudiantil (Delgado eta., 2023; Kuric et al., 2021; Zerpa, 2020).

En particular, la UNA implementó medidas relacionadas con la migración de la presencialidad a la virtualidad que por una parte permitieron la capacitación del personal docente sobre el uso de plataformas tecnológicas para el desarrollo de videoconferencias, apertura de repositorios y bases de datos y por otra parte se recolectó información sobre las posibilidades de conectividad de la población estudiantil y se pusieron a disposición del estudiantado que lo requiriera equipos tecnológicos como tablets o tarjetas SIM (Subscriber Identity Module) para recibir clases y evitar el abandono estudiantil, en su mayoría con IDS bajo (Carranza-Marchena y Zamora-Sánchez, 2020).

Aun así, cerca del 12,11% del total de matriculados en la UNA en el primer ciclo de 2020 no concretaron matrícula durante el segundo ciclo de ese año (Rodríguez, 2020), por lo que resulta relevante conocer sobre las percepciones de este grupo estudiantil y si su nivel en el IDS puede asociarse con la valoración sobre aspectos de la vida universitaria durante su estancia en la institución.

Objetivo

Describir el grado de asociación entre el IDS y la percepción del estudiantado que abandonó la Universidad Nacional de Costa Rica, sobre aspectos relacionados con sus vivencias mientras permaneció en la institución durante el primer año de pandemia, 2020.

Metodología

De acuerdo con Villalobos (2017) la investigación es de tipo descriptiva, pues busca caracterizar a las personas participantes, en este caso, estudiantes de la cohorte del 2020 (incluyendo sedes regionales), que no reportaron matrícula durante el año 2021, lo que la UNA denomina abandono temprano, que para la cohorte de 2020 fue de un 19,48% de la matrícula total de 3814. Para ello, se realizó un muestreo no aleatorio voluntario en el cual el Departamento de Registro envió un cuestionario vía correo electrónico a los 743 estudiantes que abandonaron de manera temprana la institución. Antes de responder el cuestionario, las personas debían indicar, por medio de un consentimiento informado su acuerdo en

participar en el estudio. El manejo de la información, que incluyen los resguardos éticos, se hizo acorde con los criterios dictaminados en la instrucción UNA-AJ-DICT-17-2020 emitida por el departamento de Asesoría Jurídica de la UNA en concordancia con la Ley de protección de la persona frente al tratamiento de sus datos personales (Ley n.º 8968).

La muestra efectiva, luego de enviar tres solicitudes para completar el instrumento, fue de 120 estudiantes, la cual se considera representativa de la población meta y adecuada dada las condiciones del estudio, pues el estudiantado ya no asistía a la universidad y el acceso fue vía correo electrónico (personal e institucional).

Con base en estas características se realizó un análisis de correspondencia simple de tipo descriptivo entre la variable índice de desarrollo social (IDS), categorizada en muy bajo, bajo, medio y alto, y 16 ítems en escala Likert de 1 a 5 con preguntas relacionadas con la percepción estudiantil sobre aspectos relacionados con sus vivencias en la institución, con el objetivo de describir la relación entre el IDS y las 16 preguntas. Para contrastar la hipótesis de independencia entre el IDS y los 16 ítems se utilizó la prueba chi cuadrado de Pearson y solo se interpretan las relaciones cuyos valores p resultaron significativas ($p < 0,05$).



Resultados

Las principales características del estudiantado que ingresó en el año 2020 a la UNA y no concretó matrícula durante el año 2021, se resumen en la Cuadro 1.

Cuadro 1. Estadísticas descriptivas del estudiantado que abandonó la universidad durante el año 2020

Variable	Cantidad	Porcentaje	Variable	Cantidad	Porcentaje
Sexo			**Trabaja**		
Hombre	61	50.83%	Sí	31	25.83%
Mujer	59	49.17%	No	89	74.17%
IDS			**Zona**		
Muy Bajo	9	7.50%	Predominantemente rural	23	19.17%
Bajo	23	19.17%	Rural	9	7.50%
Medio	41	34.17%	Predominantemene urbano	42	35.00%
Alto	47	39.17%	Urbano	46	38.33%
Nivel de estudios de la madre			**Nivel de estudios del padre**		
Universidad	38	31.67%	Universidad	27	22.50%
Secundaria	35	29.17%	Secundaria	34	28.33%
Primaria	39	32.50%	Primaria	36	30.00%
Ninguno	4	3.33%	Ninguno	4	3.33%
No sabe	4	3.33%	No sabe	19	15.83%
Beca			**Tiene hijos**		
Sí	55	45.83%	Sí	10	8.33%
No	65	54.17%	No	110	91.67%

Fuente: Elaboración propia

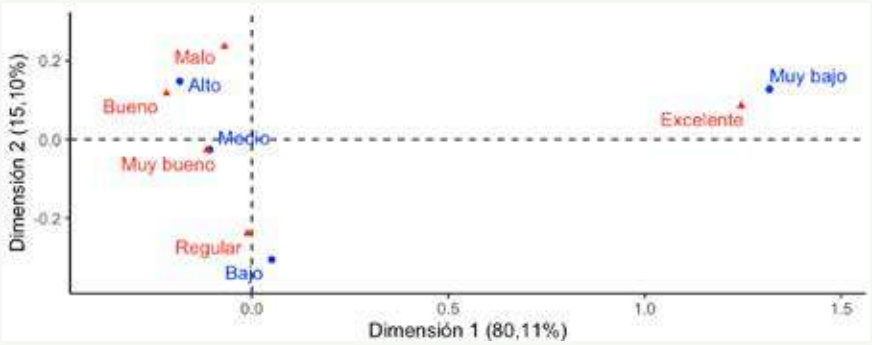
La mayoría del estudiantado que abandonó proviene de distritos con niveles de desarrollo social medio y alto pertenecientes a zonas urbanas. Esto puede deberse a que durante el primer año de pandemia los esfuerzos de la UNA se concentraron en atender a estudiantes provenientes de zonas alejadas y de bajo nivel socioeconómico. Por otro lado, el nivel educativo tanto del padre como la madre se concentran en primaria y secundaria, es decir, la mayoría de las personas que respondieron a la encuesta son estudiantes de primera generación.

Asimismo, una cuarta parte del estudiantado combinaba estudios y trabajo al momento de ingresar a la universidad y un pequeño porcentaje tenía hijos (8,33%). Además, la proporción por sexo es prácticamente la misma y ligeramente inferior para el estudiantado que contaba con beca al momento de ingresar a la institución.

En cuanto al análisis de correspondencia se refiere, de los 16 ítems categorizados en escala Likert (Malo, Regular, Bueno, Muy Bueno y Excelente) solo cinco resultaron significativos con respecto a su relación con el IDS, es decir, que estos están asociados con los horarios de los cursos, las expectativas sobre la carrera cursada, la conexión a Internet, el estado del dispositivo y la relación con el personal docente. La Figura 1 muestra como el estudiantado cuyo IDS es muy bajo y medio en general tienen una opinión positiva sobre los horarios ofertados, excelente y muy bueno respectivamente. Por su parte, como se aprecia en la Gráfica 1 las personas con un IDS bajo tienen una opinión de regular sobre los horarios y en las personas de nivel alto no pareciera haber un acuerdo en cuanto a su valoración.

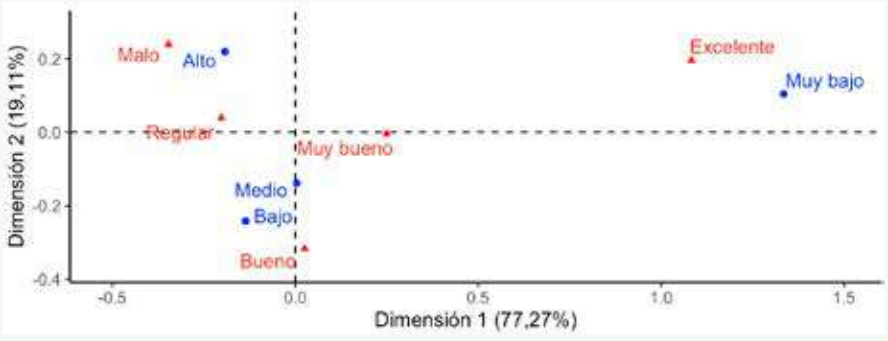
Con respecto al cumplimiento de las expectativas con respecto a la carrera seleccionada, en general hay una valoración positiva de parte del estudiantado exceptuando las personas con un IDS alto que tienen una opinión negativa al respecto (ver Grafica 2).

Gráfica 1. UNA: Opinión del estudiantado que abandonó la universidad sobre el horario de los cursos. Cohorte 2022



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2. UNA: Opinión del estudiantado que abandonó la universidad sobre el cumplimiento de sus expectativas sobre la carrera cursada. Cohorte 2022

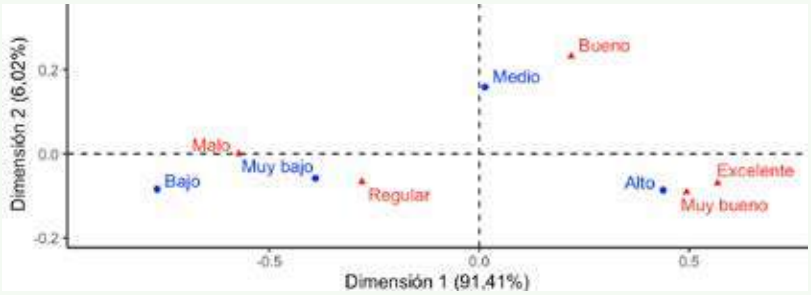


Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, hay dos ítems directamente relacionados con las condiciones de virtualidad vividas durante la pandemia. En primero de ellos se refiere a la calidad de la conexión a Internet, la cual como era de esperar es catalogada como excelente o muy buena para el estudiantado con niveles altos de IDS, bueno para el nivel medio, malo y regular para los niveles bajo y muy bajo (ver Gráfica 3).

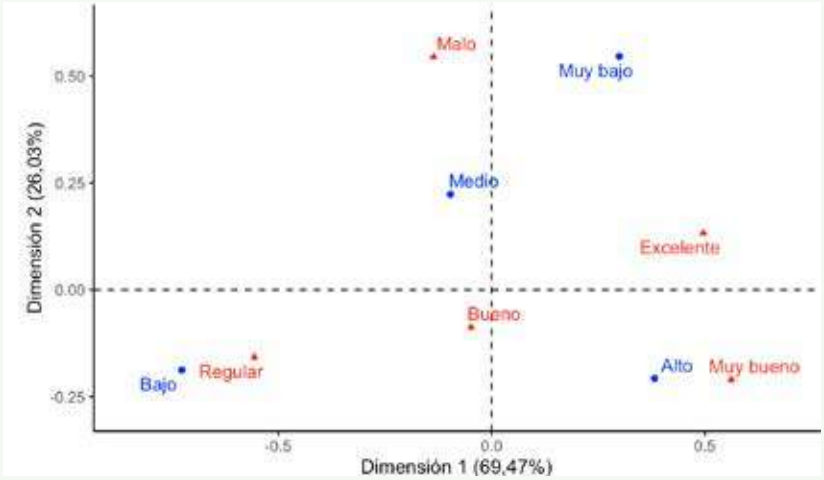
Asimismo, la Gráfica 4 muestra como la opinión sobre el estado del dispositivo utilizado para la conexión es catalogado de muy bueno por el estudiantado con un nivel alto de IDS, regular para un nivel bajo y malo para las personas con un muy bajo IDS. No hay un acuerdo en cuanto a la valoración realizada por el estudiantado con un nivel medio de IDS.

Gráfica 3. UNA: Opinión del estudiantado que abandonó la universidad sobre la conexión a Internet desde su espacio de estudio . Cohorte 2022



Fuente: Elaboración propia

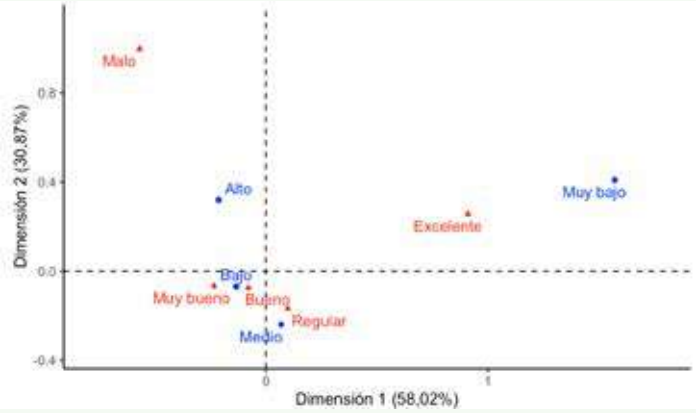
Gráfica 4. UNA: Opinión del estudiantado que abandonó la universidad sobre el estado del dispositivo utilizado con mayor frecuencia para recibir clases. Cohorte 2022



Fuente: Elaboración propia

Por último, la relación con el personal docente, para todos los niveles de IDS fue catalogada como positiva a excepción del nivel alto que no tienen una valoración definida al respecto (Gráfica 5).

Gráfica 5. UNA: Opinión del estudiantado que abandonó la universidad sobre su relación con el personal docente. Cohorte 2022



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

A pesar de los esfuerzos realizados por la UNA durante la pandemia de COVID-19, existen opiniones variadas en el estudiantado que se retiró de las aulas durante el primer año de pandemia sobre algunos factores institucionales asociados con el abandono como el horario de los cursos y la relación con el personal académico, personales como las expectativas sobre la carrera y otros más estructurales como la capacidad de conexión a Internet y el estado del dispositivo.

Al respecto, las dificultades de conectividad y el estado del dispositivo están asociados no solo con un desarrollo social bajo o muy bajo sino con la zona geográfica, pues las regiones más alejadas de los centros urbanos son las que tienen mayores dificultades de conexión. No obstante, las personas provenientes de zonas con bajo, muy bajo y medio nivel de IDS calificaron de manera positiva tanto la disponibilidad de horarios con el cumplimiento de las expectativas sobre la carrera, a diferencia de las personas con un nivel alto de IDS cuya opinión en estos rubros fue ambivalente o desfavorable.

Esto sugiere que el abandono en los niveles altos de IDS se asocia más con aspectos de tipo vocacional y en los niveles bajos se relaciona más con las condiciones materiales y carencias económicas agravadas por la pandemia. Por otro lado, cabe resaltar que la relación con el personal docente cambió debido a la coyuntura, pero es percibida de manera positiva por el

estudiantado con niveles bajos y muy bajos de IDS, lo que muestra que los esfuerzos docentes dirigidos hacia los sectores más vulnerables son percibidos favorablemente por esta población, aunque esta se haya retirado de la universidad.

Los hallazgos del estudio plantean la importancia de que nuevos estudios profundicen en las relaciones halladas, para describir la influencia del IDS sobre aspectos relacionados con el abandono escolar en la UNA. Además, se considera oportuno llevar a cabo estudios comparativos de corte longitudinal entre el estudiantado que abandona y permanece, con el fin de identificar el impacto que el IDS tiene sobre las variables que fueron incluidas en la investigación y resultaron significativas en los análisis.

Finalmente, es importante señalar que el estudio posee algunas limitaciones. Primero, la aplicación de la técnica del análisis de correspondencia simple no permite establecer relaciones causales entre las variables de estudio y fue implementada únicamente con propósitos descriptivos. Segundo, considerar que la muestra estuvo conformada por personas que abandonaron la universidad, lo cual limita el acceso a las personas estudiantes de la cohorte en estudio. Tercero, dado que las personas participantes ya no formaban parte de la institución al momento de realizar la investigación, existe la posibilidad de que se presenten sesgos de recuerdo en los datos analizados.

Agradecimiento

Este artículo surge en el marco del proyecto denominado “Modelos de predicción para la permanencia y abandono del estudiantado en el curso de Matemática General de la Universidad Nacional” código 0077-23. Desarrollado en la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional, Costa Rica

Referencias

Aramburú, C. E., y Núñez, D. (2019). Las razones del miedo: Deserción temprana de beca 18. *Anthropologica, 37*(43), 255–288. https://doi.org/10.18800/anthropologica.201902.011

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *12*(2), 171–203. https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226

Carranza-Marchena, P., & Zamora-Sánchez, G. (2020). Desafíos y oportunidades en tiempos del COVID-19: Contexto pedagógico desde la universidad nacional y la universidad estatal a distancia. *Revista Innovaciones Educativas, 22*, 162–170. http://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3154

Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M., & Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. Revista Perspectiva, 20(1), 13–25. https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017

Delgado, R. C., Fernández-García, C. E., Hurtado, Z. G., Curilla, N. M., & Cerna, C. A. P. (2023). Una revisión sistemática de la literatura en scopus sobre deserción universitaria y brechas digitales en un contexto del COVID-19. *Revista EDUCA UMCH, 21*, 101–124. https://doi.org/10.35756/educaumch.202321.259

Gonzalo, M. (2019). ¿Deserción universitaria? Una reflexión conceptual en torno a la problemática. *Analéctica*, *5*(34), 14–23. https://doi.org/10.5281/zenodo.4293878

Kuric Kardelis, S., Calderón Gómez, D., & Sanmartín Ortí, A. (2021). *Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento*. https://hdl.handle.net/20.500.14352/6979

Ley 8968. (2011). Protección de La Persona Frente Al Tratamiento de Sus Datos Personales. 05 de Setiembre de 2011.D.O. No.170. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=70975&nValor3=85989



Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2018). *Índice de desarrollo social 2017*. MIDEPLAN San José, Costa Rica. https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/BXb_ILLDRwqVI_zHV3NadQ

Millones-Liza, D. Y., & García-Salirrosas, E. E. (2022). Abandono de los estudiantes de una institución universitaria privada y su intención de retorno en época de COVID-19: Un análisis para la toma de decisiones. *Cuadernos de Administracion*, *35*, 1–20. https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao35.aeiup?

Miranda, V. J., & Alarcón, H. H. (2021). Efectos de los factores de riesgo sobre la interrupción de los estudios en jóvenes universitarios durante la covid-19. *Desde El Sur*, *13*(2). http://doi.org/10.21142/des-1302-2021-0021

Rodríguez, M. (2020). *Resumen Ejecutivo del efecto de las medidas tomadas en la universidad por la pandemia en las variables matrícula, deserción, retiro justificado y rendimiento. Departamento de Registro, Universidad Nacional*. http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/12644

Romualdo Rosario, A. (2020). *Factores socioeconómicos en la deserción estudiantil universitaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, pasco 2018 [PhD tesis]. Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión*, Pasco]. http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/1835

Thurow, L. C. (1973). The political economy of income redistribution policies. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *409*(1), 146–155. https://doi.org/10.1177/000271627340900116

Vilchez Lira, R. A. (2022). *Factores socioeconómicos en la deserción estudiantil en estudiantes de ingeniería del primer ciclo de una universidad privada de lima, 2022 [Tesis de Maestría]. Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo.* https://hdl.handle.net/20.500.12692/95581

Villalobos, L. R. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: Cuantitativos, cualitativos y mixtos.* EUNED.

Zamora Araya, José Andrey, Gamboa Araya, Ronny, Hidalgo Mora, Randall, & Castillo Sánchez, Mario. (2020). Permanencia Aestudiantil en el curso de matemática general de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación , 20* (1), 1-23. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.39815

Zamora-Araya, J. A. (2020). Las actitudes hacia la matemática, el desarrollo social, el nivel educativo de la madre y la autoeficacia como factores asociados al rendimiento académico en la matemática. *Uniciencia*, *34*(1), 74–87. http://doi.org/10.15359/ru.34-1.5

Zerpa, M. Y. P. (2020). *Deserción universitaria. El desafío de una mayoría durante pandemia*. https://acortar.link/px2fa1



Incidencia de las cualidades de la persona docente en el logro académico desde la perspectiva estudiantil en Educación Superior

Jorge Salas Cabrera
Universidad Nacional, Costa Rica
jorge.salas.cabrera@una.cr

Emmanuel Herrera González
Universidad Nacional, Costa Rica
emmanuel.herrera.gonzalez@una.cr

Irina Anchía Umaña
Universidad Nacional, Costa Rica
ianchia@una.cr

Steve Monge Poltronieri
Universidad Nacional, Costa Rica
steve.monge.poltronieri@una.cr

Resumen

El papel del docente universitario juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la manera en que los estudiantes perciben las cualidades personales de sus profesores puede tener un impacto significativo en la efectividad de la enseñanza y en la generación de un aprendizaje significativo (Sanz, 2010; Deyka, Izarra, Isaura, López, Elza, & Prince, 2018; Mendoza, 2018; Rodríguez, 2020; Flores y Moraima, 2021). Las características como la empatía, la capacidad de comunicación, la motivación, el compromiso y la capacidad de inspirar a los estudiantes, son solo algunos de los elementos que influyen de manera positiva en la percepción que tienen los alumnos sobre un adecuado aprendizaje (Mendoza, 2018; Esteban, Callupe, Rojas y Cámara, 2020; León, 2022). **Metodología:** esta investigación de diseño descriptivo-exploratorio contó con una muestra por conveniencia de 98 estudiantes de la escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida (CIEMHCAVI) de la Universidad Nacional, la participación estuvo confeccionada por los estudiantes de los 4 niveles de la carrera del bachillerato en Ciencias del Movimiento Humano. La muestra fueron 36 estudiantes de género femenino y 62 de género masculino. Se utilizó el instrumento: estilos docentes de los profesores universitarios “la percepción de los alumnos de los buenos profesores” el cual consta de cuatro dimensiones: la primera, centrada en el aprendizaje, constructivista, y con habilidades docentes y de evaluación; la segunda, más centrada en la enseñanza que en el aprendizaje tradicional, y

con habilidades de docencia y menos evaluaciones que en el primero; la tercera, centrada en el aprendizaje y con menos habilidades de docencia y evaluación que el primer grupo; y el cuarto, más tradicional que el segundo y con menos habilidades docentes y de evaluación. **Resultados:** Se mostró en las respuestas emitidas por los/as estudiantes consultados, cinco de las cualidades que consideran ellos/as fundamentales e importantes de resaltar en los docentes que permiten un aprendizaje significativo dentro de las aulas. La primer cualidad que obtuvo mayor porcentaje fue el ser una persona abierta (se entiende esta como una persona que muestra disposición mental y emocional a aceptar nuevas ideas y experiencias, receptiva, tolerante y flexible para con el estudiantado), por su parte la segunda cualidad que ellos/as resaltan es que es importante que el/ la docente sea comprensivo/a con los estudiantes y con sus distintas necesidades, en tercer lugar el respeto hacia los/as estudiantes, por su parte la cuarta cualidad que resaltan es la empatía hacia la población estudiantil y finalmente en quinto puesto la capacidad de escucha, es decir que el/la docente se siente con paciencia y tiempo para escuchar a los estudiantes y sus distintos situaciones académicas y personales cuando la oportunidad se presente. La principal conclusión de esta investigación es que los estudiantes consideraron que sería adecuado que los rasgos de personalidad de un/a docente son: ser abiertos, comprensivos, respetuosos, empáticos y tener capacidad de escucha. Cualidades claves para crear un ambiente de confianza y apoyo en el aula, donde los estudiantes se sientan motivados y valorados, lo que contribuye a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Claves: Cualidades docentes, percepción estudiantil, Movimiento Humano, Aprendizaje.

Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior se ven influenciados por el papel del docente universitario y la labor que este desempeña de manera fundamental en dicho proceso. La manera en que los estudiantes perciben las cualidades personales de sus profesores puede tener un impacto significativo en la efectividad de la enseñanza y en la generación de un aprendizaje significativo (Sanz, 2010; Deyka, Izarra, Isaura, López, Elza, & Prince, 2018; Mendoza, 2018; Rodríguez, 2020; Flores y Moraima, 2021). La percepción estudiantil acerca de las cualidades personales del docente universitario abarca una amplia gama de aspectos, que van más allá de la mera transmisión de conocimientos. Factores como la empatía, la capacidad de comunicación, la motivación, el compromiso y la capacidad de inspirar a los estudiantes, son solo algunos de los elementos que influyen en la forma en que los alumnos perciben que podrían ser aspectos adecuados con los que cuente sus profesores para generar impacto positivo en el proceso tanto de la enseñanza como del aprendizaje (Mendoza, 2018; Esteban, Callupe, Rojas y Cámara, 2020; León, 2022).

Un docente que muestra comprensión hacia las dificultades y preocupaciones de sus alumnos no solo facilita un ambiente de aprendizaje más acogedor, sino que también promueve una mayor disposición para aprender. Esta conexión emocional puede ser un motor poderoso para fomentar la participación activa y evitar posibles niveles de deserción estudiantil. La percepción estudiantil acerca de las cualidades

personales del docente universitario es fundamental para generar un aprendizaje significativo (Gargallo, Sánchez, Francesc, Ros y Ferreras, 2010; Vázquez, Latorre, Liesa, 2021).

Los estudiantes valoran a aquellos profesores que demuestran una auténtica pasión por la materia, esto no solo motiva a los alumnos, sino que también facilita una conexión profunda con los contenidos impartidos durante el cuso. Cuando los profesores demuestran entusiasmo y amor por lo que enseñan, se traduce en una mayor motivación en el estudiantado por querer emular al docente y alcanzar el éxito académico. Además, cualidades como la empatía, la accesibilidad y la capacidad para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje son cruciales. Los docentes que muestran interés genuino por el bienestar y el progreso académico de sus estudiantes crean un ambiente de confianza y respeto, logrando que los alumnos se sienten cómodos para expresar sus dudas y explorar nuevas ideas (Esteban, Callupe, Rojas y Cámara, 2020; León, 2022). Los estudiantes aprecian a los profesores que pueden contextualizar el conocimiento teórico con ejemplos prácticos y reales, lo que facilita una comprensión más holística y aplicable de la materia.

La capacidad de comunicar de manera clara y efectiva, junto con el uso de metodologías pedagógicas innovadoras, contribuye significativamente a la formación de competencias y habilidades en los futuros profesionales (Esteban, Callupe, Rojas y Cámara, 2020). Lo anterior permite generar posibilidades de que el docente exprese aspectos que van más allá de explicar simples contenidos, el lograr expresas situaciones que coadyuven al fortalecimiento de habilidades blandas para la vida permite el reforzamiento en el aprendizaje de los estudiantes de comprender que pueden lograr terminar sus estudios de manera efectiva si aplican lo aconsejado por el docente de manera clara y concisa.

En este contexto, resulta crucial explorar en profundidad cómo los estudiantes perciben las cualidades personales de los docentes universitarios, comprenderlo permitirá identificar no solamente las fortalezas y áreas de mejora de los profesores, sino que también brindará información valiosa sobre cómo promover un ambiente educativo propicio para la generación de un aprendizaje significativo y duradero en el área de conocimiento que se esté impartiendo (Rivera, y Hernández, 2017; Villalpando, Estrada y Álvarez, 2020). Desde la perspectiva estudiantil, existen ciertos rasgos y cualidades que los alumnos consideran esenciales en un docente para lograr un mayor éxito académico y generar procesos motivacionales que inviten a la permanencia en los salones de clase universitaria.

En este artículo de investigación, indago sobre cuál es la percepción estudiantil acerca de las cualidades personales del docente tratando de identificar las características más valoradas por los alumnos y su impacto en la generación de un aprendizaje significativo y condiciones motivacionales por continuar con sus estudios. A través de este estudio, se busca contribuir al debate académico sobre la importancia de las cualidades personales de los docentes en la formación integral de los estudiantes y de fortalecer su decisión de permanecer en las aulas universitarias hasta el final de su programa académico.



Metodología

Esta investigación de diseño descriptivo-exploratorio contó con una población estudiantil que cursa los cuatro niveles de la carrera de movimiento humano de la escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida (CIEMH-CAVI) de la Universidad Nacional y cuya edad promedia los 24 años. muestra fue escogida por conveniencia con una N=98 estudiantes, representada por 36 estudiantes de género femenino y 62 de género masculino. Del I nivel se obtuvo 10 respuestas para un 10,20 % de participación, en el II nivel se obtuvo una participación de 38 respuestas para un 38,78 %, en el caso del III nivel se obtuvo 9 respuestas para un 9,18% y finalmente en el IV nivel un total de 41 respuestas para un 41,84%.

Para la recolección de información se realizó una búsqueda de instrumentos que permitieran extraer la información acerca de la percepción estudiantil con respecto a las cualidades que debería tener el docente universitario por lo que se llegó a un consenso entre los investigadores sobre el instrumento: "...Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores...". Este consta de cuatro dimensiones: la primera, centrada en el aprendizaje constructivista y con habilidades docentes y de evaluación; la segunda, más centrada en la enseñanza que en el aprendizaje tradicional, y con habilidades de docencia y menos evaluaciones que en el primero; la tercera, centrada en el aprendizaje y con menos habilidades de docencia y evaluación que el primer grupo; y el cuarto, más tradicional que el segundo y con menos habilidades docentes y de evaluación, para fines de esta investigación se centrará solamente en el análisis de la segunda dimensión, centrada en la enseñanza que en el aprendizaje tradicional, y con habilidades de docencia y menos evaluaciones.

El procedimiento se realizó de la siguiente manera: una vez escogido el instrumento se determinó los niveles y se le estructuró el instrumento en formato digital, el cual fue compartido por los docentes guías de cada nivel. Los docentes enviaron el link mediante el grupo de whatsapp y posteriormente fue contestado por los estudiantes para luego recoger toda la información y realizar su debido análisis. Se establecieron 4 semanas como máximo para que los estudiantes completaran el instrumento. El análisis de los datos se realizó tabulando cada uno de los ítems según cada dimensión y se establecieron los resultados con base en los datos de mayor a menor de acuerdo con lo establecido por el instrumento de mediación.



Resultados

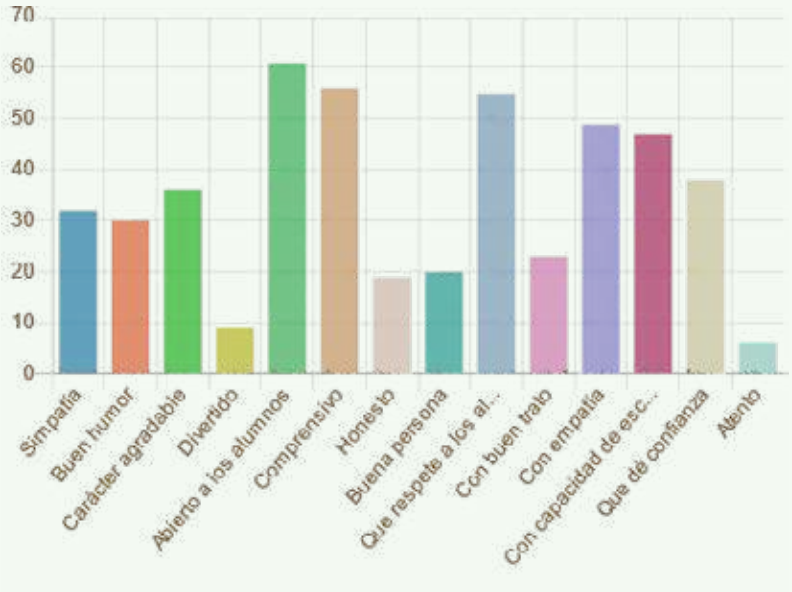
De acuerdo con los resultados presentados por el grupo de estudiantes que llenaron el instrumento estos fueron los resultados para la dimensión la enseñanza que, en el aprendizaje tradicional, y con habilidades de docencia y menos evaluaciones

Figura 1. Cualidades personales que considera el estudiante debería tener el profesor universitario

Opción	Cuenta	Porcentaje
Simpatía (SQ001)	32	32.65%
Buen humor (SQ002)	30	30.61%
Carácter agradable (SQ003)	37	37.76%
Divertido (SQ004)	10	10.20%
Abierto a los alumnos (SQ005)	61	62.24%
Comprensivo (SQ006)	57	58.16%
Honesto (SQ007)	19	19.39%
Buena persona (SQ008)	21	21.43%
Que respete a los alumnos (SQ009)	55	56.12%
Con buen trato (SQ010)	23	23.47%
Con empatía (SQ011)	50	51.02%
Con capacidad de escucha (SQ012)	47	47.96%
Que dé confianza (SQ013)	38	38.78%
Atento (SQ014)	6	6.12%

Nota. Porcentaje obtenido por cada ítem consultado a los estudiantes que consideran cuál de las opciones obtiene un mayor valor numérico desde su percepción de acuerdo con las cualidades personales que debería tener el docente universitario para un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Se aprecia un mayor valor a la cualidad de "abierto a los alumnos", como segunda opción el ser una persona "comprensiva" y la tercera opción que tenga "respeto por los alumnos" Creación propia.

Figura 2. Cualidades personales que considera el estudiante debería tener el profesor universitario



Nota. Datos respondidos por los estudiantes que consideran deberían ir de mayor a menor puntaje de acuerdo a las cualidades personales que debería tener el docente universitario para un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Se aprecia un mayor valor a la cualidad de "abierto a los alumnos", como segunda opción el ser una persona "comprensiva" y la tercera opción que tenga "respeto por los alumnos" Creación propia.

Discusión

La incidencia de las cualidades de la persona docente en el logro académico es un tema de gran relevancia en el ámbito de la educación superior. Dado que los estudiantes son los principales beneficiarios de la labor educativa de los profesores, resulta esencial analizar cómo las características y cualidades del profesorado influyen directamente en el rendimiento académico de los alumnos. Este análisis no solo permite identificar las competencias necesarias en un docente, sino también guiar las políticas de formación y selección de personal docente en instituciones educativas.

Desde la perspectiva estudiantil, existen ciertos rasgos y cualidades que los alumnos consideran esenciales para lograr un mayor éxito académico (Hernández et al., 2021; Rodríguez et al., 2021; Romero et al., 2023). En primer lugar, la pasión y el compromiso del profesor con su labor educativa emergen como elementos fundamentales. Un docente apasionado por su materia y comprometido con el proceso de enseñanza puede desempeñar un papel clave en la motivación de los estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje dinámico y positivo. Esta pasión no solo ayuda a despertar el interés y la curiosidad intelectual en los estudiantes, sino que también facilita la creación de una experiencia de aprendizaje más interactiva y estimulante (Posadas, 2023). De esta manera, se mantiene viva la motivación de los alumnos hacia los contenidos que cursan, aumentando la probabilidad de éxito y permanencia en el programa académico. Otro aspecto crucial que

se destaca en la investigación es la importancia de que el docente sea una persona “abierta”. De acuerdo con la Real Academia Española (2024), una persona abierta es aquella que posee una disposición mental y emocional receptiva, dispuesta a aceptar nuevas ideas o experiencias sin prejuicios. Esta apertura es valorada por los estudiantes porque permite una comunicación fluida y asertiva, en la que el profesor está disponible para resolver dudas, escuchar preocupaciones y adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades del alumnado (Bernal et al., 2022; Ortega y Valencia, 2023). Esta capacidad comunicativa impacta positivamente no solo en el aprendizaje tradicional, sino también en el aprendizaje autodirigido, fortaleciendo la confianza del estudiante hacia el docente. La empatía, comprensión, capacidad de escucha y la calidad de la comunicación son otras cualidades que los estudiantes consideran esenciales en un docente. Un profesor empático y comprensivo tiene la capacidad de ponerse en el lugar del alumno, reconociendo sus dificultades y necesidades particulares. Esto contribuye a la creación de un ambiente de confianza y colaboración en el que los estudiantes se sienten valorados y apoyados, elementos clave para fomentar la participación activa en clase y mejorar el rendimiento académico (Mendoza, 2018; Rodríguez, 2020; Flores y Moraima, 2021; Esteban et al., 2020; León, 2022).

Además, una comunicación clara y efectiva por parte del docente permite a los estudiantes no solo comprender mejor los contenidos impartidos, sino también sentirse más seguros al participar y compartir sus opiniones. Según Quintero (2013), en la enseñanza superior universitaria, el educador debe desempeñarse como guía, facilitador y mediador entre el estudiante y los recursos disponibles, utilizando estrategias comunicativas efectivas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusión

En conclusión, la incidencia de las cualidades del docente en el logro académico y la permanencia en los programas educativos desde la perspectiva estudiantil en educación superior es fundamental. Los estudiantes valoran enormemente que los profesores sean personas abiertas al diálogo, con comunicación asertiva, empatía, comprensión y capacidad de escucha. Por lo tanto, las instituciones educativas deberían enfocarse en la selección y formación de profesores que posean estas cualidades, con el fin de no solo garantizar el éxito académico de los estudiantes, sino también su continuidad y culminación exitosa en los programas académicos.





Referencias

Bernal AF, Cañarte CR, Macías TM y Ponce MA, (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recuperado 20/06/2024 en: La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje - Dialnet (unirioja.es)

Deyka, A., Izarra, B., Isaura, M., López, Elza, M., & Prince. (2018). El perfil del educador. Ciencias de la educación

Esteban ER, Callupe SF, Rojas AR y Cámara, AA, (2020). Empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista Educare Vol. 24 Núm. 2

Flores JL, Moraima, A (2021). Modelo de Perfil Profesional Docente para la Educación del Siglo XXI Modelo de Perfil Profesional Docente para la Educación del Siglo XXI Modelo de Perfil Profesional de Profesor para a Educação do Século XXI. Revista de Investigación Nº 104 Vol. 45.

Hernández J, Utrera F, Moreno S, Martín M, Ibarra F y Hernández D, (2021).El liderazgo: una cualidad que deben tener los cuerpos académicos que buscan la consolidación. Revista Mexicana de gronegocios, Vol 48.

León, XP (2022). La empatía en la educación virtual: una propuesta de aprendizaje significativo. Revista de investigación educativa y deportiva.Vol. 1 Núm. 1: Primer número

Mendoza, S (2018). Imaginarios sobre la labor docente. Una mirada desde estudiantes de Educación Física. Revista Virtual EFdeportes. Vol. 23 Núm. 243

Ortega JM y Valencia VE (2023)El perfil Docente constructor de Paz. Consultado el 20/06/2024 en: El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano - Dialnet (unirioja.es)

Posadas, A (2023). Trabajo final de graduación: Investigación teórica Pasión educativa en el siglo XXI: desafíos, incertidumbre y valor de la música. Trabajo Tesis. Universidad Pontificia. Recuperado: 22/06/2024 en: TFG- Posadas Cantera, Ariadna Nur.pdf (comillas.edu)

Rivera, A., & León, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación, (73)*2, 87-100. https://doi.org/10.35362/rie732213

Rodríguez, JL (2020). Las habilidades blandas como base del buen desempeño del docente universitario. INNOVA Research Journal 2020, Vol 5, No. 2, pp. 186-199

Rodríguez JL, Rodríguez RE y Fuerte L, (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de educación. Revista Propósitos y representaciones. Vol 9.

Romero T, Paredes RR, Vergara B, Pazmiño S y Guerrero MP, (2023). Competencias Motivadoras del docente: un giro sistémico entre lo esencial y académico. Revista Científica Multidisciplinar. Volumen 7, Número 2

Sanz, ML (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. Narcea Ediciones, España

Villalpando CG, Estrada MA y Álvarez GA, (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. Consultado:04/04/2024 en: El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas (senescyt.gob.ec)



Acciones simbólicas que subyacen a la toma de decisiones de estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico: un estudio caso

Hernán Sánchez
Universidad del Valle, Colombia
hernan.sanchez@correounivalle.edu.co

Marisol Cáceres
Universidad del Valle, Colombia
marisol.caceres@correounivalle.edu.co

Resumen

Esta investigación aborda el fenómeno de la permanencia estudiantil a través del análisis de las acciones simbólicas que guían las decisiones de estudiantes en bajo rendimiento académico durante el periodo post pandemia por COVID-19. Integrando la teoría de la acción simbólica de Ernest Boesch y la teoría ecológica del desarrollo de Urie Bronfenbrenner, se explora cómo estas teorías se complementan y desafían mutuamente para entender las decisiones de estudiantes universitarios. La investigación se centra en Ana (19 años, afrodescendiente) y Alejandra (20 años, mestiza), utilizando un enfoque exploratorio descriptivo de estudio de caso. Los datos se recopilaron mediante entrevistas fenomenológicas y registros de correspondencia, bajo un marco ético aprobado por la Facultad de Psicología de la Universidad del Valle. Los resultados revelan que las acciones de Ana y Alejandra están influenciadas por barreras y fronteras que afectan su rendimiento académico y su permanencia en el sistema educativo. Se concluye que comprender estas dinámicas es crucial para diseñar estrategias efectivas de retención estudiantil, destacando la necesidad de estudios cualitativos que consideren la singularidad de cada caso y los contextos diversos en los que los estudiantes interactúan.

Descriptores: Acompañamiento, Rendimiento Académico, Permanencia, Toma de Decisiones.

Introducción

Este trabajo de investigación aborda el fenómeno de la permanencia estudiantil a partir del análisis de las acciones simbólicas que configuran la toma de decisiones de estudiantes que obtuvieron un bajo desempeño académico en el periodo de post pandemia por COVID 19. Para hacerlo, propone un diálogo de frontera entre la teoría de la acción simbólica de Ernest Boesch y la teoría ecológica del desarrollo de Urie Bronfenbrenner. Este diálogo permite comprender cómo ambas teorías pueden complementarse, enriquecerse y desafiarse mutuamente para analizar las acciones simbólicas que subyacen a la toma decisiones de estudiantes universitarios en situación de bajo rendimiento académico.

Boech (1991) explica la frontera como la separación entre dos áreas que deben adaptarse en forma y dirección. El diálogo de frontera entendido como la interacción e intercambio que ocurren en el límite de convergencia entre estas dos teorías, crea una oposición binaria. Cada teoría representa un "aquí" (lo conocido y establecido) y un "más allá" (lo nuevo y desafiante) e involucra una ambivalencia simbólica al desafiarse y complementarse.

Desde la perspectiva denominada Constructivismo Semiótico Cultural la acción simbólica es individual y surge contextualmente, es decir, acción y cultura son indisociables en la construcción de la subjetividad. De esta manera, en el ciclo cultura-individuo-cultura emerge una concepción relacional desarrollista, el individuo está por descubrir las oportunidades y límites de la acción que la cultura colectiva le ofrece, utilizando esas oportunidades para asirlas en la cultura personal, esto es reconstruyéndola, creando nuevas posibilidades de acción para sí y para el *otro* (Boesch, 1991; Valsiner, 2006).

Bronfenbrenner (1987) propone la teoría ecológica, que aborda la interconexión de diferentes sistemas interconectados (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) en el desarrollo humano. El microsistema se revela como un patrón distintivo de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno específico, con características físicas y materiales particulares. Contiene el entorno inmediato y más íntimo en que el individuo se desarrolla. Para Brofenbrenner un microsistema "es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares." (Brofenbrenner, 1987, p.41).

El mesosistema surge como una red dinámica de microsistemas interrelacionados. Cada mesosistema se forma o expande cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno, creando así una estructura más amplia que abarca múltiples microsistemas. En este nivel, se exploran las interrelaciones entre dos o más entornos, como las relaciones entre familia y escuela, familia e iguales, y escuela. "Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente" (Brofenbrenner, 1987, p.44).

El exosistema abarca ámbitos fuera de la experiencia directa del sujeto pero que ejercen una influencia indirecta en su desarrollo. Estos ámbitos inaccesibles para él constituyen un nivel más amplio de análisis, donde las unidades de análisis son sistemas más grandes, como el Sistema N más 2, estructuras interpersonales más extensas. incluye los ámbitos que se encuentran fuera de la experiencia del individuo, pero que ejercen influencia directa en su desarrollo. Contiene uno o más entornos

que no se encuentran en la experiencia directa del individuo pero que le afectan indirectamente. Para Brofenbrenner:

Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (Brofenbrenner, 1987, p.44)

El macrosistema, contiene el contexto más lejano al inviduo, para efectos de esta investigación, los estudiantes. De manera que en este sistema se encuentra la influencia de las políticas educativas y las reformas académicas, las ideologías y la cultura entre otros campos que podrían influir o no en su decisión de desertar o permanecer en el sistema educativo. Al respecto de esta estructura, el autor informa:

El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias." (Brofenbrenner, 1987, p. 45)

Brofenbrenner aborda la interacción constante y recíproca entre el individuo y sus diversos entornos ecológicos, mostrando cómo los diferentes niveles de contexto afectan el desarrollo. Esta teoría enfatiza los patrones de actividad y relaciones en las que el individuo participa, subrayando la importancia de los actividades, roles y relaciones en los diferentes contextos de interacción.

Esta investigación, se propuso analizar las acciones simbólicas que van configurando las decisiones de estudiantes de psicología en situación de bajo rendimiento para evitar la exclusión del sistema educativo universitario.

Metodología

Esta investigación exploratoria descriptiva con un diseño de estudio de caso (Yin, 2009), analiza las acciones simbólicas que configuran las decisiones de dos estudiantes de psicología en situación de bajo rendimiento académico durante los periodos académicos de 2022 al 2023: Ana (19 años, afrodescendiente) y Alejandra (20 años, mestiza). Los instrumentos usados fueron la entrevista fenomenológica y el registro de correspondencia. El procedimiento inicia al firmar los consentimientos autorizados por el comité de ética de la Facultad de Psicología de la Universidad del Valle y la llamada a las estudiantes a participar en un acompañamiento semanal, dada su situación de bajo rendimiento académico. El Modelo de análisis retoma la bidireccionalidad del ciclo cultura – individuo – cultura que une dos matrices de pensamiento psicológico. El análisis teje las proposiciones hermenéutico-fenomenológicas que permiten construir una concepción del sujeto que interpreta símbolos y descifra secretos de la cultura con la clave que da el lenguaje (Boesch, 1991). Así, cuando la unidad de análisis se sitúa en procesos sociales o macro, se utiliza un abordaje hermenéutico y cuando se sitúa en procesos individuales o micro-genéticos se usa un abordaje fenomenológico.

Las categorías de análisis planteadas fueron tres, acciones simbólicas, toma de decisiones y potencial de acción en diferentes contextos de interacción; microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Resultados

Los resultados muestran que en las acciones de Ana y Alejandra se interponen barreras y fronteras para conseguir una meta: superar el bajo rendimiento académico y evitar salir del sistema educativo. Para la óptica boeschiana, se ultrapasa una barrera, cuando el sujeto puede volver al patrón de acción anterior. Entonces, Ana diversifica su acción. Sus metas se forman de patrones deseados e imaginados para continuar en el sistema educativo. Busca ultrapasar la barrera del bajo de rendimiento y asume el proceso de acompañamiento como una frontera que exige de ella una postura reflexiva de sus acciones. Para Alejandra el bajo rendimiento es una barrera insuperable y la reconfiguración de sus metas son fronteras para el tránsito a otro programa académico en otro sistema universitario.

Para Boesch (1991), la barrera dice al respecto de antagonismo del mundo en relación con el sujeto. Ana y Alejandra se reconocen como estudiantes anónimas para el sistema universitario durante el periodo de la pandemia. Este sentimiento de anonimato las dejo sin información o acompañamiento en la toma de decisiones efectivas para evitar la pérdida de asignaturas. No obstante, después de la pandemia, emerge para Ana una frontera en el proceso de acompañamiento que origina la idea de oposición binaria entre el “aquí” y el “allá”. El “aquí” representa algo más conocido que genera un sentimiento de seguridad en concentrar su energía vital exclusivamente en su proceso de formación profesional que también implica un sentimiento de monotonía y tedio. Entre tanto, el “allá”, su trabajo con la comunidad representa lo desconocido y menos transparente, generando inseguridad y ansiedad, pero también curiosidad y excitación por la novedad. La tensión dialógica entre formación y trabajo es el horizonte formativo que busca continuamente resolver Ana.

Para Bronfenbrenner (1987), el estudio de los ambientes en los que actuamos es crucial para apartarnos de las descripciones detallistas y los procesos sin contenido. Este enfoque permite comprender cómo los contextos influyen en el desarrollo humano y cómo las interacciones complejas entre el individuo y su entorno dan forma a la persona en constante cambio. En este sentido, la psicología del desarrollo, bajo la guía de la Psicología Ecológica de Bronfenbrenner, se convierte en un medio para revelar conexiones más profundas y significativas entre las experiencias individuales y los entornos cambiantes. A través de la combinación de descripción y explicación, esta perspectiva permite trascender la dicotomía entre la complejidad de la vida humana y la necesidad de comprenderla de manera sistemática.

Bronfenbrenner (1987) presenta la ecología del desarrollo humano, a partir de la tesis de que éste va a depender de la capacidad del ser humano para acomodarse a las propiedades cambiantes y las interconexiones sociales de sus diferentes entornos. Dicho de otra manera, las capacidades humanas de la persona en desarrollo van a depender de los diferentes contextos sociales y las transiciones entre estos. Para Ana, el establecimiento de relaciones mesosistémicas le permiten configurar el potencial de acción que no solo depende de su experiencia de acción y capacidad de estructuración, sino que también está influenciada por factores externos como el entorno, los modelos sociales, los patrones culturales y las etapas de la vida.

Conclusión

En conclusión, esta investigación proporciona una comprensión detallada del curso de las acciones simbólicas, en la trayectoria de decisiones que una estudiante toma para sostenerse en el sistema educativo. Analiza cómo sus experiencias pasadas y su visión de futuro influyen en diferentes decisiones que la llevan a asegurar su permanencia y progreso académico. Enfatiza además, en la importancia de centrarse en la retención de estudiantes y en la realización de estudios cualitativos en profundidad, en los que se aborden a las personas como casos individuales con contextos únicos y no simplemente como datos estadísticos. Esta perspectiva permite una comprensión precisa de los factores que influyen en la permanencia estudiantil.

Referencias

Boesch, E. E. (1991). Symbolic action theory and cultural psychology. Springer

Sánchez, P., Vásquez Truisi, M., & Arias-Castillo, L. (2021). Estrategias de afrontamiento en el marco de un proceso de acompañamiento entre pares. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3413

Simão, L.M. (2023) *Dialogical Essays From Difference to Sharing in I-Other Relationships.* Nueva Zelanda: Springer

Valsiner, J. (2006). Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology. Clark University.

Yin, R. K. (2003) Case study research; Design and method. Sage





Relações entre adaptação ao Ensino Superior e percepção de desempenho acadêmico em universitários ingressantes

Maria Eduarda Berton dos Santos
Universidade Estadual de Campinas
mabertonn1@gmail.com

Camila Alves Fior
Universidade Estadual de Campinas
cafior@unicamp.br

Resumo

Com a expansão do ensino superior, as instituições foram desafiadas a preocuparem-se não apenas com o acesso, mas com a permanência dos estudantes. Isso porque dificuldades experienciadas pelos ingressantes na transição para o ensino superior impactam o desempenho acadêmico, variável preditora da intenção de permanecer no ensino superior. O objetivo do estudo foi descrever a adaptação de ingressantes ao ensino superior e analisar as correlações entre a adaptação e a percepção de desempenho acadêmico em uma amostra de 115 ingressantes, com idades entre 18 e 34 anos, matriculados em cursos das distintas áreas do conhecimento oferecidos por uma universidade pública brasileira. Os dados foram coletados por meio de um Questionário Sociodemográfico e do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) e analisados pela correlação de *Spearman*. Foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significantes, que variaram de baixa a moderada, entre as dimensões de adaptação pessoal-emocional, de carreira, social e de estudo e a percepção de desempenho acadêmico, indicando que, em ingressantes, níveis mais elevados de adaptação relacionam-se com uma melhor percepção de desempenho acadêmico. Portanto, é ímpar a promoção de intervenções focadas na adaptação, a fim de viabilizarem o sucesso e a permanência dos estudantes.

Palavras-Chave: Adaptação Acadêmica, Desempenho Acadêmico, Estudante Universitário, Ensino Superior.

Introdução

Nas últimas décadas, diversos países, incluindo o Brasil, vivenciaram uma expansão significativa do ensino superior (ES). Segundo dados do Censo da Educação Superior brasileira, apenas no ano de 2022, foi registrado o ingresso de 4,7 milhões de novos estudantes neste nível de ensino, considerando as instituições públicas e privadas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2024). Cabe ressaltar que no Brasil, o aumento significativo de ingressantes nas universidades está associado à ampliação na oferta de vagas e à implementação de ações afirmativas, que possibilitaram o ingresso para diferentes públicos, os quais, historicamente, eram pouco representados nesse nível de ensino, como estudantes provenientes de diferentes origens étnico-raciais, sociais e econômicas (Dias e Sampaio, 2020; Heringer, 2018).

E com a diversificação do perfil dos ingressantes no ensino superior manifestam-se novos desafios às universidades, visto que além do acesso, é ímpar a atenção para a permanência dos estudantes (Faria e Almeida, 2021). Soma-se o fato de que esses novos públicos chegam ao ES com diferentes necessidades acadêmicas e requerem atenção específica das universidades, inclusive com estabelecimento de novas políticas, que possibilitem também a adaptação, o sucesso e a permanência de todos os estudantes no ensino superior (Canal e Almeida, 2023; Dias e Sampaio, 2020).

Com base no panorama de expansão apresentado, a atenção ao momento de ingresso no ensino superior e às transições experienciadas neste período são importantes, considerando que o primeiro ano apresenta taxas elevadas de evasão (Almeida e Casanova, 2022). Isso ocorre visto que o período de transição para a universidade atribui um conjunto de novos desafios e exigências aos ingressantes, sendo necessária uma adaptação ao novo nível de ensino. Por sua vez, a adaptação ao ensino superior configura-se como um processo complexo e multidimensional, que é atravessado por variáveis de natureza pessoal e contextual (Fior e Almeida, 2023). De modo que esse processo irá depender, em diversos aspectos, dos esforços investidos pelo próprio estudante, mas também, das possibilidades e dos suportes oferecidos pelas instituições de ensino superior (Baptista et al., 2020). Dessa forma, uma adaptação bem-sucedida ao novo nível de ensino irá favorecer um maior engajamento nas atividades acadêmicas e sociais, uma percepção mais positiva da carreira e da universidade, uma ampliação na participação nas experiências extracurriculares e tais vivências impactarão de maneira positiva no sucesso acadêmico e na permanência dos mesmos (Almeida, 2019; Casanova, 2018).

A transição para o ES é responsável por suscitar experiências positivas e enriquecedoras aos ingressantes, ao mesmo tempo que pode materializar possíveis impasses, que podem dificultar o processo de adaptação ao ES. E os

desafios experienciados no período de transição ao novo nível de ensino, quando não superados, caracterizam-se como fator de risco ao sucesso acadêmico e podem levar ao sofrimento do estudante, a um baixo desempenho acadêmico, a reprovações nas disciplinas, culminando, inclusive, na intenção e na decisão de abandonar o curso ou até o ensino superior (Almeida e Casanova, 2022; Casanova et al. 2018; Casanova et al., 2021; Reyes e Meneses, 2020).

O desempenho acadêmico, por sua vez, pode ser caracterizado pelas notas e conceitos obtidos pelo estudante ao longo do curso (Fior et al. 2022). Também pode ser entendido como um indicador de qualidade na educação, que mensura se os objetivos educacionais estão sendo alcançados (Zuluaga, 2016). A literatura tem apontado que o desempenho pode ser influenciado por um conjunto de fatores, dentre eles: gênero, idade, estar matriculado em um curso de opção preferencial, experiências prévias de escolarização e hábitos de estudo (Fior et al, 2022). E, vale ressaltar que a percepção que os estudantes têm acerca de seu próprio desempenho costuma estar alinhada ao seu real rendimento, sendo que o autorrelato do estudante se configura como um dado confiável (Casiraghi et al., 2020). Evidências sugerem que um baixo desempenho acadêmico pode resultar em estresse e sentimentos de insatisfação, os quais ampliam a desconexão dos estudantes com seus pares, professores e cursos (Casanova et al., 2018), fatores esses que levam o ingressante a questionar sua permanência no ensino superior.

Objetivo

Descrever a adaptação de ingressantes ao ensino superior e analisar as correlações entre a adaptação e a percepção de desempenho acadêmico.



Metodologia

Participantes

Participaram desta investigação 115 estudantes ingressantes de uma universidade pública brasileira, que acessaram o ensino superior em 2023 e estavam matriculados no segundo semestre da graduação no momento de coleta de dados. Da amostra, 52,2% (n=60) são mulheres e as idades dos voluntários variaram de 18 a 34 anos (M = 19,54; DP = 2,49). Em relação à escolarização, 58,3% realizaram o ensino médio na rede privada de ensino. Os participantes estavam matriculados em cursos das distintas áreas do conhecimento, sendo que 59,1% (n=68) eram oriundos de cursos vinculados à área de Ciências Exatas e 93,9% frequentavam carreiras que eram a primeira opção no acesso ao ensino superior.

Instrumentos

a. **Questionário Sociodemográfico:** O instrumento foi utilizado para coletar informações pessoais, acadêmicas e profissionais dos participantes.

b. **Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES):** Trata-se de um instrumento de natureza intercultural, que foi construído e validado para estudantes do ensino superior de Portugal e do Brasil (Araújo et al., 2014). Corresponde a uma escala com 40 itens, composta por afirmações sobre as vivências, opiniões e sentimentos com relação à adaptação ao ensino superior e solicita-se aos estudantes que as respondam a partir de uma escala *Likert,* com opções de respostas que variam de 1 (Discordo Totalmente) até 5 (Concordo Totalmente). A escala agrupa-se, ainda, em cinco dimensões: Projeto de Carreira, Adaptação Social, Adaptação Pessoal-Emocional, Adaptação ao Estudo e Adaptação Institucional. Todas as dimensões apresentam alfa de Cronbach acima de 0,79, indicando boa confiabilidade (Dalbosco, 2018). Ainda sobre o questionário, os itens referentes à dimensão Adaptação Pessoal-Emocional são os únicos construídos no formato invertido e necessitaram de recodificação na análise dos dados. Os escores da escala são calculados a partir do somatório das respostas a todos os itens da dimensão, dividindo-se pelo número total de itens, sendo que resultados mais elevados indicam uma maior adaptação ao ensino superior.

Procedimentos

A coleta de dados ocorreu presencialmente nas salas de aula e todos os estudantes foram convidados a participarem do estudo, momento no qual foram informados dos objetivos, da metodologia e das garantias éticas da investigação. Os questionários foram disponibilizados por meio do *GoogleForms*. A investigação foi conduzida de acordo com as diretrizes de pesquisa com seres humanos, e teve início após aprovação do Comitê de Ética (CAAE: 71162723.3.0000.8142).

As respostas dos estudantes aos instrumentos foram inseridas em uma planilha, em que os nomes foram substituídos por códigos, garantindo o anonimato dos participantes. Para as análises utilizou-se o pacote estatístico

Statistical Package for Social Science (SPSS) versão 22.0. O estudo das diferenças nos níveis de adaptação foi conduzido pelo teste de Friedman e a análise das relações entre a adaptação ao ensino superior e a percepção de desempenho foi realizada pela Correlação de *Spearman*. Para a análise da magnitude das correlações, foi considerado que os resultados, negativos e positivos, entre 0,10 e 0,30, sugerem uma correlação fraca, enquanto aqueles situados entre 0,40 e 0,60 indicam correlação moderada e acima de 0,70 são avaliados como correlações fortes (Dancey e Reidy, 2019). Em todas as análises estatísticas, adotou-se o valor de $p < 0,05$ como parâmetro para a significância estatística.

Resultados e Discussão:

Na Tabela 1 são apresentadas as estatísticas descritivas dos resultados, incluído o número de participantes, a média, o desvio-padrão, a mediana e os escores mínimos e máximos, referentes à percepção de desempenho acadêmico (PDA) e às cinco dimensões do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES).

Tabela 1. Estatísticas descritivas dos resultados referentes à Percepção de Desempenho Acadêmico (PDA) e às dimensões do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

Variáveis	*N*	Média	Desvio-Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
Percepção de Desempenho Acadêmico	115	6,92	1,55	7,00	3,00	10,0
QAES: Adaptação Pessoal-Emocional	110	2,42	1,07	2,25	1,00	5,00
QAES: Adaptação Projeto-Carreira	114	3,81	0,89	3,87	1,00	5,00
QAES: Adaptação Social	112	3,63	0,97	4,00	1,13	5,00
QAES: Adaptação ao Estudo	109	3,18	0,73	3,12	1,63	4,75
QAES: Adaptação Institucional	114	3,61	0,6	3,62	2,00	5,00

Com base nos dados referentes à adaptação ao ensino superior, dispostos na Tabela 1, são observados níveis mais elevados de adaptação à carreira (M = 3,81; DP = 0,89), que refere-se às ideias e às expectativas do estudante em relação à carreira e ao curso; seguidos pela adaptação social (M = 3,63; DP = 0,97), que está relacionada à avaliação que o estudante faz do relacionamento estabelecido com os pares dentro da universidade; e institucional (M = 3,61; DP = 0,60), que por sua vez, inclui as percepções do estudante acerca da instituição, abrangendo seus espaços físicos, recursos e materiais disponíveis. Valores mais baixos foram reportados para a adaptação ao estudo (M = 3,18; DP = 0,73), dimensão essa que se refere principalmente à percepção do desempenho acadêmico e à rotina de estudos; e adaptação pessoal-emocional (M = 2,42; DP = 1,07), que descreve as emoções experienciadas pelo estudante no período inicial do curso. As diferenças nos níveis de adaptação foram estatisticamente significantes ($\chi^2 = 126,87$, $p < 0,01$), com resultados mais desfavoráveis às adaptações ao estudo e pessoal-emocional, em detrimento às outras dimensões.

Os resultados mais elevados nas adaptações à carreira, social e institucional reportados pelos ingressantes indicam uma melhor adaptação nessas dimensões. Tem-se como hipótese que esses resultados possam estar relacionados ao fato de que a maior parte da amostra (93,9%) é representada por estudantes matriculados em cursos de primeira opção. Visto que um conjunto de investigações têm reconhecido que frequentar carreiras que eram a opção preferencial de estudantes relaciona-se com níveis mais elevados de adaptação ao ensino superior (Tavares, 2012; Casanova et al., 2018; Farias et al., 2022). Os resultados do presente estudo assemelham-se aos encontrados por Honório et al. (2019), em que se verificou que estudantes matriculados em cursos de primeira opção apresentaram melhor adaptação em projeto de carreira, pois esses estudantes costumam dedicar mais tempo para pensar em suas trajetórias profissionais, além de maiores perspectivas relacionadas ao futuro no curso.

Ainda com base nos resultados relacionados à adaptação dos ingressantes, verificou-se escores mais baixos de adaptação ao estudo e na dimensão pessoal-emocional, em comparativo às demais dimensões. Esse resultado pode ser explicado com base em duas hipóteses. Investigações apontam que os efeitos da pandemia de COVID-19 incluem impactos associados à saúde mental da população, assim como na aprendizagem de estudantes dos distintos níveis de ensino (Bof e Moraes, 2023). Entre as ações para reduzir a propagação do vírus, foi adotado o ensino remoto emergencial, entre outras medidas de isolamento social e que trouxeram impactos para a saúde mental e para as experiências de aprendizagem dos estudantes (Ribeiro et al., 2021; Dantas et al., 2024). E, a segunda hipótese acerca dos resultados da presente investigação relaciona-se ao fato de que investigações têm indicado que a população universitária, em especial estudantes de primeiro ano, estão mais vulneráveis às psicopatologias e aos efeitos negativos do estresse, característico do período de transição para a universidade (Ariño e Bardagi, 2020). O estresse em níveis elevados pode resultar em dificuldades na aprendizagem e, consequentemente, na adaptação ao novo nível de ensino (Padovani et al., 2014).

A percepção de desempenho acadêmico (PDA), também apresentada na Tabela 1, é descrita por meio do autorrelato do estudante e no presente estudo variou entre 3 e 10, sendo a média (M = 6,92). Constata-se que a PDA dos ingressantes deste estudo situa-se acima do conceito mínimo para a aprovação nas disciplinas, que na instituição na qual estão matriculados é 5,0.

Os resultados das correlações de *Spearman* entre os níveis de PDA e das dimensões do QAES são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações entre Adaptação ao Ensino Superior e Percepção de Desempenho Acadêmico

Dimensões		Percepção de Desempenho Acadêmico (PDA)
Adaptação Pessoal-Emocional	rs	0,457**
Adaptação Projeto-Carreira	rs	0,261**
Adaptação Social	rs	0,260**
Adaptação ao Estudo	rs	0,381**
Adaptação Institucional	rs	0,137

**. p < 0,01

Nota. rs = Coeficiente de correlação de *Spearman*

Segundo os dados dispostos na Tabela 2, observam-se correlações positivas e estatisticamente significantes, que variam de baixa a moderada, entre as dimensões de adaptação pessoal-emocional (rs = 0,45; p < 0,01), de carreira (rs = 0,26; p < 0,01), social (rs = 0,26; p < 0,01), e de estudo (rs = 0,38; p < 0,01) e a percepção de desempenho acadêmico. Os resultados indicam que, em ingressantes, níveis mais elevados de adaptação nas dimensões pessoal-emocional, de carreira, social e de estudos são associados a uma percepção mais elevada de desempenho acadêmico.

As relações entre adaptação pessoal-emocional e percepção de desempenho acadêmico dos ingressantes explicam-se com base em investigações prévias, que indicam que o uso de estratégias de enfrentamento (*coping*) e de regulação emocional são importantes para o processo de adaptação ao ensino superior (Pellegrino e Welsh, 2021; Luca et al., 2018). Nesse sentido, espera-se que estudantes mais adaptados nos aspectos pessoais e emocionais apresentem um bom repertório de estratégias de enfrentamento e regulação emocional, os quais irão auxiliar esses novos estudantes na superação de possíveis desafios na adaptação e, consequentemente, em uma melhor percepção de desempenho acadêmico. Ainda, os resultados apresentados estão em consonância à revisão de Andrés et al. (2017), em que se verificou que estudantes capazes de regular suas emoções apresentam melhor desempenho acadêmico.

A correlação positiva entre a adaptação em projeto de carreira e o desempenho acadêmico se dá em consequência de que estudantes com escores mais elevados na dimensão de carreira costumam apresentar uma maior satisfação com seu curso (Almeida e Teixeira, 2018). Sendo que níveis mais elevados de satisfação com o curso resultam em um maior envolvimento acadêmico do estudante, tanto em atividades de natureza obrigatória, como não obrigatória, e que se associa a um desempenho acadêmico mais elevado em universitários (Fior e Mercuri, 2018).

Ainda na presente investigação, as relações entre adaptação social e percepção de desempenho acadêmico eram esperadas, visto que a importância da criação de vínculos interpessoais no processo de adaptação tem sido amplamente discutida em estudos prévios. Pares e professores são apontados como as principais redes de apoio, tendo em vista que muitos estudantes se encontram afastados da família ao ingressarem na universidade (Teixeira et al., 2008). Uma percepção positiva das relações estabelecidas com pares e professores possibilita a criação de uma rede de apoio, maiores interações sociais, resultando em índices mais elevados de desempenho acadêmico (Farias et al., 2022). No estudo de Santos et al. (2015), verificou-se que tanto o suporte afetivo, como o instrumental dos pares são importantes para um melhor desempenho.

Por fim, a correlação positiva encontrada entre a adaptação de estudo e a percepção de desempenho acadêmico pactua com resultados da investigação de Farias et al. (2022). Estudantes com níveis mais elevados de adaptação ao estudo costumam ter um perfil de participação mais ativa nas aulas, realizam bons trabalhos, têm trocas mais potentes com os colegas, além de uma boa gestão de tempo e níveis mais elevados de autorregulação da aprendizagem, fatores esses que impactam positivamente o desempenho acadêmico (Fior et al. 2022).

Conclusões

A adaptação ao ensino superior configura-se como um fenômeno complexo e multidimensional e no presente estudo, associou-se ao desempenho acadêmico dos estudantes. Deve-se atentar que o rendimento acadêmico é uma das variáveis que impacta a intenção do estudante de permanecer no ensino superior (Casanova et al. 2018). Deste modo, os resultados desse estudo reforçam a importância de as instituições dedicarem atenção específica ao período de ingresso na universidade, por meio do planejamento e da implementação de intervenções que auxiliem os ingressantes na adaptação ao novo nível de ensino, a fim de viabilizarem o sucesso, a permanência e a conclusão de seus cursos (Almeida, 2019).

Destaca-se também que a presente investigação amplia as considerações acerca da adaptação do ponto de vista pessoal-emocional, visto que os participantes vivenciaram o ensino médio na pandemia, a qual, segundo investigações, foi responsável por impactar o bem-estar e a saúde mental de estudantes nos distintos níveis de ensino (Fundação Oswaldo Cruz, 2020; Healthy Minds Network and American College Health Association, 2020). Fato esse que, como visto, tem influência na adaptação dos estudantes e consequentemente em seu desempenho acadêmico. Nesse sentido, os dados indicam a importância do papel institucional no desenvolvimento e no fortalecimento de ações, programas e políticas que tenham como foco a saúde mental, o bem-estar e o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento das demandas acadêmicas em estudantes de ensino superior.

Ainda sobre o presente estudo, é importante ressaltar que existem limitações devido ao tamanho da amostra e por contemplarem estudantes de apenas uma universidade, a qual conta com características específicas, o que pode restringir a generalização de tais resultados para outras instituições. Nesta perspectiva, novas investigações que ampliem e diferenciem as características da amostra, incluindo estudantes de diferentes instituições, parecem promissoras.



Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Referências

Almeida, B. R., Teixeira, M.O. (2018). Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *19*(1), 19-30. https://doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p19

Almeida, L.S. (2019) Ensino superior: combinando exigências e apoios. In: L.S. Almeida. *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades*. ADIPSIEDUC: Braga.

Almeida, L. S., Casanova, J. R. (2022). PREVENÇÃO DO ABANDONO NO 1.º ANO: APOIAR OS ESTUDANTES NA SUA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA. In: Congresso Latino-americano sobre o Abandono na Educação Superior (XI CLABES) – UCB. https://doity.com.br/anais/trabalhos-apresentados/trabalho/255893

Andrés, M. L., Stelzer, F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., e Navarro Guzmán, J. I. (2017). REGULAÇÃO EMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE RELAÇÕES EMPÍRICAS. *Psicologia Em Estudo*, *22*(3), 299-311. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i3.34360

Ariño, D. O., Bardagi, M.P. (2020). Saúde Mental de Estudantes Universitários e os Fatores Acadêmicos e de Carreira Associados. In: A. B. Soares; L. Mourão; M. C. Monteiro. (Org.). O Estudante Universitário Brasileiro: Saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira. 1 ed. Rio de Janeiro: *Appris*, v. 2, p. 37-52.

Baptista, M. N.; Ferraz, A. S. ; Inacio, A. L. M. (2020) . Adaptação Acadêmica e Saúde mental no Ensino Superior. In: Soares, A. B.; Mourão, L.; Monteiro, M. C.. (Org.). O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira. 1 ed. *Curitiba: Editora Appris Ltda*, v. 1, p. 21-36.

Bof, A. M., Moraes, G. H. (2023). Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Impactos da Pandemia*, v.7. https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5586

Canal, C. P. P., Almeida, L.S. (2023). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: desafios pessoais e institucionais. In A. Osti, A. Fior, C.P.P. Canal, L.S. Almeida (orgs). Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. Pedro e João Editores, p.41-58.

Casanova, J. R. (2018). Abandono no Ensino Superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 05–22. https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22

Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S. e Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, *30(4)*, 408–414. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155

Casanova, J.; Bernardo, A. B.; e Almeida, L. S. (2021) Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, A Coruña, v. 8, n. 2,* p. 211-228. https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.87

Casiraghi, B., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., e Aragão, J. C. S. (2020). Rendimento acadêmico no Ensino Superior: variáveis pessoais e socioculturais do estudante. Revista Práxis, 12(24), 2176-2192. https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n24.3373

Dalbosco, S. N. P. (2018). Adaptação acadêmica no Ensino Superior: estudos com ingressantes. (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade São Francisco: Campinas/SP. http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/10206329435389866.pdf.In

Dancey, C.P., Reidy, J. (2019). *Estatística sem matemática para psicologia* (7. ed.). Penso.

Dantas, O. M. A. da N. A., Almeida, P. D. de, e Cabral, E. R. de O. (2024). Impactos da pandemia da COVID-19 na educação: Da Educação Básica ao Ensino Superior no Distrito Federal – Brasil. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, *19*(00), e024002. https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18084

Dias, C. E. S. B., e Sampaio, H. (2020). Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. In: Dias, C. E.S.B., Toti, M.C.da S., Polydoro, S.A.J., Andery, H.M.S.S (orgs). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro.* São Carlos: Pedro e; João Editores.

Faria, A. A. G.B. T. e Almeida, L. S. (2021). Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano: promovendo o sucesso e a permanência na Universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7,e021024-e021024. https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797

Farias, R.V.; Gouveia, V.V.; e Almeida, L.S. (2022). Adaptação e sucesso acadêmico em estudantes brasileiros do primeiro ano da educação superior. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*. Vol.9, No.1, 58-75. https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8830

Fior, C. A., e Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *19*(1), 85-95. https://doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p85

Fior, C. A., Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Dantas, M. A., Martins, M. J., e Almeida, L. da S.. (2022). IMPACTO DA AUTOEFICÁCIA E DO RENDIMENTO ACADÊMICO NO ABANDONO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR. Psicologia Escolar E Educacional, 26, e235218. https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218

Fior, C. e Almeida, L. S. (2023). Transição e adaptação acadêmica dos estudantes ao ensino superior. In A. Osti, A. Fior, C.P.P. Canal, L.S. Almeida (orgs). Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. *Pedro e João Editores,* p.59-77.Healthy Minds Network and

American College Health Association. (2020). *The impact of COVID-19 on college student well-being*. https://healthymindsnetwork.org/wp-content /uploads/2020/07/Healthy_Minds_NCHA_COVID_Survey_Report_FINAL.pdf

Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19(1)*, 7–17. https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7

Honório, A.C., Ottati, F., e Cunha, F. A. (2019). Avaliação da adaptação ao ensino superior. *Psicologia para América Latina*, (32), 97-105. Recuperado em 26 de maio de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1870-350X2019000200002elng=ptetlng=pt.

Luca, L., Noronha, A. P. P., e Queluz, F. N. F. R. (2018). Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *19*(2), 169-176. https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p169

Noal, D. S.; Passos, M. F. B; Freitas, C. M. (org.) (2020). Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na COVID-19. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz. https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/10/livro_saude_mental_covid19_Fiocruz.pdf

Padovani, R. C.; Neufeld, C. B.; Maltoni, J.; Barbosa, L. N. F.; Souza, W. F.; Cavalcanti, H. A. F.; Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 02-10. doi:10.5935/1808-5687.20140002.

Pellegrino, A. J., e Welsh, M. (2021). Emotion Regulation and Hypothetical Risk-Taking as Predictors of College Adaptation. *North American Journal of Psychology*, *23*(4), 583. https://psycnet.apa.org/record/2022-08527-002

Reyes, N., e Meneses, A. L. (2020). Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año. *Congresos CLABES*, 82-90. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2627

Ribeiro, L.S., Bragé, E. G., Ramos, D.B., Fialho. I.R., Vinholes, D.B., Lacchini, A.J. (2021). Efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental de uma comunidade acadêmica. *Acta Paul Enferm*. http://dx.doi.org/10.37689/actaape/2021A003423

Santos, A. S., Oliveira, C. T., e Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: teoria e prática*, *17*(1), 150-163. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1516-36872015000100013elng=ptetlng=pt.

Tavares, D. M. (2012). Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa: Porto. http://hdl.handle.net/10284/3617

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Volume 12 Número 1, pp. 185-202

Zuluaga, M. (2016). Factores que influyen en el rendimento académico del estudiante. Escenarios: Empresa y Território, 5(5), 93-118. http://esumer.edu.co/revistas/index.php/escenarios/article/view/66



¿Me voy despacio o abandono? estudiantes de un pueblo originario buscando un sueño universitario

Rocío Anais Barrera Hernández
Instituto Tecnológico de Sonora, México
rocioanais.barrera@gmail.com

Laura Fernanda Barrera Hernández
Instituto Tecnológico de Sonora, México
laura.barrera@itson.mx

Sonia Echeverría Castro
Instituto Tecnológico de Sonora, México
soniae@itson.edu.mx

Dora Yolanda Barrios Estrada
Instituto Tecnológico de Sonora, México
dramos@itson.mx

Resumen

Los estudiantes tienen el derecho a tener una educación de calidad con las mismas oportunidades para todos, sin embargo, se ha identificado con barreras de ingreso y permanencia para ciertos estudiantes. Se han llevado a cabo esfuerzos por hacer una educación accesible en México, lamentablemente la oportunidad de estudiar en una institución de educación superior es escasa para las personas de comunidades indígenas, debido a las condiciones que requiere el traslado y la manutención cuando tienen que ir a estudiar a las ciudades. El presente estudio busca conocer cuáles son las experiencias y dificultades experimentadas para ingresar y durante su trayectoria por la universidad de dos estudiantes indígenas de un pueblo originario del norte de México, ubicado en una zona rural. Demostrar cuales son las adversidades de las estudiantes y cuál ha sido su compromiso, dedicación para lograr permanecer en la universidad, hacer concientización de los esfuerzos y de barreras que se siguen presentando en las instituciones de educación superior.

Descriptores: Estudiantes de pueblos originarios, Interculturalidad, Permanencia, Riesgo de Abandono, Apoyos.

Introducción

Durante un periodo la educación era solo para quienes contaban con ciertos privilegios y podían ingresar a las escuelas. En México se ha buscado la posibilidad de que todos los estudiantes accedan a la educación creando espacios y organizaciones; actualizando leyes a favor de la educación como un derecho que debe tener toda persona, misma que nadie debe presenciar ningún tipo de restricción, limitantes durante la trayectoria escolar del estudiante. La educación a nivel de institución de educación superior (IES) se rige por la Ley General de Educación Superior, que ve a la educación como un derecho que contribuye al bienestar de la persona y su obligatoriedad le corresponde al Estado conforme a lo previsto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Ley General de Educación Superior [LGES], 2021, p. 2).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022), destacó en su 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior titulada "*Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior"* la gran necesidad de modificar la educación superior en cuestión a las desigualdades que se siguen presentando, busca ampliar la accesibilidad, trabajar la inclusión educativa, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación y aceptación a las nuevas exigencias. Menciona Cruz Vadillo y Casillas Alvarado (2017), uno de los errores comunes que se presenta en la inclusión ha sido creer que en la educación superior se ha trabajado igual que en el resto de los niveles educativos y el problema está en generalizar, además de que no todos los docentes identifican el tema que ha pasado de una educación especial segregadora a fortalecer la educación inclusiva, sin identificar que ninguna de éstas se ha trabajado de forma concreta en una educación superior como lo ha sido en la educación básica. Es importante comprender la importancia de la inclusión y la interculturalidad en las instituciones de educación superior (IES) pues contribuirá a una calidad educativa, fomentando cultivar actitudes de respeto, valoración de la diversidad cultural, sin etiquetar, ni definir a nadie, tomando en cuenta las necesidades, experiencias, conocimientos e intereses de todos los estudiantes, se necesita de un personal capacitado para trabajar con la diversidad (Arroyo, 2017).

México promueve la incorporación a la educación superior de poblaciones históricamente discriminadas como la indígena (Villa, 2022). A pesar de que se ha avanzado el acceso a todos los estudiantes a una Institución de Educación Superior (IES) sigue siendo la minoría de la comunidad indígena quien busca continuar con sus estudios, teniendo otras prioridades diarias como cuestiones de salud, vivienda, economía, derechos humanos debido a que en su mayoría habitan en zonas de marginación.

En el Programa Sectorial de Educación 2020 - 2024 afirma que sigue siendo un problema en México que no todos los estudiantes disponen de las mismas oportunidades educativas equitativas e inclusivas e interculturales, lo cual afecta en el bienestar y desarrollo del país. La educación superior sigue siendo privilegio de pocos, ya que la cobertura en este tipo educativo es de 39.7%, para la modalidad escolarizada y no escolarizada. Si bien se ha alcanzado la igualdad de género en el acceso educativo, sigue presentando desigualdades, pero aún más para las poblaciones indígenas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020). Esta inequidad se refleja de diferentes formas, el poco acceso a las oportunidades de estudiar después

de la secundaria e incorporarse a la educación media superior y universitaria es baja. Las personas que desean asistir a una institución de educación superior tienen que hacer esfuerzos importantes y sufrir de discriminación (Martínez y Bustos, 2020).

Los motivos para que sean tan pocos los estudiantes indígenas en una IES se encuentran en la discriminación histórica y los prejuicios sobre los indígenas en la ciudad, en barreras culturales, en el énfasis del gobierno por acrecentar sólo la tasa de cobertura de la educación básica en sus regiones y en las condiciones de marginación de sus comunidades originarias (Domínguez, 2013).

Es necesario conocer los procesos educativos que viven los estudiantes indígenas en educación superior en México debido al incremento que se ha presentado y para brindar las condiciones pertinentes para su permanencia en una IES. Badillo Guzmán (2011), describe una de las principales iniciativas generadas en México a partir del 2001 llamado Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) financiada por la Fundación Ford, en el cual se buscaba fortalecer los recursos académicos.

Villa (2022), en su estudio, describe que el nivel de estudios donde hay más estudiantes indígenas es en licenciatura como a nivel nacional, número que va disminuyendo conforme aumenta el número de años en la institución; algo relevante mencionar es que ninguno de los estudiantes indígenas inicia la educación superior a los 18 años edad reglamentaria en la cual la mayoría de los estudiantes del país inician el ciclo escolar. Son estudiantes comúnmente pertenecientes a familias con un bajo ingreso familiar que impacta en la permanencia en sus estudios.

Objetivo

Analizar las experiencias de aprendizaje, dificultades experimentadas, retos para asistir y permanecer en la universidad de dos estudiantes indígenas de un grupo originario del norte de México.

Metodología

Participaron dos estudiantes de sexo femenino.Se realizó un estudio cualitativo utilizando una entrevista a profundidad a dos estudiantes de un grupo originario en dos comunidades, las cuales se encuentran ubicados en zonas rurales, aproximadamente a 50 y 80 km con traslado a través de carretera internacional. Se exploraron las vivencias cotidianas para lograr asistir y realizar las asignaciones y cumplir con el perfil que solicita la institución educativa. Durante el proceso de la entrevista se citó de manera individual a cada estudiante realizándose dos sesiones por cada una. El periodo de la entrevista fue de aproximadamente 3 horas de duración para cada una de las participantes. Finalizando las reuniones de las entrevistas la documentación de la información se obtuvo por medio de grabaciones, para proceder con las transcripciones, el análisis de la información brindada y así, se generaron las categorías, códigos necesarios para su análisis.

Resultados

Uno de los principales obstáculos que las estudiantes describen refiere a la elección de continuar con las costumbres de su comunidad las cuales siguen impregnadas del rol de género referido a la mujer como destinada a formar una familia, dedicarse a labores domésticas y la crianza o irse por sus objetivos educativos y continuar sus estudios. Badillo Guzmán (2011) relata en uno de sus investigaciones el caso de una estudiante universitaria indígena tuvo que salirse de su comunidad para estudiar, lo cual no es bien visto y menos carreras que la consideran para hombres. Así que, durante el tiempo de elección de una posible carrera universitaria, se encuentran en el dilema de los estudios universitarios versus los deberes de tener una familia. El en presente estudio ambas estudiantes recibieron un grado de apoyo familiar, especialmente para retomar sus estudios después de ser madres, la estudiante 1 *(E-1)* describe que la carrera a elegir presentaba uno de los requisitos la edad en la institución que deseaba estudiar y ella no cumplía porque excedía la edad. No fue motivo para desistir y decidió buscar otras universidades cerca de su entorno para estudiar la carrera que quería por lo que ingresó a la institución. Esta satisfecha con su carrera que inició durante la Pandemia, en ese momento se le acomodó tomar clases de manera virtual y actualmente de manera presencial.

La *E-1*, reporta dificultades que son de tipo prácticas, para acudir y mantenerse en la escuela vinculado con el recurso económico disponible; desde el transportación a la institución que le requiere de ida y regreso a su comunidad cuatro horas, así como un costo diario de lo que corresponde al 26 % del sueldo diario en peso mexicano (MXN) en 2024 (CONASAMI, 2024) (aproximadamente 13 dólares americanos); agregado a las necesidades de cuidado que le requieren de otras personas de su familia, siendo su madre el apoyo económico. Actualmente no hay posibilidades de becas para estudiantes indígenas con sus características en la institución y a nivel de gobierno, ha participado en las convocatorias, pero solo ha logrado recibirlas en pocos periodos, no siempre ha tenido resultados favorables.

Cuando ha recibido apoyo *E-1* reporta que ese recurso es muy valioso, pero aún insuficiente (por el costo del transporte y comida fuera de casa), pues no alcanza para copias y materiales educativos que requiere y la colegiatura (es baja, pero se tiene que asignar una parte). En la parte pedagógica no señala dificultades importantes, ya que sus competencias desde el ingreso fueron similares a las del resto de sus compañeros de las zonas urbanas y rurales no indígenas, lo cual es relevante y enmarca la visión de un estudiantado indígena capaz como cualquiera para lograr los objetivos de una carrera profesional (Mendoza, 2018). Destaca la pérdida reciente de su madre y tiempo atrás de su padre, ello le representa un incremento de sus necesidades y obligaciones como cuidadora de otros (hermano menor e hijo de 5 años), en este grupo de jóvenes la familia es un elemento de apoyo no solo económico sino emocional y aspiracional (Villa, 2022) por lo que la estudiante tiene que afrontar estas nuevas cotidianidades. Así mismo, percibe que sus docentes logran una perspectiva universal, inclusiva que incluye a la mayoría y que se siente apoyada por la mayoría de sus profesores. (*E-1*).

La estudiante 2 *(E-2)* describe que el apoyo familiar siempre estuvo presente para continuar sus estudios aun cuando al finalizar la preparatoria ella se encontraba embarazada. Después de definir la carrera de su interés realiza los

procesos necesarios para aspirar su ingreso a esa institución. Previo a su análisis durante la entrevista admite que en el proceso hubo falta de preparación, información y compromiso en cumplir con el puntaje establecido por parte de la IES pues no cumple con un puntaje de aprobación. Después de todo esto, no lo ve como una barrera sino como una nueva oportunidad de ver otras opciones que puedan cubrir con sus necesidades, así como parte de su motivación para continuar sus estudios mejora su proceso para elegir instituciones educativas que cumplan con los criterios de tener la carrera deseada, un costo accesible y que no esté tan retirado de su ubicación. Elige la IES que puede cubrir sus necesidades e ingresó al inicio parece una buena opción la que eligió, pero el cambio hacia la vida universitaria más la de vida personal se le hace complicada y desiste identificando que no estaba presentando un buen desempeño escolar y toma la decisión de dejar de asistir a la universidad sin avisar a sus compañeros, docentes ni al coordinador de carrera. Esta acción afectó a sus calificaciones de ese periodo impactando en su promedio y dejando en pausa durante dos años por la situación de COVID-19, ella no lo vio como una oportunidad para retomar sus estudios, pues se le hizo complicado, decide darle la prioridad a la crianza de su hija y cuidar de su madrina, en ese periodo, regresando en su segundo semestre del 2022.

Siempre tuvo la inquietud de cuando pasará la situación de COVID-19 ella pudiera regresar a la universidad. Después de ese periodo se inscribe y se compromete a retomar su involucramiento con sus estudios y durante su trayectoria percibe que sus docentes le brinda el apoyo necesario, como adecuarse a la situación para darle oportunidad de trabajar sola o en parejas (por la complicación de ponerse de acuerdo con otros estudiantes y el tiempo disponible para reunirse o conectarse con ellos), pero si se requiere más comunicación con algunos ya que son rígidos con los horarios de las primeras horas de clases y el medio de transporte no llegan a tiempo estimado o se desfasan al horario establecido.

Las becas que han obtenido en la IES les han permitido conseguir algunos dispositivos electrónicos como celulares, computadora portátil, mesa y silla que tienen actualmente, y pagar sus servicios de Internet. Mencionan que debe ser importante mejorar en los procesos de trámites escolares o ser más claros en los medios por donde se deben solicitar, pues en ocasiones deben realizar el pago por medio de un lugar de autoservicio que se encuentra retirado de su ubicación ya que no cuentan en ocasiones con una tarjeta para hacer el pago en línea en las plataformas institucionales.

Ambas estudiantes se sienten orgullosas de su cultura y tradiciones y participan en las fiestas y eventos tradicionales de su comunidad. Reportan un déficit importante en la valoración de la cultura y saberes de sus comunidades indígenas en la institución educativa, que se requiere que exista más diálogo entre los estudiantes que se interesan en conocer sus raíces y tradiciones, las costumbres de su pueblo y reforzar el reconocimiento a sus identidades; en todos los miembros de la comunidad; lo cual refiere a lo que diversos autores han puntualizado, de la necesidad de un reconocimiento a los saberes y culturas del pueblo mexicano (Czarny et al., 2018), que debe reflejarse desde una política de estado y una educación intercultural que reconoce la pluriculturalidad.

Conclusiones

Se identificaron una diversidad de dificultades que revelan la necesidad inmediata de incluir el enfoque intercultural en las universidades para que se logre sociedades más justas e igualitarias, integrarlos durante su trayectoria por la universidad, apoyos para lograr la permanencia de los estudiantes de las comunidades indígenas de la región. No solo se trata de apoyarlos en la parte pedagógica, también en los aspectos prácticos que hacen posible que el estudiantado en estas condiciones de vulnerabilidad logre el acceso y permanencia en las instituciones de educación superior, el formar una sociedad más igualitaria y justa para todos los involucrados.

A pesar de las adversidades que han ocurrido en su trayecto escolar, en la institución educativa en la que se encuentran no tienen un programa y/o apoyos específicos para la comunidad indígena. Consideran que durante su trayectoria se han encontrado con personal docente, administrativo y compañeros que les han brindado la orientación respecto a solicitar servicios de tutoría y acompañamiento que brinda la institución, así como apoyos económicos de parte del gobierno que pudieron aplicar. Es interesante destacar que una de las herramientas que ha atribuido la permanencia de las estudiantes han sido personas claves dentro de la institución para que ellas continúen estudiando; durante su primer año *E-1* recibió un acompañamiento complementario por medio del programa de tutorías que se les brinda a igual a todos los estudiantes, mientras a *E-2* por falta de conocimiento no logró tener ese mismo acompañamiento y conocer los procesos administrativos que debía hacer para interrumpir sus cursos sin que le afectara en sus calificaciones, en este caso *E-2* al interrumpir sus estudios en el primer semestre no tomó el curso de tutoría introductoria de orientación y acompañamiento que se imparte a todos en ese periodo escolar.

En diferentes momentos las estudiantes se han logrado coincidir con personal de la institución en las cuales ofrecen y/o conocen de algún apoyo al estudiante, que posteriormente con la convivencia han mostrado sus necesidades que les han surgido, pero siempre mostrando con una actitud de esperanza y proactiva ante las adversidades, buscando las maneras de cómo solucionar la situación.

No obstante, como parte de la institución de educación superior se ve una necesidad de mejorar y formalizar estas acciones de acompañamiento a la comunidad indígena creando estos espacios para fortalecer su permanencia y el egreso de los estudiantes. Se aprecia que son estudiantes con la convicción y dedicación a la carrera en la que se encuentran estudiando, *E-1* en ningún momento ha pensado en dejar sus estudios pues tres de sus objetivos para terminar, uno es para agradecer el apoyo que le brindó su madre (recién fallecida) para iniciar sus estudios, dos para demostrarle a su hijo que con mucho esfuerzo puede realizar lo que uno busca y él comprende cuando no puede atenderlo es porque está haciendo sus actividades escolares y por último desea de alguna manera contribuir a su comunidad e influir en los estudiantes indígenas que se puede tener una buena educación si lo buscan y que ella también presentaba muchos inconvenientes pero que cuando se quiere se puede. *E-2* fue ligeramente distinto en donde ella al salir de la preparatoria deseaba continuar con sus estudios a la universidad, pero la necesidad de atender a su hija recién nacida y el cambio escolar a la universidad hizo que desistiera eligiendo como prioridad lo familiar para después contar con las condiciones necesarias para regresar a sus estudios.



Algo que se percibe en ambas entrevistas es que son estudiantes que con anterioridad si tenían alguna duda de la institución, se dirigen a las plataformas institucionales para resolverlas y si no aparece la información, ellas no asisten a las instancias a preguntar, factor de riesgo que pudiera impactar en la permanencia de los estudiantes de comunidad indígena el no acercarse a preguntar sobre lo que necesitan. Cuando se les pregunta a las dos como llegaron a recibir orientación en los procesos de apoyos de becas, ellas confirman que el personal administrativo que ofrece atención al estudiante universitario fueron quienes les comentaron si conocían estos apoyos y como debían de aplicarlo, generando con el tiempo un espacio de confianza, apoyo, conocimiento de cómo gestionar los acontecimientos que surgen en su trayectoria escolar y así fue como ellas se acercaban de nuevo a pedir apoyo o dudas en otros servicios escolares.

En México se había enfocado en atender la diversidad en los otros niveles educativos que fue pasando el tiempo que se le fue exigiendo a la educación superior cumplir con los objetivos, leyes, normas y necesidades de la educación sin brindar las herramientas, estrategias para abordar lo que hoy se demanda realizar. Mismos que en diferentes instituciones se han hecho avances de acuerdo a los recursos que se encuentran disponibles y conociendo las características principales de sus posibles estudiantes, abarcando tantas situaciones que en ocasiones no les es posible atender como igualdad en el acceso, ni se ha llegado a ver como una prioridad la permanencia y posibilidad de retener a estos estudiantes de comunidades indígenas para su egreso. Si la institución no tiene las condiciones y no encontramos con estudiantes indígenas debemos trabajar de forma colectiva con ellos para tener una iniciativa, conocer de forma cercana sus inquietudes y apoyos para crear un espacio para atender a los estudiantes, realizando pertinentes ajustes que requieren para culminar sus estudios.

Referencias

Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva,* 6(2), 144-159. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186/180.

Badillo Guzmán, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro*. *Análisis de Problemas Universitarios*, (61), 25-33.

Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. [LGES]. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Cruz Vadillo, R. y Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. Revista De La Educación Superior, 46(181), 37-53. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002

Czarny, G., Navia, C., y Salinas G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. Revista de Educación Superior, 47(188), 87-108. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n188/0185-2760-resu-47-188-87.pdf

Domínguez, F. (2013). La comunidad transgredida: los zoques en Guadalajara. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas.

Martínez, E. y Bustos, R. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos citadinos mexicanos. Retos de la educación intercultural. DIDAC, (76), 14-23. http://ri.ibero.mx/handle/ibero/5890

Mendoza, R. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. Revista Electrónica de Investigación Educativa. REDIE. 20(4) 26-35. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC2022. https://www.whec2022.org/EN/homepage/Roadmap2030r

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

Villa, L. (2022). Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios. Revista mexicana de sociología, 84(4), 941-978. https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60388



Facilitación del éxito universitario: antecedentes y recomendaciones para el abordaje de la eliminación académica

Gianfranco Liberona Henríquez
Universidad Estatal de O'Higgins
gianfranco.liberona@uoh.cl

Monserrat Morales Flores.
Universidad Estatal de O'Higgins,
monserrat.morales@uoh.cl

Felipe Matus Díaz.
Universidad Estatal de O'Higgins,
felipe.matus@uoh.cl

Ana San Martín Navarro.
Universidad Estatal de O'Higgins,
ana.sanmartin@uoh.cl

Resumen

En el marco del desarrollo de un Sistema de Alerta Oportuna, se busca profundizar en el Abandono Estudiantil abordando las razones por las cuales se producen las eliminaciones académicas en la recientemente creada Universidad Estatal de O'Higgins. El objetivo específico del presente estudio es analizar los antecedentes de eliminación académica que presenta la institución post pandemia. Para esto, se revisan los registros de toda la matrícula de pregrado desde la segunda mitad de 2022, momento en el cual se retomaron totalmente las actividades presenciales. Se revisan los orígenes de las situaciones, separándolas por área del conocimiento y carrera, y los contenidos de cada apelación, para encontrar puntos de convergencia tanto en las causas académicas de ellas, como en las razones por las que cada estudiante indica caer en esta condición, y logra sobreponerse para continuar con éxito su trayectoria estudiantil. Los datos se analizan cuantitativamente. Los resultados dan cuenta de la necesidad de abordar esta problemática en los primeros años diseñando indicaciones específicas para el Sistema de Alerta Oportuna, así como también intervenciones curriculares en los Planes de Estudios de las carreras más afectadas, con el fin de disminuir el Abandono Estudiantil.

Descriptores: Rendimiento académico, Eliminación académica, Abandono, Alerta oportuna, Educación superior.

Introducción

El año 2023, de acuerdo con datos del Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile (SIES), en Chile se encontraban con matrícula vigente en Pregrado 1.249.401 personas, de las cuales el 53,3 % corresponde a mujeres. De estas, un 47,5 % de las matrículas corresponden a personas entre 20 y 24 años. De acuerdo con Valenzuela y Kuzmanic (2023) la participación en educación superior ha alcanzado el 50 % entre jóvenes de 19 a 21 años.

A pesar de que las estadísticas dan cuenta de una alta tasa de participación en este nivel educativo, la deserción es una preocupación constante a nivel nacional. Solo un 76,0 % de las personas que se matricularon en primer año de educación superior en 2022 permanecieron estudiando en el año 2023, lo que implica que casi un cuarto de las personas abandonó su carrera en el primer año de estudios. En relación con el género, consistentemente, las mujeres muestran mayores tasas de retención en relación con los hombres (SIES, 2023b).

De acuerdo con un informe del Panorama de la Educación en Chile de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD), para el año 2019 en Chile, aun cuando ha aumentado la tasa de participación en la educación superior, la probabilidad de completar los estudios es menor a la mayoría de los países de la OECD, esto se visualiza en que el 30 % de las personas que inicia sus estudios no los finaliza, abandonando la educación superior.

Estos datos dan cuenta de la necesidad de abordar la problemática del abandono estudiantil y trabajar en programas de seguimiento y apoyo a la retención estudiantil. En el contexto educacional chileno, este punto se vuelve especialmente relevante al ser la retención un criterio considerado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2022) para otorgar la Acreditación Institucional, lo que es un requisito de existencia en el Subsistema Universitario de las Instituciones de Educación Superior.

Al analizar la retención estudiantil, es necesario considerar las particularidades de cada institución, al existir diferentes condiciones a nivel nacional respecto a la inserción a la educación superior (SIES, 2023a). En relación con esto, el 7 de agosto del año 2015 se promulgó en Chile la Ley 20.842, que, de acuerdo con Ministerio de Educación (2015), crea dos nuevas universidades estatales en el país, la Universidad de O'Higgins (en adelante, UOH) y la Universidad de Aysén. En el proceso de mejora continua en los procesos de la primera de ellas, descrito además como un eje transversal de su Plan de Desarrollo Estratégico 2021-2025, se han desarrollado a través del diseño de un Sistema de Alerta Oportuna (SAO; Liberona et al, 2024) diferentes indicadores que puedan hacer notar la posibilidad de que un o una estudiante esté pasando algún tipo de dificultad y, por ende, esté pensando en abandonar sus estudios universitarios.

Si bien resulta necesario analizar las tasas de deserción en términos de abandono voluntario, uno de los factores que no ha sido considerado es la eliminación de la institución por motivos académicos. De acuerdo con el reglamento vigente en la UOH, las eliminaciones académicas pueden producirse en las carreras de pregrado, por dos motivos diferentes:

1. Haber reprobado una misma asignatura, en dos o más ocasiones.

2. Registrar un porcentaje de aprobación menor al 40% de los créditos del Plan de Estudios, sobre los semestres efectivamente cursados.

Una persona puede encontrarse en riesgo de eliminación académica por uno o ambos motivos simultáneamente. Al caer en esta situación, se le notifica a través de la plataforma de gestión docente usada en la institución a quienes corresponde, quedando su registro estudiantil con el estado provisorio "En Causal de Eliminación".

Esta misma normativa permite al estudiantado solicitar, a través de la misma plataforma, mantener su estatus de estudiante regular, levantando una apelación a esta causal, que se evalúa a nivel de jefatura de carrera, basándose en la argumentación y documentación proporcionada, además del historial académico. En caso de ser rechazada esta apelación, se ofrece una segunda instancia de apelación, que es revisada por una comisión convocada específicamente para estos fines, en la Vicerrectoría Académica.

Haciendo la revisión histórica, en promedio, alrededor de un 5% de la matrícula anual de la UOH ha sido afectada por esta condición. A pesar de esto, las eliminaciones académicas no fueron consideradas en el diseño inicial del SAO, al no poder ser considerada una decisión tomada directamente por el estudiantado (Tinto, 1993). Sin perjuicio de lo anterior, sí es posible estudiarlas como un tipo de deserción no voluntaria (Himmel, 2002), ya que, igualmente, representa un obstáculo para el avance académico estudiantil (Schmidt Araneda et al., 2023). Su análisis permite elaborar estrategias específicas que se puedan incorporar en el SAO, además de poder mejorar la caracterización de la población estudiantil monitoreada (Arias Martínez et al., 2021). Además, estudios a nivel nacional dan cuenta de la importancia de realizar intervenciones en estudiantes que han presentado causales de eliminación académica, dado que ayudan a mejorar sus antecedentes académicos y su continuidad en las instituciones (Marzolo et al., 2015).

Objetivo

En base a los antecedentes presentados, el objetivo del presente estudio es analizar los antecedentes de eliminación académica de estudiantes de la Universidad de O'Higgins, desde el segundo semestre del año 2022 en adelante, con el fin de presentar recomendaciones para su abordaje.

Metodología

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo con alcance descriptivo a partir de datos secundarios que se encuentran dentro de los registros de la institución.

Se analizó un total de 1019 registros que corresponden a todas las situaciones de "Causal de Eliminación" que se produjeron entre el segundo semestre del año 2022 y el segundo semestre del año 2023. Para cada causal se registraron nueve variables: (1) semestre de la causal, (2) año del curso por el que se cae en causal (3) área del conocimiento de la carrera de estudio (4) sexo registral de la persona, (5) finalización de la situación, (6) permanencia en la institución, (7) abandono voluntario, (8) causal en relación con la reglamentación y (9) motivo atribuido a la causal.

En términos generales, se registró el semestre en que se produjo la situación de eliminación (2022-2, 2023-1, 2023-2), el año del plan de estudios en que se encuentra el curso por el que se cae en causal (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto), así como también el área del conocimiento dentro de la cual se enmarca la carrera que se encontraban estudiando las personas con registro de causal, de acuerdo a la Escuela a la que pertenece en la UOH (Ciencias Agroalimentarias, Animales y Ambientales, Ciencias Sociales, Educación, Ingeniería o Salud). Además, se identificó el sexo registral de la persona en causal (hombre o mujer).

Por otro lado, se revisó la finalización de la situación, es decir, si esta concluyó con la eliminación de la persona o no. Así también se identificó si la persona en situación de Causal de Eliminación permanece en la UOH o abandonó estudios voluntariamente y el tipo de causal en relación con la reglamentación (haber reprobado una misma asignatura, en dos o más ocasiones y/o registrar un porcentaje de aprobación menor al 40 % de los créditos del Plan de Estudios).

Para profundizar en los análisis, se revisaron los motivos a los cuales la persona atribuye la situación de la Causal de Eliminación presentes en sus cartas de apelación. Para esto, se realizó un análisis de contenido cuantitativo de tipo frecuencial (Piñuel, 2002), para contabilizar la aparición de categorías a partir de una pauta de codificación previamente definida.

Cuando se encontraban disponibles, las cartas fueron leídas en su totalidad, estas apelaciones podían contener más de un motivo, en cuyo caso, se ordenaron según la importancia otorgada en el relato. Se identificaron seis motivos principales a los cuales se realizó la atribución:

- Académicos: que se relaciona con problemas de avance curricular, malas notas, dificultades con la metodología y/o no tener la base adecuada para abordar la materia.
- Familiares: que, como su nombre indica, se relaciona con dificultades familiares, generalmente asociadas a enfermedades de la jefatura de hogar o parientes cercanos.
- Salud: para estudiantes que tienen problemas de salud física o mental.
- Socioeconómico: donde los y las estudiantes mencionan tener complicaciones económicas para seguir con sus estudios.
- Vocacionales: para quienes tengan dudas respecto a la correcta elección de su carrera.
- Otro: que engloba aquellos motivos que no caben dentro de ninguno de los presentados.
- A partir de estas variables, se realizan análisis descriptivos de tipo cuantitativo.

Resultados

En la Tabla 1 se presenta la frecuencia con que se producen las causales de eliminación en la UOH, así como también la cantidad de personas eliminadas. Se muestran los porcentajes con relación a la matrícula total de la institución para cada año.

Tabla 1. Causales y Eliminaciones entre 2022-2 y 2023-2

Año	Causales (%)	Eliminaciones (%)	Deserción Voluntaria (%)	Matrícula Total
2022-2	347 (6,9)	66 (1,3)	313 (6,2)	5044
2023-1	330 (5,4)	47 (0,7)	104 (1,7)	6124
2023-2	342 (5,6)	50 (0,8)	239 (3,9)	6124

Se observan datos estables, toda vez que la presencialidad ha devuelto a la institución estadísticas comparables con las previas a la pandemia. Es importante destacar que, en el período de docencia remota, durante la pandemia de la COVID-19, los datos de deserción voluntaria son significativamente inferiores, pero los de deserción no voluntaria son mayores. Para complementar estos datos es posible mencionar que durante los períodos 2020 y 2021, a 206 estudiantes se les rechazó la apelación y, por tanto, se les eliminó de sus carreras de pregrado; mientras que en el semestre híbrido 2022-1, 50 estudiantes se registraron en esta situación.

Se revisaron las Escuelas en las que se registra cada Causal de Eliminación. En la Tabla 2 se muestran las frecuencias absolutas, así como también el porcentaje de cada área con relación al total de causales del semestre.

Tabla 2. Distribución por área del conocimiento de Causales de Eliminación en el período.

Semestre	Ciencias Agroalimentarias, Animales y Ambientales (%)	Ciencias Sociales (%)	Educación (%)	Ingeniería (%)	Salud (%)	Totales
2022-2	43 (12,4)	96 (27,7)	63 (18,2)	119 (34,3)	26 (7,5)	347
2023-1	62 (18,8)	53 (16,1)	47 (14,2)	126 (38,2)	42 (12,7)	330
2023-2	62 (18,1)	83 (24,3)	41 (12,0)	109 (31,9)	47 (13,8)	342
Totales	**167**	**232**	**151**	**354**	**115**	**1019**

Algo relevante de destacar en esta etapa, es que más del 50% de las Causales de Eliminación registradas en el período estudiado, está concentrado en dos Escuelas: Ciencias Agroalimentarias, Animales y Ambientales e Ingeniería, lo que se vuelve estadísticamente relevante al notar que estas Escuelas sólo representan el 23% de la matrícula total en el mismo período. En el otro extremo, la Escuela de Salud concentra solo el 11% de las causales, a pesar de representar en sí misma el 27% de la matrícula total en el período estudiado.

El 83% de quienes cayeron en causal durante este período apelaron a su situación. La Tabla 3 muestra la distribución de los motivos a los que se atribuye cada causal.

Tabla 3. Motivos indicados por los/as estudiantes en sus apelaciones (% respecto del total).

Semestre	Académico	Familiar	Salud	Socioeconómico	Vocacional	Otro
2022-2	9,3%	8,0%	8,9%	2,5%	0,5%	2,3%
2023-1	11,1%	7,3%	6,2%	3,8%	0,8%	2,3%
2023-2	11,3%	8,2%	9,9%	3,7%	0,6%	3,5%
Totales	**31,7%**	**23,5%**	**25,0%**	**10,0%**	**1,9%**	**8,0%**

En la mayoría de las apelaciones sistematizadas, el estudiantado manifiesta tener mucho interés por continuar estudiando su carrera, e incluso asume compromisos para poder permanecer participando en sus estudios en la institución, generalmente asociados a mejor distribución de su tiempo, hábitos de estudio o participación de talleres de acompañamiento.

Respecto a la distribución de motivos según área asociada a la carrera, sobresale que los motivos Académico, Familiar y Salud, concentran el 80% de las causas que generan una Causal de Eliminación a los casos revisados. El detalle se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución por área de conocimiento y motivos (% respecto del total).

Área del Conocimiento	Académico	Familiar	Salud	Socioeconómico	Vocacional	Otro	Totales
Ciencias Agroalimentarias, Animales y Ambientales	4,5%	3,8%	4,4%	1,3%	0,1%	2,1%	**16,3%**
Ciencias Sociales	6,8%	5,4%	5,5%	3,2%	0,2%	1,4%	**22,5%**
Educación	2,7%	3,2%	3,7%	2,1%	0,6%	1,4%	**13,8%**
Ingeniería	13,9%	7,9%	7,5%	2,7%	0,7%	2,0%	**34,8%**
Salud	3,7%	3,2%	3,9%	0,6%	0,2%	1,0%	**12,6%**
Total general	**31,7%**	**23,5%**	**25,0%**	**10,0%**	**1,9%**	**8,0%**	**100,0%**

En este punto, se vuelve a destacar el porcentaje de la Escuela de Ingeniería, significando más del 40 % del total de apelaciones por motivo Académico de la institución. Adicionalmente, en la Escuela de Salud, se destaca un porcentaje muy bajo del motivo Vocacional dentro de las apelaciones.

Al distinguir los motivos indicados en las causales de acuerdo con el sexo registral de quienes envían sus apelaciones, se observa el siguiente comportamiento.

Tabla 5. Distribución por sexo registral de motivos (% respecto de matrícula total).

Sexo Registral	Académico	Familiar	Salud	Socioeconómico	Vocacional	Otro	Totales	Matrícula
Hombre	7,2%	4,3%	4,3%	1,9%	0,4%	1,4%	19,4%	2376
Mujer	2,5%	2,5%	2,9%	1,1%	0,2%	0,9%	10,1%	3748
Totales	**4,3%**	**3,2%**	**3,4%**	**1,4%**	**0,3%**	**1,1%**	**13,7%**	**6124**

Pese a que el 38,8 % del total de personas matriculadas en la institución corresponde a hombres y el 61,2 % a mujeres, en materia de Causales de Eliminación, se registra una mayor proporción de hombres en esta situación en relación con las mujeres. Especial atención merecen los motivos Académicos, donde el porcentaje de hombres es casi el triple que el mostrado por las mujeres, lo que podría relacionarse con el número de causales de esa categoría que se observan en la Escuela de Ingeniería, caracterizada por tener un mayor porcentaje de hombres (78,8 % de su matrícula).

Respecto a la reglamentación de las potenciales eliminaciones académicas, el 78 % ocurre únicamente por reprobación de, al menos, una asignatura más de dos veces. Por otro lado, las carreras que mayor porcentaje de potenciales eliminaciones académicas con respecto a su matrícula total son Ingeniería Agronómica (11,2 %) e Ingeniería Civil (8,9 %). El 34,7 % de las asignaturas que producen causales de eliminación académica son de primer semestre, seguidas del 27,9 % del segundo semestre y el 15,8 % del cuarto semestre.

Conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo analizar los antecedentes de eliminación académica de estudiantes de esta institución de educación superior chilena, desde el segundo semestre del año 2022, momento en que se retomaron las actividades presenciales después del confinamiento por la COVID-19, esto con el fin de presentar recomendaciones para tratar estos casos.

En términos generales, se observan diferencias de género y también por área del conocimiento con relación a las causantes: se detecta una diferencia significativa en el motivo Académico para estudiantes hombres, siendo, en global, casi el triple que en estudiantes mujeres. Por otra parte, el mismo motivo se marca mucho más preponderantemente en estudiantes de la Escuela de Ingeniería, más que duplicando

a la Escuela de Ciencias Sociales, su más cercana frecuencia. Esto es especialmente relevante al considerar que la matrícula de esa área del conocimiento corresponde tan solo al 14,2 % del total de la institución. En relación con los resultados se destaca que, a diferencia de lo observado en Liberona et al. (2024) sobre el abandono voluntario, el motivo vocacional es muy poco preponderante en las estadísticas obtenidas para las causales de eliminación, siendo la atribución con menor frecuencia de aparición.

Si bien corresponde al análisis de una institución, este estudio da cuenta de la necesidad de analizar los casos de eliminación académica de manera independiente del abandono voluntario, así como también la necesidad de abordarlo considerando sus particularidades.

Con vistas al proceso de intervención, una estrategia necesaria a nivel institucional en materia de eliminaciones académicas corresponde a la constante revisión de los planes de estudio. Esto asegura que aquellos cursos con altas tasas de reprobación, que, por ende, generan un alto número de causales de eliminación, reciban mayor atención por parte de los equipos de acompañamiento estudiantil y se sometan a eventuales ajustes micro o macro curriculares.

Ejemplo de lo anterior es que, actualmente en la UOH, se está implementando un ajuste en la malla de primer año de Ingeniería Civil, atendiendo a que en esta área del conocimiento es donde se producen la mayor cantidad de causales de eliminación. En particular, el curso de Física 1, que hasta el año pasado se impartía en el primer semestre, ahora se imparte en segundo semestre, incorporando como requisito una nueva asignatura de Ciencias para la Ingeniería. Esta medida se alinea con lo evidenciado en este estudio, en donde las apelaciones a eliminación en el área de la Ingeniería son mayoritariamente atribuidas a motivos académicos y en los que, cualitativamente, se refiere a que la formación en ciencias y matemática recibida durante la educación secundaria no fue lo suficientemente sólida para enfrentar el nivel universitario.

Dado el elevado número de estudiantes cuyo rendimiento académico se ve afectado por problemas familiares o de salud, del mismo modo que se plantea el acompañamiento en caso de abandono voluntario, se deben crear estrategias de acompañamiento y monitoreo efectivo por parte de la institución. Es crucial prestar atención y alertar cuando se observan constantes inasistencias y/o justificaciones que se presenten. El trabajo desde el Sistema de Alerta Oportuna es fundamental para que estos/as estudiantes puedan mejorar su rendimiento y continuar con su carrera universitaria. Para lograrlo, se debe mantener una estrecha colaboración entre unidades de bienestar estudiantil, acompañamiento, salud mental, jefaturas de carrera, entre otros equipos. En la misma línea, el seguimiento del estudiantado se podría complementar rescatando aquellas apelaciones que incluyen compromisos académicos para recuperar esa información y monitorearla integralmente.

Con el fin de profundizar en estos resultados, se propone en futuros estudios analizar y diferenciar a quienes luego de una o varias causales de eliminación, han sido capaces de sobreponerse a su mal rendimiento académico y seguir hasta finalizar su carrera de pregrado exitosamente. Para esto, se espera profundizar cualitativamente en los casos al entrevistar y hacer un seguimiento más personalizado a quienes cumplan con este perfil.



Referencias

Arias Martínez, A., López Hernández, C. y Calderón Ayala, C. (17-19 de noviembre de 2021). *Caracterización de estudiantes de un programa de acompañamiento frente a la evaluación de permanencia en una institución de educación superior chilena* [Resumen de presentación de la conferencia]. X Congreso Latinoamericano sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES), Medellín, Colombia. https://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/14920

Comisión Nacional de Acreditación (2022). *Criterios y Estándares*. Comisión Nacional de Acreditación.

Himmel, E. (2002) Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación, 17*, 91-108. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409

Liberona, G., Matus, F. y Morales, M. (22-24 de noviembre de 2023). *Diseño de un Sistema de Alerta Oportuna estudiantil en una nueva universidad estatal*, [Resumen de presentación de la conferencia]. XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior (CLABES), Temuco, Chile. https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf

Marzolo, P., López, X. y Ramírez, P. (11-13 de noviembre de 2015). *Consejería Académica y su impacto en la retención de alumnos en riesgo de eliminación académica*. [Resumen de presentación de la conferencia]. V Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior (CLABES). Talca, Chile. https://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/2111

Ministerio de Educación. (2015). *Ley No. 20.842, Crea las Universidades Estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén, Agosto 7, 2015, Diario Oficial [D.O.] (Chile)*. BCN.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2019). *Panorama de la Educación 2019*. OECD. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies, 3*(1), 1-42.

Schmidt Araneda, B., Boero Villagrán, P. y Méndez Vera, J. (2023). Fatores que influenciam o abandono universitário: O caso de uma universidade estadual chilena. *Revista Portuguesa De Educação, 36*(1), 1-22. https://doi.org/10.21814/rpe.23401

Servicio de Información de Educación Superior (2023a). *Matrícula en Educación Superior en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.

Servicio de Información de Educación Superior (2023b). *Retención de 1er año de Pregrado*. Ministerio de Educación de Chile.

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

Valenzuela, J. P. y Kuzmanic, D. (2023). Dropouts and transfers: socioeconomic segregation in entrance to and exit from the Chilean higher education. *Higher Education Research & Development*, *42*(8), 2048–2065. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2209510.



Repensando as Ferramentas de Diagnóstico e Mensuração do Abandono na Educação Superior: o Caso da Universidade Federal de Uberlândia

Leonardo Barbosa e Silva
Universidade Federal de Uberlândia
barbosaesilva.leonardo@ufu.br

Maria Fernanda Lino Vinhal
Universidade Federal de Uberlândia
maria.lino@ufu.br

Lucy Abranches Fernandes de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia
lucyabranches@ufu.br

Matheus Henrique Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia
mat.henriquek@ufu.br

Resumen

A bibliografia acerca do abandono na educação superior tem salientado o desafio de se estabelecer uma adequada definição para o fenômeno. Parte do campo científico sugere a incorporação de categorizações causais, distinção dos fenômenos conforme responsabilidades, discriminação de casos problemáticos e não problemáticos, e a absorção de uma abordagem menos universalista e capaz de reconhecimento das particularidades. Além disso, aponta-se a necessidade de analisar a evasão como um processo mais amplo de trajetórias estudantis diversas. À luz desses desafios, essa pesquisa toma como problema a pergunta: a definição e os indicadores para o abandono utilizados pela Universidade Federal de Uberlândia são adequados para o tipo de evasão encontrada na instituição? Para responder à questão, foi empregada uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com envio de formulários eletrônicos para todos os evadidos entre 2019 e 2023. Para as 504 respostas obtidas, foram empregadas estatísticas descritivas para a construção do perfil do abandono e análise de conteúdo para questões abertas. Os resultados encontrados indicam que, ao não

diferenciar os abandonos pelas causas e trajetórias, a definição meramente administrativa da instituição superestima o problema, torna o diagnóstico inespecífico e dificulta o enfrentamento.

Palabras claves: Abandono, Educação Superior, Definição, Mensuradores, Políticas Públicas.

Introducción

O abandono na educação superior já se consolidou como objeto de pesquisa de um campo científico de longa data. Graças à natureza do tema, os estudos possuem uma interface muito próxima com a dimensão aplicada, notadamente com as políticas públicas educacionais. Desta feita, os resultados acadêmicos podem e devem implicar soluções para que as instituições de ensino e governos possam garantir cada vez mais o direito à educação superior (McCowan, 2012, 2015).

É possível dizer que o abandono tem sido definido de forma bastante sucinta como a perda do vínculo de estudantes com o curso, a instituição ou o sistema de ensino. Tal definição, guardadas suas variações muito pouco expressivas, tem sido encontrada na bibliografia acadêmica e cinzenta. A natureza administrativa da saída ou o tempo de ausência de matrícula varia entre estudos e instituições para a composição de suas coortes. Todavia, são muito próximas para o Brasil (Lima et al., 2021; Santos et al., 2024; Barbosa y Souza, 2021a), para a América Latina (Munizaga et al., 2018) e para a Europa e os Estados Unidos (Hagedorn, 2012; OECD, 2007; Seidman, 2012; Tinto, 1982; Vossensteyn et al., 2015; York et al., 2015).

Uma vez de posse da definição do objeto, estudos e gestões elaboram indicadores para mensurar o abandono. De forma geral, um indicador sempre porta as concepções, valores e perspectivas emprestados à definição (Boudon y Lazarsfeld, 1973; Jannuzi, 2001; Soligo, 2012). Portanto, será comum encontrarmos fórmulas que contabilizem os abandonos com foco exclusivo na quantificação das perdas de vínculo, com variações acerca da natureza administrativa do desvínculo ou coorte escolhida (um ano, uma geração etc.). Desse modo, podemos encontrar exemplos de mensuradores utilizados oficialmente no Brasil tais como a Taxa de Desistência Acumulada (mensura desvínculos e transferências de cursos, excetuando falecimento, durante um intervalo de tempo), a Taxa de Desistência Anual (também para desvínculos e transferências de cursos) e a Taxa de Insucesso (para discentes que não se formaram num prazo de tempo) utilizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017). Já as instituições, em sua maioria, utilizam-se de uma taxa de evasão que contabiliza discentes que não se matriculam de um ano para outro (Barbosa et al., 2022). Há outras fórmulas distintas em uso no país, mas em geral, não trazem grandes diferenças nas perspectivas teóricas em que ancoram as definições de abandono (Freitas, 2016). Em outros paragens, as fórmulas também possuem variações pouco expressivas do ponto de vista de seus fundamentos, entretanto são cada vez mais importantes para produzir avaliações, distribuição de recursos e ranqueamento (Lima et al., 2021; Hagedorn, 2012; Morrison y Silverman, 2012; Mortenson, 2012; Schuh y Gansemer, 2012; Tinto, 2012).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) também adotou padrões de definição e mensuração. A instituição foi fundada em 1969, federalizada em 1975 e hoje possui 97 cursos de

graduação e 20.285 matrículas nesse nível. Indica em seu anuário referente ao ano de 2022 que possui uma taxa de evasão de 11,26% (UFU, 2023b). A Universidade Federal de Uberlândia não possui nenhuma definição clara, definitiva e categórica para evasão. Entretanto, por mais que não defina evasão, a UFU apresenta a definição de estudante "evadido" em seu anuário do ano de 2022 – edição mais recente –, como "transferido para outro curso da mesma IES ou desvinculado por motivos de evasão, abandono, desligamento, transferência para outra IES e falecimento" (UFU, 2023a). Note-se que, a exemplo das definições convencionais no Brasil, América Latina, Estados Unidos e Europa, também a definição de abandono da UFU é restrita ao desvínculo, classificando-o, no limite, pela sua natureza administrativa na forma de transferências (internas ou externas), abandono (desvínculo sem aviso), desligamento (desvínculo com aviso) e falecimento. Para esta última forma, merece registro o fato de que o INEP, em seu documento de 2017, já não contabiliza falecimentos como abandonos.

Entretanto, há uma parte da produção teórica no campo científico que tem problematizado os usos convencionais das definições de evasão e suas formas de mensurar. Suas ponderações partem da percepção de que o abandono é um fenômeno de ampla diversidade de causas, não raro sobrepostas ou combinadas. As causas podem ter natureza individual, institucional e contextual (Costa et al., 2014; Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras., 1996; Tinto, 1975, 1982, 1993). As causas são de conteúdos tão diversos que encaminham os estudos a reconhecerem a necessidade de separar os abandonos cujas causas manifestam-se como problemas públicos e aquelas que não devem ser lidas como problemáticas (Acevedo, 2021; Bueno, 1993; Lima et al., 2021; Ristoff, 1999; Barbosa, y Souza, 2021b). Somente a partir dessa discriminação se poderia construir um diagnóstico mais preciso, mensurá-lo adequadamente e instrumentalizar as políticas de enfrentamento. Na mesma direção, mas somando-se a essa preocupação, outra parte da produção científica alerta para fato de que as definições e mensuradores hegemônicos não são construídos a partir de uma dimensão êmica, ou seja, pouco se preocupam com a forma como a pessoa que abandona vê ou caracteriza seu desvínculo (Acevedo, 2021; Lima et al., 2021; Costa et al., 2014). Por outro lado, deve-se também ter em conta que há estudos que apontam que a mesma definição e suas formas de contabilizar a evasão deveriam considerar as trajetórias acadêmicas em sua diversidade, sem se render à simplificação de reduzi-las na dicotomia sucesso-fracasso (Costa et al., 2014; Troiano et al., 2023). Nesse mesmo diapasão, encontram-se trabalhos que manifestam contrariedade quando a mesma simplificação ignora que tais trajetórias podem se manifestar em períodos mais longos de moratória ou interrupção dos estudos, pois os reingressos são numerosos e diversos em seus prazos (Marques, 2020; Barbosa, y Souza, 2021b).

Diante do exposto, cabe agora investigar com mais especificidade os casos de evasão ocorridos na Federal de Uberlândia ocorridos no período de 2019 a 2023. A pesquisa foi feita com o objetivo de perceber as subjetividades presentes em meio a esse fenômeno e buscar reconhecer com mais clareza o perfil daqueles que, por quaisquer razões, não tenham completado seu percurso pedagógico, fornecendo amplo escopo para projeção de uma perspectiva que almeje, para além de uma simples concepção estatística, também compreender a complexidade de trajetórias multifacetadas que estão – ou não – de acordo com as políticas institucionais da Universidade.

Objetivo

A pesquisa reconheceu que a bibliografia científica e cinzenta tem indicado que as instituições de ensino superior não lograram grandes reduções em seus indicadores de abandono. Uma das possibilidades explicativa da dificuldade ancora-se na própria inadequação da definição e, por conseguinte dos indicadores dela derivados. À luz desses desafios, essa pesquisa toma como objetivo descobrir se a definição e os indicadores para o abandono utilizados pela Universidade Federal de Uberlândia são adequados para o tipo de evasão encontrada na instituição. Assim como os objetivos específicos passam por a) levantar a definição e os mensuradores usados pela instituição; b) levantar o perfil das causas que levaram ao abandono; e c) analisar se o perfil do abandono consegue ser adequadamente definido e mensurado pelos instrumentos vigentes na instituição.

Metodología

Tomou-se como ponto de partida o reconhecimento de que o abandono na educação superior é um fenômeno complexo, multicausal, cuja ocorrência desdobra-se longitudinalmente durante a trajetória estudantil e que deve ser percebida também a partir de uma perspectiva êmica (Acevedo, 2021; Lima et al., 2021; Ristoff, 1999; Tinto, 1982; York et al., 2015). Portanto, mais do que contabilizar o número de estudantes que perderam seus vínculos, associando-o a perfis socioeconômicos ou culturais, optou-se pelo uso de uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com envio de formulários eletrônicos (survey) com questões abertas e fechadas, para todos os 13.189 evadidos entre 2019 e 2023. Obteve-se 504 respostas, sendo, portanto, uma amostra não probabilística e por conveniência. No entanto, a natureza do público pesquisado (já sem vínculo com a instituição, com registros institucionais desatualizados e com afetos positivos e negativos em relação ao abandono), levou a pesquisa a uma escolha metodológica que deságue em resultados não generalizáveis, mas portadores de elementos de causalidade, trajetória e formação que possam instrumentalizar uma revisão dos mecanismos de definição e mensuração. Sobre os dados levantados foi aplicada uma estatística descritiva e análise de conteúdo.

Resultados

A Universidade Federal de Uberlândia é uma das 69 instituições universitárias públicas e federais do Brasil. Ela possui 73% de seus estudantes de graduação na faixa etária típica de 18 a 24 anos. Esse público é majoritariamente feminino e branco, muito embora a presença negra tem sido crescente desde a promulgação da lei federal nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). A quase totalidade dos acessos ocorre por meio de Processos Seletivos Vestibulares ou pelo Sistema de Seleção Unificada (Portaria Normativa no 21 de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu., 2012).

No que tange ao abandono, a UFU não possui uma política orgânica e articulada de acompanhamento e enfrentamento. São poucos os

estudos que ilustram a situação da instituição, entre eles, aquele que traz um volume maior de informações aponta que o perfil do (a) estudante que abandona é proporcionalmente maior para a faixa etária 25 anos ou mais, do sexo masculino, indígena, independente da origem escolar (se pública ou privada), ingressante que não se valeu de reserva de vaga, sem proteção social da assistência estudantil, do turno noturno, não participante de atividade acadêmica extraclasse, vinculado a cursos de Licenciatura, não retido, de integralização muito atrasada, com coeficiente de rendimento muito baixo, com 6 a 10 reprovações e nos períodos 1º, 5º e 8º (Silva et al., 2019).

Para muitos estudos sobre o abandono, esse diagnóstico seria suficiente. Entretanto, ele não diz nada sobre as motivações da evasão de acordo com quem abandonou. Tampouco é capaz de apontar sobre o fluxo de reingresso. Ou mesmo indicar qual fração da evasão pode ser creditada à responsabilidade da instituição. Vejamos agora o que os (as) próprios (as) estudantes disseram acerca das suas trajetórias.

Os resultados obtidos revelam que a maioria daqueles (as) que responderam ao questionário são brancos (46%), masculinos (44%), solteiros (64%), sem filhos (as) (77%), com mães com ensino médio completo (25%) de profissão assalariada e não manual (37%), pais com ensino médio completo (25%) e trabalhadores assalariados não manuais (24%).

Quando questionados sobre o que fizeram ao abandonar o curso, 35% afirmaram que se transferiram para outro curso em outra instituição, 17% se transferiram para outro curso na mesma instituição (o que perfaz 52% de transferências), 21,6% suspenderam os estudos com o desejo de retornar em breve, 14,6% suspenderam com o desejo de retornar no longo prazo e, somente, 11,8% anunciaram que desistiram definitivamente de estudar. Os dados indicam que a maioria não saiu do sistema de ensino e deu continuidade aos seus estudos. Portanto, muito embora o registro administrativo dê conta desses casos como desvínculo, está nítido que se está diante de um simples deslocamento que, até avaliadas as causas, não significa qualquer fracasso para a instituição ou para o (a) discente.

Ademais, o fato de a universidade contabilizar todos os casos de transferência como evasões e fracassos, superestima a mensuração e impede que se avalie aqueles casos que merecem intervenção e aqueles que não merecem (Marques, 2020; Barbosa, y Souza, 2021b). Seria importante que a UFU revisse sua definição para discriminar desvínculos definitivos e transferências, bem como levantar as razões de cada uma delas para identificá-las ou não como problemas.

Quando se pretendeu buscar as responsabilidades da instituição no abandono, resolveu-se inquirir sobre o que a UFU poderia ter feito para evitar a saída e se facultou apontar mais de uma alternativa. Para 34,4%, não havia nada que pudesse ser feito por parte da universidade, porque a razão não se encontrava nela. Todavia, para 37,2% seria necessário ampliar a política de proteção social, para 37,8% disponibilizar horários alternativos para quem trabalha, para 31,5% rever a didática docente, para 26,4% ampliar as oportunidades acadêmicas, para 24,8% rever as formas de avaliação, para 20,1% rever currículo, 19,7% reduzir a carga de trabalho estudantil, e 17,1% melhorar o convívio e as relações pessoais. Como o período investigado corresponde àquele em que o mundo enfrentou a pandemia de Covid 19, foi perguntado sobre o quão determinante ela foi para o abandono e descobriu-se que foi muito determinante para 23,2%, mas 54,7% ela não interferiu na decisão.

Parece importante notar que os índices de evasão são muito importantes para instrumentalizar os diagnósticos que precedem políticas públicas de permanência. Com efeito, se se tem que um em cada três respondentes não reclama uma causa vinculada à instituição, resta claro que é preciso que o fenômeno do abandono seja definido a partir dos interesses da política pública, portanto, daquilo que ela pode e quer combater. Sem clareza sobre qual é sua responsabilidade com cada perda de vínculo, não será possível sequer identificar se se tem um problema e de que natureza ele é. Somente uma definição que incorpore a dimensão causal poderia fazê-lo.

Nossa pesquisa também buscou conhecer a causa do abandono e, para tanto, ofereceu uma questão com uma série de possíveis causas a serem marcadas em Escala Likert. Foram selecionadas causas apontadas como muito determinante ou determinante. Assim sendo, foram determinantes ou muito determinantes a necessidade de mudança de cidade (16,2%), a mudança de interesse (32,8%), o assédio moral, sexual ou bullying (09,0%), a dificuldade de compatibilizar maternidade / paternidade e estudos (08,6%), problemas familiares (22%), problemas de saúde mental (35%), problemas de saúde física (11,2%), dificuldade em acompanhar o nível elevado de exigência do curso (25%), dificuldade de relacionamento com docentes (21%), dificuldade de relacionamento com colegas (19,6%), dificuldades financeiras (34%), desencanto profissional com carreira e salário (25,4%), dificuldades de conciliar estudo e trabalho (46,8%), dificuldades com a didática docente, padrões de avaliação ou currículo (27,8%), dificuldades em relação a uma formação escolar pretérita frágil (14%), o curso não era o que esperava (28,6%), o curso não era a primeira opção (22,4%) e, por fim, não estava bem informado sobre o curso antes do ingresso (15,4%).

Pode-se perceber que o rol de causas implica problemas de ordem pessoal, institucional e contextual, algumas sem qualquer relação com a Universidade ou possibilidade de intervenção de sua parte. No entanto, a UFU não define estudante evadido a partir de uma discriminação das causas e mensura a totalidade da perda de vínculos sem apartar situações que são de sua responsabilidade e com as quais ela possa oferecer saída.

Por fim, quando inquiridos (as) sobre a contribuição da instituição na formação do (a) estudante, ainda que tenha havido o abandono, o público participante informou que a UFU foi importante para sua formação cidadã e humanística (56%), para a formação profissional (47,2%), para a compreensão dos problemas do país (41,7%), para que criasse e difundisse conhecimento (36,4%), para que trocasse conhecimento com a comunidade (31,1%), para a produção e divulgação de cultura (20,1%) e para que contribuísse para a melhoria da educação básica (16,9%). Somente 16,1% afirmou que a UFU não contribuiu em nada em sua formação. É necessário destacar que cada uma das perguntas foi pensada para espelhar uma das finalidades da educação superior brasileira tal como reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). Nela se pode ler que a Educação Superior não limita seus fins à diplomação para o mercado de trabalho. Essa seria uma das oito finalidades. Acreditava-se que, mesmo saindo de forma antecipada, a instituição poderia ter cumprido outras finalidades, tão importantes quanto a diplomação. Note-se, novamente, que a forma simplificada como a UFU define o abandono, reduzindo-o a um registro administrativo, retira de seu mensurador a possibilidade de avaliar o cumprimento de suas finalidades e distorce a capacidade indicativa de seus mensuradores, dificultando os diagnósticos e os prognósticos.

Finalmente, sobre a pergunta aberta, foi reservado um espaço para comentários ao final do formulário. Nele poder-se-ia manifestar livremente, sem qualquer direcionamento por parte da pesquisa. Ao todo foram registrados 136 comentários, que, uma vez submetidos à análise de conteúdo, redundaram em cinco categorias (causas do abandono, meus anseios com a graduação, minha trajetória acadêmica, sentimentos do abandono e sentimentos pela universidade), 47 códigos e 270 codificações. Destaca-se que 62% das codificações diziam respeito às causas que levaram à saída, com predomínio da coincidência entre jornada de trabalho e horário das aulas (15,2%). Várias outras razões foram citadas, no entanto, seria importante notar que dentre elas receberam menções a percepção tardia da vocação acadêmica, o aparecimento de oportunidade de emprego, a mudança de endereço (cidade, estado ou país), a subestimação dos múltiplos vínculos com instituições de ensino (estudantes que cursavam graduações ou graduações e pós-graduações concomitantemente), escolha precipitada do curso ou uma formação pretérita frágil. Note-se como cada uma dessas razões não estão ao alcance da intervenção da instituição de ensino. Tampouco, algumas delas, devem ser encaradas como um problema.

Já entre as 69 codificações sobre a trajetória acadêmica, a maioria fez menção à condição de reingresso, ou seja, ainda estão vinculadas à educação superior, sem representar com isso uma saída definitiva. Mais do que isso, pelo menos 18% indicaram que o abandono se deu em sua segunda graduação, visto que a interromperam como pessoas portadoras de diplomas. Deve-se, novamente, ponderar que a bibliografia internacional, acadêmica ou cinzenta, dificilmente valoriza a trajetória retomada ou difere a primeira da segunda graduação. No Brasil, recorde-se que o INEP (2017) define a evasão como saída definitiva, sempre. Já a UFU não considera o reingresso (de primeira ou segunda graduação) para ponderar abandonos. Deste modo, os resultados aqui expostos chamam a atenção para a necessidade de revisão das abordagens convencionais.

Acerca dos sentimentos do abandono, todas (7) as manifestações indicaram a presença forte do sentimento de culpa e, por outro lado, acerca da instituição, 94% das manifestações (17) indicaram amor ou gratidão. Ainda é cedo para avançar teoricamente sobre tais sentimentos, sobretudo porque tais resultados são parciais e aguardam os resultados das entrevistas para uma análise mais totalizante. Não obstante, o que se pode extrair em termos de dados é suficiente para indicar uma inadequação da definição e da forma de mensurar o abandono na UFU, sobretudo se se deseja garantir a fruição do direito à educação.

Conclusiones

Essa pesquisa partiu do seguinte problema: a definição e os indicadores para o abandono utilizados pela Universidade Federal de Uberlândia são adequados para o tipo de evasão encontrada na instituição? A pergunta foi construída a partir de uma revisão da bibliografia que indicava que as formas convencionais de se definir e mensurar o abandono ainda se apresentavam como grandes desafios para o campo científico. Uma vez que a relação desse mesmo campo com a dimensão aplicada, ou seja, com a formulação de políticas públicas educacionais, é muito próxima, a mesma bibliografia indicava que aqueles desafios poderiam implicar em dificuldades para a redução de índices de abandono, sobretudo porque as políticas poderiam partir de diagnósticos pouco precisos.

Foi pensando nisso, que a pesquisa submeteu questionários para levantar pistas sobre a causa do abandono e a construção de trajetórias educacionais. As conclusões apontam que o perfil de estudantes evadidos que respondeu ao questionário possuem trajetórias de reingresso na própria instituição ou noutra do sistema de ensino, persistindo vinculada. Além disso, uma grande parte apontou que a causa de sua saída não residia na instituição, retirando dela qualquer responsabilidade e tornando-a incapaz de operar ações para evitar a perda de vínculo. Essa constatação indica que outros estudos com capacidade de generalização devem ser empreendidos para que, uma vez se confirmando os resultados, se possa contribuir com o campo científico para um novo padrão de definição e mensuração para o abandono capaz de adaptar-se à realidade da instituição, jogar luz sobre os casos problemáticos e não problemáticos e, por fim, instrumentalizar mais adequadamente as políticas de enfrentamento com o fito de reduzir os índices.

Referencias

Acevedo F. (2021). Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America. Issues in Educational Research, 31(3).

Barbosa, L y Souza, A. (2021). The definition of dropout and its implications (limits) for higher education policies. Educação em Revista, 37. pp. 1-16. https://doi.org/10.1590/0102-469826524

Barbosa, L y Souza, A. (2021). A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de Educação Superior. Educação em Revista, 37. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0102-469826524

Barbosa, L., Marques, G., Cabral, J., y Pires, S. (2022). Políticas de enfrentamento da evasão entre Instituições de Ensino Superior no Brasil e na América Latina. Políticas Educativas–PolEd, 16(2).

Boudon, R. y Lazarsfeld, P. (1973). Metodología de las ciencias sociales: conceptos e indices (Vol. 15). Laia. https://books.google.com/books/about/Metodolog%C3%ADa_de_las_ciencias_sociales_1.html?hl=pt-BR&id=vOzMPgAACAAJ

Bueno, J. (1993). A evasão de alunos. Paidéia, 5, pp. 9-16.

Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. http://www.andifes.org.br/wp content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf

Costa, A., Lopes, J., y Caetano, A. (2014). Percursos de estudantes no ensino superior - Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso (1o ed). Mundos Sociais.

Freitas, R. (2016). A ocorrência da evasão do ensino superior: uma análise das diferentes formas de mensurar. http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305324/1/Freitas_RafaelScarassatti_M.pdf

Hagedorn, L. (2012). How to define retention: A New Look at an Old Problem project. Em A. Seidman (Org.), College Student Retention: Formula for Student Success (2º ed, pp. 81-101). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

INEP. (2017). Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior. INEP. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf

Januzzi, P. (2001). Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações (1o ed). Editora Alínea. http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/en/lil-655569

Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União (1996). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lima, C, Barbosa, L, y Dreossi, N. (2021). Evasion in higher education: definitions and trajectories. Educacao e Pesquisa, 47. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764

Lima, C, Barbosa, L, y Dreossi, N. (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. Educação e Pesquisa, 47. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147228764

Marques, F. (2020). A VOLTA AOS ESTUDOS DOS ALUNOS EVADIDOS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. Cadernos de Pesquisa, 50(178), pp. 1061-1077. https://doi.org/10.1590/198053147158

McCowan, T. (2012). Is There A Universal Right To Higher Education? British Journal of Educational Studies, 60(2). pp. 111-128. https://doi.org/10.1080/00071005.2011.648605

McCowan, T. (2015). A base conceitual do direito universal à educação superior. The conceptual bases of the universal right to higher education. CONJECTURA: filosofia e educação, 20(Espec), pp. 155-182. http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3655/pdf_440

Morrison, L., y Silverman, L. (2012). Retention theories, models, and concepts. Em A. Seidman (Org.), College student retention: Formula for student success (pp. 61–80). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Mortenson, T. (2012). Measurements of persistence. Em A. Seidman (Org.), College student retention: Formula for student success (Second, pp. 31-60). Rowman & Littlefield INC.

Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. Education policy analysis archives, 26, 61. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348

OECD. (2007). Survival rates Definition. OECD Glossary of Statistical Terms. https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5434

Portaria Normativa no 21 de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de SeleçãoUnificada - Sisu., 1 (2012). https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/portaria_2012_n21.pdf

Ristoff, D. (1999). Considerações sobre evasão. Em Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior (pp. 119–130). Insular.

Ristoff,, D. (1999). Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior. Insular. https://www.mendeley.com/library/

Santos, C., Pereira, G., y Pilatti, L. (2024). Higher Education Dropout: A Scoping Review. Revista de Gestão Social e Ambiental, 18(8), e07156. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-117

Schuh, J., y Gansemer, A. (2012). Finances and retention. Em A. Seidman (Org.), College student retention: Formula for student success (Second, pp. 277–293). Rowman & LittleField INC.

Seidman, A. (2012). Taking Action: A Retention Formula and Model for Student Success. Em A. Seidman (Org.), College student retention: formula for student success (pp. 267-285). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Silva, L., Coimbra, C., Crosara, D., Silva, V., Nunes, S., Pereira, F., Costa, N., Santana, A., Soares, J., Ferreira, G., Martins, E., Nascimento, J., Bernardes, L., y Oliveira, M. (2019). Perfil da evasão e da retenção de estudantes dos cursos de Ciências Humanas e Ciências Biomédicas.

Soligo, V. (2012). Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. Estudos em Avaliação Educacional, 23(52). https://doi.org/10.18222/eae235220121926

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

Tinto, V. (1982). Defining dropout: A matter of perspective. New Directions for Institutional Research, 1982(36), pp. 3–15. https://doi.org/10.1002/IR.37019823603

Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012). Moving from Theory to Action: A Model of Institutional Action for Student Success. Em A. Seidman (Org.), College Student Retention Formula for Student Success (Second, pp. 251–266). ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS INC.

Troiano, H., Sánchez, A., Jongbloed, J., Giret, J., Miguéis, V., Edwards, C., y Valls, O. (2023). Complex Trajectories: Example of Sequence Analysis: Comparative Report.

UFU. (2023a). Anuário da UFU - 2022 - Graduação. Universidade Federal de Uberlândia. https://proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/graduacao.xlsx

UFU. (2023b). Anuário UFU - 2022 - Principais Números. Universidade Federal de Uberlândia. https://proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/principais_numeros_0.pdf

Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., y Wollscheid, S. (2015). Dropout and Completion in Higher Education in Europe Main Report. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/826962

York, T., Gibson, C., y Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. Practical assessment, research, and evaluation, 20(1), 5.



Relações entre engajamento e percepção de desempenho acadêmico em universitários

Thaissa Helena Fattori Nardin
Universidade Estadual de Campinas
thfattori@gmail.com

Camila Alves Fior
Universidade Estadual de Campinas
cafior@unicamp.br

Resumo

O engajamento do estudante é um estado psicológico positivo relacionado aos estudos e que influencia o rendimento acadêmico, o bem-estar e a conclusão do curso. **Objetivo:** O objetivo deste estudo é descrever, correlacionar e analisar o papel preditivo das dimensões do engajamento do estudante na percepção de desempenho acadêmico. **Metodologia:** Participaram desta investigação 290 universitários, matriculados em uma instituição pública brasileira. A coleta de dados ocorreu de maneira digital, por meio do questionário de caracterização e do *Utrecht Work Engagement Scale for Student* (UWES-9S). Os dados foram analisados utilizando-se a correlação de *Spearman* e a Regressão Linear. **Resultados:** Os resultados apontam correlações positivas e estatisticamente significantes entre o engajamento do estudante e suas dimensões e a percepção de desempenho. Os coeficientes da regressão linear indicaram um impacto positivo e estatisticamente significante da dedicação e da absorção na percepção de desempenho ($F(2, 284) = 43{,}74$, $p < 0{,}001$; $R^2_{ajustado} = 0{,}23$), com impactos mais fortes da dedicação. **Conclusão:** Os resultados sinalizam a influência do engajamento no rendimento acadêmico, variável importante para a permanência e consequente conclusão de curso. Destaca-se a urgência na promoção de ações intencionais para fomentarem o engajamento dos estudantes.

Palavras-chave: Permanência, Sucesso acadêmico, Aprendizagem, Ensino superior, Bem-estar.

Introdução

O ensino superior brasileiro se estabeleceu de forma tardia quando comparado a outros países latino-americanos, além de historicamente ter privilegiado o acesso das elites a este nível de ensino. Por sua vez, amplas transformações foram operadas no sistema de ensino superior brasileiro, principalmente por meio de políticas públicas. A implementação de ações afirmativas e de medidas de expansão da educação superior no Brasil, ao longo do período de 2003-2016, possibilitaram uma maior diferenciação nas características dos estudantes no que diz respeito à idade, gênero, origem socioeconômica e etnia (Heringer, 2023). Tais transformações, embora avaliadas como positivas por viabilizarem o aumento nas matrículas nas instituições públicas e gratuitas de estudantes oriundos de níveis socioeconômicos mais desfavorecidos, egressos da educação básica pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e com deficiência, têm desafiado as mesmas a planejarem ações que viabilizem não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão do curso (Heringer, 2023; Oliveira, 2016).

A permanência, admitida pela literatura como o desejo e o plano de progredir nos estudos relativos à carreira de ingresso no ensino superior, é um fenômeno multidimensional, impactada por variáveis pessoais, que dizem respeito às características individuais e sociais do estudante, bem como, institucionais, que versam desde políticas de assistência estudantil até as decisões pedagógicas adotadas pelos docentes (Casanova et al., 2018; Canal y Almeida, 2023; López-Angulo et al., 2019).

Parece ser um consenso na literatura a forte influência, embora não a única, de fatores acadêmicos, tais como o desempenho obtido pelos estudantes diante das disciplinas obrigatórias, na decisão de evadir do ensino superior (Casiraghi et al., 2023; Díaz-Mujica et al., 2018; Fior y Almeida, 2023). Assim, o conhecimento das variáveis que auxiliam na explicação do desempenho acadêmico contribui, ainda que de maneira indireta, para a promoção da permanência e do sucesso do estudante no ensino superior. E dentre as variáveis que impactam o rendimento acadêmico, o engajamento do estudante tem merecido destaque.

O engajamento é entendido como um estado psicológico positivo relacionado às atividades acadêmicas, por meio do envolvimento físico, mental e psicológico com as tarefas que são apresentadas neste contexto (Schaufeli, 2013). Segundo o autor, o engajamento engloba a satisfação com o ambiente institucional, o compromisso com a IES e o comportamento do estudante fora do contexto de aulas (Schaufeli, 2013). O engajamento é resultado da combinação de três dimensões: vigor, dedicação e absorção (Schaufeli, 2017). O vigor diz respeito ao nível de energia e esforço despendido na realização da tarefa e a resiliência diante das dificuldades e desafios. A dedicação caracteriza-se pelo envolvimento com o dever e se traduz em entusiasmo, inspiração e orgulho com os estudos. Absorção se relaciona com a concentração durante a realização das atividades acadêmicas, com a sensação de não sentir o tempo passar (Schaufeli, 2013).

Evidências da literatura sugerem que o engajamento é influenciado pelas características pessoais, pelos contextos sociais e pelas experiências da vivência universitária na instituição. Também é apontado como preditor do desenvolvimento integral dos estudantes, do bem-estar, do rendimento acadêmico e da conclusão

do curso (Carmona-Halty et al., 2021; López-Angulo et al., 2019; Park y Kim, 2022; Salanova et al., 2009; Simpson y Burnett, 2019).

Lopes-Angulo et al. (2019), em uma investigação com 820 estudantes chilenos, apontam que as dimensões vigor e dedicação explicaram 30% da intenção de estudantes permanecerem no primeiro ano do ensino superior e 20% do desejo de continuarem no curso no segundo ano. Díaz-Mujica et al. (2018) realizaram um estudo com 2.000 estudantes chilenos matriculados no primeiro ano. E ao verificarem a relação entre as variáveis: apoio à autonomia, engajamento, adaptação à vida universitária, com a intenção de permanência ou abandono encontraram que o engajamento está positivamente relacionado com a adaptação acadêmica dos estudantes, que se refere ao êxito destes face às múltiplas demandas presentes em sua formação e que se caracteriza como um forte preditor do sucesso acadêmico (Díaz-Mujica et al., 2018). Salanova et al. (2019) descrevem evidências sobre a relação positiva entre engajamento do estudante e desempenho acadêmico, sendo que o engajamento faz a mediação entre os obstáculos enfrentados na vida universitária e o desempenho acadêmico futuro (Salanova et al., 2019). Casuso-Holgado et al. (2013) ao investigarem a associação entre o engajamento e o desempenho acadêmico em estudantes da área das ciências da saúde, encontraram que a dimensão vigor explicou 23,9% da variação do rendimento acadêmico alcançado pelos participantes e 19,5% da progressão no curso. Os autores salientam a relação do engajamento acadêmico com o desempenho do estudante, descrita como um dos fatores associados à permanência e sucesso acadêmico (Casuso-Holgado et al., 2013).

Objetivo

Diante do exposto o objetivo deste estudo é correlacionar o engajamento do estudante com a percepção de desempenho acadêmico, além de analisar o papel preditivo do vigor, da dedicação, da absorção no rendimento percebido por universitários brasileiros.

Metodologia

Trata-se de uma investigação descritiva e quantitativa, sendo que a coleta de dados envolveu contato direto com os participantes, que consentiram sobre o envolvimento no estudo por meio da anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A investigação seguiu as exigências nacionais sobre as pesquisas envolvendo seres humanos e teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 55705422.3.0000.8142).

Participaram desta investigação 290 universitários, matriculados em cursos das distintas áreas de conhecimento, vinculados a uma instituição pública localizada no interior do estado de São Paulo. Desses, 149 (51,4 %) eram do gênero feminino, com média de idade de 21,8 anos, que variaram de 18 a 58 anos, e que frequentavam momentos distintos do curso. Dos voluntários, 203 (70%) estavam matriculados em cursos com funcionamento em período



integral e os demais se encontravam vinculados a cursos que ocorrem no período noturno.

O convite para a participação na pesquisa ocorreu tanto presencialmente em sala de aula, como através do e-mail institucional dos estudantes. A coleta de dados foi realizada de maneira digital, por meio de um formulário disponibilizado no *Google Forms*, que apresentava dois instrumentos aos participantes. O primeiro era um questionário de caracterização, com questões referentes ao gênero, curso, período, momento do curso, além de um item que solicitava ao estudante que descrevesse, por meio de uma escala que variava de 0 a 10 pontos, em que 0 era avaliado como pior desempenho e 10 descrevia o melhor rendimento, qual a percepção sobre o seu desempenho acadêmico. Destaca-se que este estudo não examinou as notas dos estudantes, mas a percepção de rendimento, ou o coeficiente autorrelatado, o qual, segundo estudo de Casiraghi et al. (2020), apresenta forte associação com o rendimento descrito por meio das avaliações oficiais.

O segundo instrumento apresentado foi o *Utrecht Work Engagement Scale for Student* (UWES-9S), utilizado com a finalidade de mensurar o engajamento do estudante. Este instrumento foi construído por Schaufeli (2003) e adaptado e validado para estudantes brasileiros por Porto-Martins e Benevides-Pereira (2008). O instrumento é composto por nove afirmativas que dizem respeito aos sentimentos dos estudantes sobre as atividades relativas aos estudos, e que devem ser respondidas a partir de uma escala *Likert* que varia de 0 (nunca/nenhuma vez) a 6 (sempre/todos os dias). Níveis mais elevados expressam maiores índices de engajamento. Os nove itens da escala foram construídos para se agruparem nas três dimensões do engajamento conforme proposto por Schaufeli: vigor, dedicação e absorção. Os dados foram analisados quantitativamente, por meio do teste de *Friedman*, da correlação de *Spearman* e da Regressão Linear, realizadas pelo pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), sendo adotado o nível de significância de $p < 0,05$. Para a compreensão da magnitude das correlações, foram considerados os valores, positivos e negativos e que, quando situados entre 0,10 e 0,30, indicariam fracas correlações, enquanto aqueles localizados entre 0,40 e 0,60 sugerem correlações moderadas e acima de 0,70 são caracterizados como correlações fortes (Dancey y Reidy, 2019).

Resultados

A Tabela 1 apresenta os resultados das análises estatísticas descritivas do engajamento do estudante, de suas dimensões e da percepção de desempenho acadêmico.

Tabela 1.

Estatísticas descritivas do engajamento total, de suas dimensões e da percepção de desempenho acadêmico

Variável	*N*	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio Padrão
Vigor	*290*	0,0	6,0	3,05	3,00	1,29
Dedicação	*289*	0,0	6,0	3,57	3,66	1,38
Absorção	*288*	0,0	6,0	3,46	3,33	1,29
Engajamento total	*287*	0,0	6,0	3,37	3,44	1,17
Desempenho	*290*	1,0	10,0	6,75	7,00	1,53

Nota. N diz respeito ao número de participantes.

Na presente amostra, a média para a percepção de desempenho acadêmico (M = 6,75) situou-se acima do conceito mínimo para a aprovação de estudantes, que na instituição na qual os participantes estão matriculados é 5,0. Tais resultados indicam que os universitários têm uma percepção de desempenho mais elevada do que o conceito mínimo necessário para a conclusão com êxito das disciplinas. Pelas análises descritivas constatam-se níveis mais elevados de dedicação (M = 3,57), um pouco mais baixos de absorção (M = 3,46) e menores de vigor (M = 3,05), sendo que tais diferenças foram estatisticamente significantes (χ^2 = 64,94, p < 0,01). As análises *post hoc* identificaram diferenças entre vigor e absorção (z = -0,46, p < 0,01) e entre vigor e dedicação (z = -0,61, p < 0,01), com escores mais baixos para vigor e mais elevados para dedicação e absorção, conforme descritos na Tabela 1.

As relações entre o engajamento do estudante na totalidade e nas suas três dimensões com a percepção de desempenho encontram-se descritas na Tabela 2.

Tabela 2.

Relações do engajamento do estudante e as três dimensões propostas por Schaufeli (2003) com a percepção de desempenho acadêmico.

		Vigor	Dedicação	Absorção	Engajamento
	N	*rs*	*rs*	*rs*	*rs*
Percepção de rendimento acadêmico	290	0,336 p<0,01	0,430 p<0,01	0,431 p<0,01	0447 p<0,01

Nota. N diz respeito ao número de participantes; *rs* refere-se ao coeficiente da correlação.

Foram identificadas correlações positivas, baixas (rs = 0,336) e com significância estatística (p <0,01) entre vigor e percepção de desempenho. Correlações moderadas são observadas entre a dedicação (rs = 0,430), a absorção (rs = 0,431) e o engajamento total do estudante (rs = 0,447) com a percepção de desempenho, sendo todas as relações estatisticamente significantes (p < 0,01). Os resultados do presente estudo indicam que quanto maior o nível de vigor, dedicação, absorção e engajamento do estudante, mais elevadas são as percepções de desempenho acadêmico do mesmo.

A análise do papel preditivo do vigor, da dedicação e da absorção na percepção de desempenho acadêmico foi realizada por meio da Regressão Linear múltipla (método *forward*), a fim de verificar o impacto das dimensões do engajamento do estudante na percepção de seu desempenho. Os resultados da regressão linear demonstram um impacto estatisticamente significante da dedicação e da absorção na percepção de desempenho ($F(2, 284) = 43,74$, $p < 0,001$; $R^2_{ajustado} = 0,23$). A Tabela 3 descreve os coeficientes para os fatores da escala de engajamento que foram significativos. O fator dedicação influenciou mais fortemente a percepção de desempenho acadêmico, explicando 20,6% da variação do rendimento do estudante. Por sua vez, a absorção influenciou 2,7% da variância na percepção do desempenho acadêmico. Em síntese, 23% da variação no desempenho percebido pode ser explicada pelos níveis de dedicação e absorção dos estudantes.

Tabela 03

Coeficientes para os preditores significativos a partir da Regressão Linear

Preditor	*Coeficiente padronizado Beta*	*t*	*Sig.*	R^2	ΔR^2
Dedicação	0,297	4,102	<0,001	0,206	0,209
Absorção	0,228	3,151	=0,002	0,235	0,027

A partir dos dados descritos na Tabela 3 verifica-se a influência positiva e estatisticamente significante da dedicação ($B = 0,297$; $t = 4,102$; $p < 0,01$) e da absorção ($B = 0,228$; $t = 3,151$; $p = 0,002$) na percepção de desempenho acadêmico de universitários. Porém, os níveis de vigor ($B = -0,021$; $t = -0,264$; $p = 0,79$) não apresentaram associações com significância estatística no rendimento percebido.

Em síntese, os resultados apontam associações entre o engajamento e suas dimensões na percepção de desempenho, sendo que dedicação e absorção têm um peso maior na explicação da variação do rendimento do estudante.

Conclusão

Níveis mais elevados de dedicação, seguidos pela absorção e valores mais baixos de vigor, como os reportados pelos participantes deste estudo, corroboram com resultados de outras investigações, inclusive envolvendo estudantes brasileiros (Salanova et al., 2009, Silva et al., 2018). A dedicação refere-se a uma percepção de envolvimento nos estudos, somado ao entusiasmo e ao orgulho pela condição de ser estudante. Uma vez que os universitários que participaram deste estudo estavam matriculados em uma instituição que apresenta alta seletividade nos exames de admissão, hipotetiza-se que os valores mais elevados de dedicação podem estar associados ao orgulho sobre suas realizações educacionais e com o entusiasmo diante da condição de estudantes do ensino superior. Porém, níveis reduzidos de vigor podem ser creditados à própria dinâmica da vivência universitária que desafia os estudantes e, muitas vezes, não oferece o suporte necessário para o enfrentamento dos mesmos. Como consequência, a disposição dos alunos de se esforçarem junto às tarefas e de persistirem diante dos desafios pode ser reduzida.

Na presente investigação destacou-se, ainda, o impacto de dimensões do engajamento no rendimento acadêmico descrito pelos estudantes, variável importante para predizer a intenção e a decisão de permanecer no ensino superior. Ainda neste estudo foi constatado que quanto maior o nível de engajamento do estudante maior sua percepção de desempenho, isso porque foram descritas correlações que variam de baixa a moderada, sendo positivas e estatisticamente significantes entre a percepção de rendimento e o vigor, a dedicação, a absorção e o engajamento. Universitários com níveis elevados de engajamento são mais persistentes na realização das tarefas e no enfrentamento dos desafios da vida universitária, o que contribui para um maior rendimento acadêmico que, segundo Tinto (1997), é um fator preditivo para a permanência e consequente conclusão de curso. Desta forma, salienta-se a importância de estudos acerca da temática para auxiliarem no esclarecimento sobre os processos envolvidos na promoção do sucesso e do bem-estar do estudante, com impactos na permanência e na conclusão do curso.

Os resultados deste artigo convergem com a investigação de Bakker et al. (2014), que apontou um impacto positivo do engajamento nas atividades acadêmicas no desempenho do aprendiz. Por sua vez, a magnitude dessas associações é variada, visto que a pesquisa de Xavier (2019) encontrou baixa correlação entre o engajamento e o rendimento acadêmico autorrelatado. Novas investigações deveriam levar em consideração a alta variabilidade do coeficiente de rendimento em função das áreas de conhecimento nas quais os estudantes estão matriculados (Xavier, 2019).

Ainda sobre o engajamento, a literatura destaca que universitários que descrevem níveis mais elevados de compromisso com os estudos percebem-se mais satisfeitos com a experiência universitária, o que se associa de maneira direta com bem-estar e, inversamente, com o burnout, expresso por maiores níveis de exaustão e insatisfação com a vida acadêmica (Luruli et al., 2020; Morales-Rodrigues et al., 2017; Skodová et al., 2017). Desta forma, pode-se inferir que o maior engajamento contribui para atitudes e comportamentos de maior persistência e resiliência diante dos desafios, refletindo maior empenho e, consequentemente, melhor rendimento. Ressalta-se que na presente investigação os resultados da regressão linear apontam um impacto estatisticamente significante

da dedicação e da absorção, indicando um papel preditivo destes para a percepção de desempenho do aluno.

Apesar da importância dessas associações, deve-se atentar que a literatura descreve que o engajamento acadêmico influencia a satisfação com as experiências vividas no ensino superior e que resulta, consequentemente, em impactos positivos na saúde mental, nas relações sociais estabelecidas pelos estudantes no contexto universitário e na satisfação com a vida pessoal (Martins et al., 2022; Silva et al., 2018).

Considerando o impacto positivo do engajamento do estudante, deve-se resgatar o papel e a responsabilidade da instituição no fortalecimento do compromisso dos alunos. Isso se dá por meio das decisões curriculares, da dinâmica e da organização das aulas, das propostas de exploração do campus, da IES e da carreira. É importante que o estudante possa compor sua formação com propostas distintas e que estas estejam associadas ao bem-estar, à satisfação, a níveis mais elevados de engajamento e a uma maior percepção de desempenho acadêmico, variável com grande influência na intenção de permanecer no ensino superior.

Por sua vez, a aspiração de um estudante mais engajado não deveria remeter a uma perspectiva produtivista de acúmulo de ações ou tarefas executadas. Mas, ao contrário, o engajamento do estudante diz respeito a um estado psicológico positivo que fomenta o bem-estar e uma maior satisfação com a vida pessoal e com os estudos. Destaca-se a importância de as universidades promoverem ações intencionais para fomentarem o compromisso dos estudantes, com impactos na permanência, no sucesso acadêmico e no bem-estar dos matriculados no ensino superior. Estudos sobre o engajamento do estudante no ensino superior apresentam a diversão e o prazer como fortes preditoras do compromisso. Além disso, o desenvolvimento das habilidades de gerenciamento do tempo e de autorregulação da aprendizagem, o apoio social aos estudantes, a existência de um projeto pedagógico que fortaleça as relações sociais, por meio da aprendizagem colaborativa e da resolução de problemas, o desenvolvimento de ações junto à comunidade são algumas práticas que deveriam estar sob responsabilidade da instituição e que fortalecem os níveis de engajamento dos estudantes (Fu et al., 2024; Kiema-Junes et al., 2020; Lobo et al., 2023; Marenco-Escuderos et al., 2023; Rodrígues-Izquierdo, 2020).

Vale ressaltar que a presente investigação contou com os dados coletados em uma amostra de estudantes oriundos de uma única instituição, constituindo-se essa uma das limitações do estudo. Novos trabalhos poderiam diversificar a amostra, como também, realizar um acompanhamento longitudinal de estudantes, a fim de verificar os níveis de compromisso em função do momento de formação. Soma-se a urgência de se analisar o impacto do engajamento em outras variáveis importantes para a explicação do sucesso acadêmico, tais como a permanência e a conclusão do curso.



Referências

Araújo, A. (2017). Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), pp. 132-141. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207

Bakker, A., Sanz, A., y Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion, 39*(1), pp. 49–62. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9422-5

Canal, C., y Alemida, L. (2023). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: desafios pessoais e institucionais. In A. Osti, C. Fior, C. P. Canal, y L. S. Almeida (orgs.), *Ensino Superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes* (pp. 41-58). Pedro y João Editores.

Carmona-Halty, M., Salanova, M., Gumbau, S., y Schaufeli, W.. (2021). Linking Positive Emotions and Academic Performance: The Mediated Role of Academic Psychological Capital and Academic Engagement. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8

Casanova, J., Cervero, A., Núnez, J., y Almeida, L. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), pp. 408-414. https://doi.org/ 10.7334/psicothema2018.155.

Casiraghi, B., Almeida, L., Boruchovitch, E., y Aragão, J. (2020). Rendimento acadêmico no Ensino Superior: variáveis pessoais e socioculturais do estudante. *Revista Práxis*, 12(24), pp. 95-104. https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n24.3373

Casiraghi, B., Boruchovitch, E., y Almeida, L. (2023). Aprendizagem e rendimento acadêmico no ensino superior: um olhar da psicologia da educação. In A. Osti, C. Fior, C. Canal, y L. Almeida (orgs.), *Ensino Superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes* (pp. 77-102). Pedro y João Editores.

Casuso-Holgado, M., Cuesta-Vargas, A., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M., Barón-López, F., y Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, pp. 1-7. http://www.biomedcentral.com/1472-6920/13/33

Dancey, C., Reidy, J. (2019). *Estatística sem matemática para psicologia* (7. ed.). Penso.

Díaz-Mujica, A., García, D., López, Y., Maluenda, J., Hernández, H., y Pérez-Villalobos, M. V. (2018). Mediación del ajuste académico entre variables cognitivo-motivacionales y la intención de abandono en primer año de universidad. *VIII Clabes*, pp. 213-222. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1934/2876

Fior, C., y Almeida, L. (2023). Transição e adaptação acadêmica dos estudantes ao Ensino Superior. In A. Osti, C. Fior, C. P. Canal, y L. S. Almeida (orgs.), *Ensino Superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudante* (pp. 59-76). Pedro y João Editores.

Fu, Y.; Wang, Q.; Wang, X.; Zhong, H.; Chen, J.; Fei, H.; Yao, Y.; Xiao, Y.; Li, W. y Li, N. (2024). Unlocking academic success: the impact of time management on college students' study engagement. Research Square https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4271082/v1

Heringer, R. (2023). Expansão e transformações do ensino superior no Brasil a partir da redemocratização (1985-2022). In A. Osti, C. Fior, C. Canal, y L. Almeida (orgs.), *Ensino Superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes.* (p. 260). Pedro y João Editores.

Kiema-Junes, H.; Hintsanen, H.. y Pyhalto, K. (2020). The role of social skills in burnout and engagement among university students. Electronic Journal of Researcsh in Educational Psychology, 18(1), 77-100. ISSN:1696-2095

Lobo, J., Peralta, R., Prevandos, F., Bautista, C., Agupitan, J. y Mabolo, J. (2023). The importance of individual interest and school engagement to the advancement of physical culture promotion in schools of higher education. Health, sport, rehabilitation, 9(3), pp. 24-39. https://doi.org/10.58962/HSR.2023.9.3.24-39

López, Y., Cobo, R., Pérez, M., y Díaz, A. (2019). Engagement como predictor de la permanencia en estudiantes universitarios chilenos. *IX Clabes* , pp. 47-53. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/2623/3365/

Luruli, K., Mostert, K., y Jacobs, M. (2020). Testing a structural model for study demands and resources, study engagement and well-being of first-year university students. *Journal of Psychology in Africa*, 30(3), pp. 179-186. https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1767925

Marenco-Escuderos, A., Cervantes, D. y Rambal-Rivaldo, L. (2023). Perfiles de resiliencia asociados al engagement académico y al apoyo social en estudiantes universitarios. Interdisciplinaria, 40(2), pp. 231-243. https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.14

Martins, P., Machado, P., y Vosgerau, D. (2021). Engajamento de estudantes universitários em atividades acadêmicas. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, pp. 1-14. https://doi.org/ 10.20396/riesup.v7i0.8660084

Oliveira, T. (2016) Políticas de incentivo ao acesso ao ensino superior público no Brasil: conquistas e desafios. *VI Clabes*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1422/1925

Park, S., y Kim, N. (2022). University students' self-regulation, engagement and performance in flipped learning. *European Journal of Training and Development*, 6(1-2), pp. 22-40. https://doi.org/ 10.1108/EJTD-08-2020-0129

Rodrígues-Izquierdo, R. (2020). Service learning and academic commitment in higher education. Revista de Psicodidáctica, 25(1), pp. 45-51. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001

Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., y Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress y Coping*, 23(1), pp. 53-70. https://doi.org/10.1080/10615800802609965

Schaufeli, W. (2008). *Questionário do bem-estar e trabalho (UWES)*. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_BRA_17.pdf

Schaufeli, W. (2013). What is engagement? In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, y E. Soane (Eds), *Employee engagement in theory and practice.* Routledge. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/414.pdf

Schaufeli, W. (2017). Applying the job demands-resources model: a "how to" guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*, 46(2), pp. 120-132. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008

Schaufeli, W., y Bakker, A. (2003). Utrecht Work Engagement Scale (UWES): Preliminary Manual (P. C. Porto-Martins, A. M. Benevides-Pereira, y R. A. Pasqualotto, Trad.). *Occupational Health Psychology Unit*. https://www.researchgate.net/publication/325652192_Traducao_do_Manual_do_UWES_UTRECHT_WORK_ENGAGEMENT_SCALE_Escala_de_Engagement_no_Trabalho_de_Utrecht_para_portugues_PT-B

Silva, J., Junior, G., Coelho, I., Picharski, G., y Zagonel, I. (2018). Engajamento entre estudantes do ensino superior nas ciências da saúde (validação do questionário Ultrecht Work Engagement Scale (UWES-S) com estudantes do ensino superior nas ciências da saúde). *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(2), pp. 15-25. http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v42n2RB20170112

Simpson, D., y Brunett, D. (2019). Commuters Versus Residents: The effects of living arrangement and student engagement on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 21(9), 286-304. https://doi.org/10.1177/1521025117707516

Skodová, Z., Banovcinova, L., y Lajciakova, P. (2017). Engagement and burnout among nursing and psychology students in Slovakia. *Central European Journal of Nursing and Midwifery*, 8(2), 616-621. https://doi.org/10.15452/CEJNM.2017.08.0010

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education* 68, 599-623. http://dx.doi.org/10.2307/2959965

Xavier, I. (2019). A relação entre engajamento e desempenho acadêmico de estudantes universitários [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. DSpace. https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30669

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.



Desafíos para la retención y titulación de Estudiantes Vespertinos Presenciales de Educación Superior Técnico Profesional en Chile

Cristián Cárdenas Cofré
Instituto Nacional de Capacitación Profesional
ccardenasc@inacap.cl

Fernando Álvarez Estay
Instituto Nacional de Capacitación Profesional
falvareze@inacap.cl

Carolina Barrientos Delgado
Instituto Nacional de Capacitación Profesional
cbarrientosd@inacap.cl

Resumen

Estudios comparativos sobre la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) destacan la necesidad de modalidades de estudio flexibles para mejorar la retención y titulación, especialmente para estudiantes trabajadores. En Chile, la jornada vespertina de la ESTP representa aproximadamente un 33% de la matrícula total y tiene menores tasas de retención comparadas con la jornada diurna. Este estudio busca construir un perfil comprensivo del estudiante vespertino presencial de ESTP para identificar barreras y factores protectores en post de mejorar los niveles de retención y titulación. El estudio es exploratorio de casos llevado a cabo en INACAP, institución representativa de la ESTP en Chile. Se utiliza una metodología mixta que incluye entrevistas, grupos focales y análisis de datos cuantitativos. Se identificaron barreras tanto del propio perfil del estudiante como de la institución que favorecen en su conjunto altas tasas de ausencia, percepción de agotamiento y dificultades para acceder a apoyos académicos y psicosociales disponibles. Los factores protectores claves son apoyo de docentes y pares, y la experiencia laboral en el área de estudio. Se concluye que una mayor flexibilidad en la jornada académica y el rediseño de mecanismos de apoyo podrían mejorar la retención y titulación de estos estudiantes.

Descriptores: Educación Superior Técnico Profesional (ESTP), Educación Vespertina, Estudiantes trabajadores, Estudiantes de Primera Generación, Agotamiento y Aprendizaje

Introducción

Estudios comparativos de Europa y Estados Unidos en torno a la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) han identificado que para favorecer la progresión académica de los estudiantes, en particular la retención y la titulación, es necesario desarrollar modalidades de estudios y programas académicos flexibles, en particular para aquellos estudiantes que se encuentran activos en el mercado laboral y/o estudiantes que tienen responsabilidades de cuidadores/as no remunerados (Cedefop, 2020; Field & Guez, 2018; Godonoga, 2020; UNESCO, 2023).

Una de las manifestaciones de esta flexibilidad se materializa a través de la oferta vespertina. En Chile, la jornada vespertina presencial en ESTP comienza posterior a las 18:30 horas y se extiende, dependiendo de la institución, hasta incluso las 23:00 horas. La implementación de clases también varía dependiendo del programa y la institución, pudiendo haber clases entre lunes y sábados. No obstante, algunos programas concentran clases solo durante los días de semana liberando el sábado, o por el contrario se concentran entre viernes y sábados (Arancibia y Trigueros, 2018; Bravo et al., 2023)

A nivel de matrícula, la jornada vespertina presencial de ESTP en Chile, conforma cerca del 32% de la matrícula total del subsistema técnico profesional para el 2023 (SIES, 2023a), con una tendencia a la baja los últimos cinco años explicada principalmente por el aumento de la matrícula a distancia (+16.5 puntos porcentuales de aumento entre 2011 y 2022). Esta tendencia, es similar en todo el sistema de educación terciara (universidad y ESTP) donde el mayor incremento de la matrícula total de pregrado se observa en los programas a distancia (SIES, 2023a).

La jornada vespertina de Educación Superior Técnico Profesional tiene históricamente menores tasas de retención de estudiantes de primer año que la jornada diurna. Para el 2022 las carreras técnicas diurnas logran un 75.7% de retención versus solo un 65.5% de las vespertinas, es decir 10 puntos porcentuales de diferencia (SIES, 2023b).

Ahora bien, a pesar de la amplia matrícula en la jornada vespertina ESTP y bajas tasas de retención en comparación a la jornada diurna (SIES, 2023b) no se ha investigado profundamente el perfil de los estudiantes vespertinos ni los desafíos que estos enfrentan para evitar deserción y finalizar sus programas (Brunner et al., 2022). Es bajo este contexto, que el presente estudio busca indagar en esta temática en torno a dos preguntas que guían la investigación:

1. ¿Cuál es el perfil de los estudiantes vespertinos en modalidad presencial en ESTP Chile? y,

2. ¿Cuáles son los factores de riesgo más prevalentes que atentan contra la retención de estos estudiantes?

Para ello, se definió como objetivo general, construir un perfil comprensivo del estudiante vespertino presencial en la ESTP INACAP-Chile para identificar barreras y facilitadores en post de mejorar apoyos académicos y extracurriculares que permitan aumentar la retención y promover la titulación.

Metodología

Se realizó un estudio de casos exploratorio (Makri y Neely, 2021) en INACAP, institución que representa aproximadamente al 18% de la matrícula total de la ESTP en Chile y que además cuenta con presencia física en las 16 regiones del país. Esta institución además está acreditada por el máximo de años (7) que permite la ley, lo que permite asegurar entre otras dimensiones la equivalencia de implementación de mecanismos en las distintas sedes, reduciendo el sesgo en la selección de la muestra entre sedes a lo largo del país.

El estudio utilizó una metodología mixta que combina entrevistas semi estructuradas, grupos focales y análisis de datos cuantitativos, con un total de 181 informantes dividido en 4 zonas geográficas: Zona Norte, Metropolitana, Sur y Austral. El componente cualitativo involucró a estudiantes vespertinos, docentes y administrativos de la institución. Todo el corpus recopilado fue transcrito con consentimiento explícito de los participantes y cuidando el anonimato de las fuentes. El análisis del corpus fue a través de la metodología de análisis de contenido (Cáceres, 2003; Hsieh y Shannon, 2005) utilizando el software Nvivo14.

La sección cuantitativa analizó encuestas de caracterización de estudiantes de primer año y satisfacción estudiantil para las cohortes 2017 a 2023 de INACAP. Estas encuestas son aplicadas a nivel censal con altas tasas de respuesta alcanzado un nivel de confiabilidad para todas las cohortes del 99%. Además, se analizaron bases de datos de matrícula e indicadores de progresión académica como retención de estudiantes nuevos de primer año, deserción, titulación a tiempo y reprobación de asignaturas, entre otros. El análisis cuantitativo fue estadístico descriptivo utilizando Stata17.

Resultados

La matrícula de jornada vespertina de INACAP conforma entre un 33% y 35% de la matrícula total de la institución entre 2019 y 2023, tal como se observa en Tabla 1.

Tabla 1. Matrícula Total por jornada INACAP

Jornada	2019	2020	2021	2022	2023	2019	2020	2021	2022	2023
Diurno	59.588	59.170	56.636	58.192	62.825	65%	67%	65%	66%	67%
Vespertino	31.866	29.513	29.901	29.657	30.676	35%	33%	35%	34%	33%
Total	**91.454**	**88.683**	**86.537**	**87.849**	**93.501**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

En términos de resultados de progresión académica se observa que en general los estudiantes vespertinos de INACAP tienen peores resultados tanto en retención de estudiantes nuevos de primer año, deserción y porcentaje de asignaturas reprobadas, tal como se observa en Tabla 2-4.

No obstante, los estudiantes vespertinos tienen levemente mejores indicadores (+2 p.p.) para las cohortes 2020 y 2021 en titulación oportuna (aún no hay cohortes de egreso oportuno para 2022 en adelante). Esto podría explicarse a través del componente cualitativo donde se identifica que existe un alto compromiso con la obtención de certificación profesional, especialmente de los estudiantes más adultos, que al momento de matricularse ya tienen experiencia laboral en el campo de estudio.

Tabla 2. Retención[a] estudiantes primer año

Jornada	2019	2020	2021	2022	2023
Diurno	74.5	69.5	73.5	77.4	77.9
Vespertino	65.3	62.4	63.4	67.0	70.2

[a.] estudiantes de un plan de estudio que continúan en el mismo programa al año siguiente.

Tabla 3. Deserción[b]

Jornada	2019	2020	2021	2022	2023
Diurno	21.3	26.7	22.6	18.6	18.3
Vespertino	30.8	34.5	32.7	29.1	25.6

[b.] estudiantes que no continúan en el mismo plan de estudios (PE), no egresa del PE ni está en otro PE en INACAP.

Tabla 4. Reprobación asignaturas (%)

Jornada	2019	2020	2021	2022	2023
Diurno	20.3	20.8	17.9	16.4	16.0
Vespertino	23.7	24.2	21.7	19.2	17.0

En cuanto al perfil construido a través de las encuestas de caracterización, entrevistas y grupos focales, el estudiante vespertino de INACAP es predominantemente adulto (25 años o más), hombre (en una proporción de 7:3), que trabaja (70%) al menos media jornada (20 horas o más semanales) de manera formal (contrato de trabajo) o informalmente (sin contrato de trabajo). Tiene responsabilidades económicas familiares y perteneciente a la primera generación en acceder a estudios superiores (77%). La masculinización de la matrícula se explica, en parte,

por el tipo de carreras que ofrece la institución, las que a nivel nacional están masculinizadas (por ejemplo, carreras STEM) y otras inequidades estructurales asociadas a género, que lamentablemente este estudio no ahonda.

En relación con las barreras que enfrenta el estudiante vespertino se identificaron factores asociados al perfil estudiantil y factores institucionales. Los principales factores del contexto del estudiante son la gran cantidad de ausencias de clases por falta de tiempo y razones laborales, junto con altos niveles de agotamiento (físico y mental) producto de la carga laboral, formativa y/o familiar que lleva a un constante cuestionamiento por desertar.

Las narraciones de los estudiantes dan cuenta de desafíos para llegar a clases debido a horarios laborales y transporte. Muchos de los trabajadores formales describen que su jornada de trabajo termina a la hora de inicio de clases, lo que junto con los desplazamientos a sede impiden asistir a las clases iniciales o deben retirarse antes de tiempo. Los trabajadores formales que tienen turnos laborales fijos o rotativos (por ejemplo, 7x7 o mañana-tarde-noche) no pueden asistir consistentemente a clases, perdiendo parte de la implementación curricular presencial y la interacción pedagógica en aula. A su vez, los trabajadores informales priorizan oportunidades de trabajo que no siempre pueden ser alineadas a los horarios de clases (por ejemplo, viajar a vender a un mercado fuera de la ciudad). A continuación, una cita de un estudiante ejemplificando uno estos casos:

> Es que yo también el tema del tiempo, como decía yo soy técnico de enfermería y trabajo en un hospital y el tema del sistema de turno no me acompaña porque a veces me toca turno noche, turno día; yo intento y hago todo lo posible para no faltar a clase y la verdad es que de repente o voy a la primera hora porque después tengo que irme a trabajar o llego después que ya empezó la clase. Y claro, me complica porque si pierdo la primera parte yo quiero colgar y hay veces que llego a no hacer nada porque no entiendo lo que están pasando. Y ahí ya es como una clase perdida para mí (Estudiante).

Por otra parte, las narrativas tanto de estudiantes como de colaboradores administrativos y docentes coinciden en relevar la alta demanda que experimentan sistemáticamente los estudiantes vespertinos. La falta de tiempo, la constante percepción de "correr", las múltiples responsabilidades laborales, económicas, familiares y educativas en un contexto por lo general de vulnerabilidad favorecen fatiga, cansancio y estrés, con limitados espacios de dispersión y actividades de bienestar, tal como se sintetiza la siguiente cita de un estudiante:

> En el fondo tienes que elegir o los dejas esperando para poder avanzar en esto, o bien lo haces después de terminar. Y es ahí cuando, gracias a la buena conciencia de los profesores, muchas veces hemos encontrado que nos dan un plazo más, ¿cachai? Pero finalmente terminas haciendo trabajo hasta las 3, 5 de la mañana, para volver a funcionar el día siguiente a las 6 de la mañana (Estudiante).

La institución, a su vez aporta a la percepción de fatiga y estrés de los estudiantes y a las barreras de acceso a servicios y apoyos disponibles, a través de una estructura horaria y carga curricular comprimida e intensiva. El diseño de 5 cinco días continuos en bloques desde 18:30 a 22:30 horas, que, en conjunto con dificultades de transporte tanto a la llegada como a la salida de clases, maximizan la sensación de escasez de tiempo y alta intensidad de actividad. Así mismo, las altas tasas de ausencia y atrasos presentan desafíos importantes para el logro de aprendizajes (altas tasas de reprobación de asignaturas).

Otra barrera institucional, asociada a la alta concentración de implementación de clases, es la dificultad operativa para estudiantes de acceder durante su jornada a los mecanismos

de apoyo académico y bienestar psicosocial que brinda la institución, ya que el estudiante muchas veces para acceder a estas instancias debe faltar a clases. En palabras de un/a director/a Académico (DAC):

> siento que somos un poquito a veces no sé si injustos, porque queremos poner el mismo modelo de la jornada diurna en una jornada vespertina tratando de que encaje en una camisa que es más chica, entonces surgen todos estos problemas como decía (DAC4), que por ejemplo todas instancias de apoyo el chiquillo no los toma porque en definitiva a esa hora también tiene clase (...) están las clínicas, las ayudantías, etc. pero en un lapso de tiempo mucho más corto. Entonces se empiezan a sumar todos estos factores que cuando el chiquillo no esta tan preparado para aguantar la presión, tienen estos resultados de alumnos que desertan o que se toman mucho más tiempo para terminar su proceso de formación.

En cuanto a los factores protectores resaltan 3 principales: el docente, el grupo de pares para trabajos y estudio, y trabajar en el área de estudio. La experiencia vespertina se da principalmente en la sala de clases, en la interacción docente-estudiante. El docente por ende juega un rol clave para el aprendizaje y la retención. La percepción positiva hacia el docente es alta. En general, lo más destacado desde los estudiantes hacia sus docentes es el compromiso, conocimientos técnico-prácticos y actualizados al mercado laboral, y metodologías y estrategias didácticas interactivas que les permitan mantenerse activos en clases.

El grupo de pares, como segundo factor protector, se transforma además en una red interna que permite no solo realizar trabajos en conjunto, sino que principalmente mantener informado de las actividades académicas a estudiantes con alta inasistencia.

Por último, tanto estudiantes como docentes indican que aquellos estudiantes que trabajan o tienen experiencia en el área de estudio tienen mayor participación en clases y rendimiento, ya que estos alumnos buscan en las clases resolver los problemas prácticos que viven u observan en sus oficios y a la vez, vuelcan su experiencia en la sala de clases al beneficio del aprendizaje colectivo.

Conclusión y discusión

El objetivo general del presente estudio exploratorio construye un perfil comprensivo del estudiante vespertino presencial en la ESTP INACAP-Chile para identificar barreras y facilitadores en post de mejorar apoyos académicos y extracurriculares que permitan aumentar la retención y promover la titulación.

La trayectoria formativo laboral del estudiante vespertino presencial se enfrenta a desafíos multifactoriales. Estos desafíos provienen tanto del propio contexto y perfil del estudiante como también de estructuras formativas institucionales y falta de estrategias pertinentes de acceso a los servicios de apoyo académicos, administrativos y psicosociales diseñados por la institución.

La alta inasistencia y ausencia de clases, junto con altos niveles de autopercepción de cansancio, intensificados por un plan de estudio concentrado e intenso, configuran un escenario de barreras que ponen en jaque constantemente al estudiante vespertino.

La literatura internacional es clara al respecto, la incidencia de fatiga y estrés tienen impacto en las oportunidades de aprendizaje y logros académicos (Chen y Qin, 2022; Räisänen et al., 2020). Los estudiantes que trabajan tienen

menos tiempo para destinar a sus procesos formativos y otras responsabilidades contribuyendo al aumento de los niveles de estrés (Hencke et al., 1993). Adicionalmente, el aumento de los niveles de fatiga interfiere con las responsabilidades formativas y la participación en actividades fuera de la sala de clases (Perna, 2010).

La investigación de la inasistencia, a su vez, ha demostrado cómo ésta tiene un impacto estadísticamente significativo y cualitativamente relevante en aprendizajes de estudiantes, concluyendo que afectan tanto las oportunidades de aprendizaje, así como las oportunidades de inclusión en la vida estudiantil y en el sistema educativo (Cheruvalath, 2017; Hamamci, 2017; Samuel y Marimuthu, 2021; Tani et al., 2019), factor aún más incidente para estudiantes de primera generación a los cuales les es más difícil navegar en los sistemas educativos (Crews, 2019; Rubin y Wright, 2017). Todas características presentes en gran proporción de los estudiantes vespertinos que ingresan a la ESTP.

En suma, los desafíos y barreras experimentados por gran parte de los estudiantes vespertinos afectan la progresión académica. En este sentido, el estudiante vespertino vive un constante proceso de decisión que pone en jaque su persistencia, retención y rendimiento. Un cálculo constante de costo oportunidad sobre continuar o desertar.

La descompresión de la jornada académica, aumento de componentes no presenciales, así como rediseño de los mecanismos de apoyo a la progresión (académicos y psicosociales) ajustados a la disponibilidad de estudiantes, así como mejora en el reconocimiento y valoración institucional de persistencia de estudiantes, parecen ser claves para mejorar la experiencia de estos estudiantes y con esto aumentar las tasas de retención y titulación a tiempo.

Referencias

Arancibia, R. y Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria. Educação e Pesquisa, 44. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165743

Bravo, N., Muñoz, C., Vera, M.. (2023). Estudiar de noche. Expectativas y desafíos de la experiencia universitaria de estudiantes que cursan un programa de pregrado vespertino. Calidad en la educación, (58), 196-234. Recuperado en 23 de junio de 2024, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652023000100196&lng=es&tlng=es

Brunner, J., Labrana, J., Alvarez, J. (2022). *Educación superior técnico profesional en Chile: perspectivas comparadas.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. https://vertebralchile.cl/wp-content/uploads/2022/07/Educacion-superior-tecnico-profesional-en-perspectiva-comparada.pdf

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas Vol. II (pp.53-82) http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003

Cedefop (2020). On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews: 2019 update. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://data.europa.eu/doi/10.2801/62708

Chen, Y., Qin, X. Student fatigue and its impact on teaching effectiveness based on online teaching. Educ Inf Technol 29, 10177–10200 (2024). https://doi.org/10.1007/s10639-023-12197-3

Cheruvalath, R. (2017). Does attending classes help foster human values in college students? Active Learning in Higher Education, 18(2), 143-155

Crews, J. P. (2019). Examining Barriers Faced by First Generation College Students and Factors Contributing to Success: A Phenomenological Study of Perceptions of Community College Students and Administrators. University of Louisiana at Lafayette. DOI:10.1177/0894845319827650

Field, S., & Guez, A. (2018). Pathways of progression: Linking technical and vocational education and training with post-secondary education. UNESCO Publishing.

Godonoga, A., and M. Martin. 2020. SDG 4—Policies for Flexible Learning Pathways in Higher Education. Paris: UNESCO.

Makri, C., & Neely, A. (2021). Grounded Theory: A Guide for Exploratory Studies in Management Research. International Journal of Qualitative Methods, 20. https://doi.org/10.1177/16094069211013654

Hamamcı, Z., & Hamamcı, E. (2017). Class attendance and student performance in an EFL class: is there a relationship? Journal of Educational & Instructional Studies in the World, 7(2), 101–106.

Hencke, J. W., Lyons, T. F., & Krachenberg, A. R. (1993). Knowing your market: How working students balance work, grades, and course load. Journal of Marketing for Higher Education, 4, 191-203.

Hsieh H-F, Shannon SE. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Qualitative Health Research. 2005;15(9):1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687

Makri, C., & Neely, A. (2021). Grounded Theory: A Guide for Exploratory Studies in Management Research. International Journal of Qualitative Methods, 20. https://doi.org/10.1177/16094069211013654

Perna, L.W. (2010). Understanding the Working College Student. 96. 30-33. https://www.aaup.org/article/understanding-working-college-student#.WKPL7VMrLmF

Räisänen, M., Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. Students' experiences of study-related exhaustion, regulation of learning, peer learning and peer support during university studies. Eur J Psychol Educ 36, 1135–1157 (2021). https://doi.org/10.1007/s10212-020-00512-2

Rubin, M., & Wright, C. L. (2017). Time and money explain social class differences in students' social integration at university. Studies in Higher Education, 42(2). DOI: 10.1080/03075079.2015.1045481

Samuel, S.C. and Marimuthu, F. (2021). An investigation on students' perception of possible factors that affect their academic performance at a University of Technology. International Journal of Higher Education. 11(3): 26-39. doi:10.5430/ijhe.v11n3p26

Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2023a). Ministerio de Educación. Matricula en Educación Superior en Chile. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula-_en_Educacion_Superior_2023_SIES.pdf

Servicio de Información de Educación Superior (SIES). 2023b. *Informe de retención de 1er año de pregrado*. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Superior. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/09/Retencion_de_Pregrado_2023_SIES.pdf

Tani, K., Dalzell, E., Ehambaranathan, N., Murugasu, S. and Steele, A. (2019). Evaluation of factors affecting students' performance in tertiary education Journal of Pedagogical Research Volume 3, Issue 2, 2019 http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2019252504

UNESCO. 2023. Building better formal TVET systems: principles and practice in low-and middle-income countries. Retrieve from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386135/PDF/386135eng.pdf.multi

Línea 2.
Articulación de Educación Media y Educación Superior

XIII CLABES
Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior





Estrategias de asesoría vocacional y atracción estudiantil del programa de información profesional del Instituto Tecnológico de Costa Rica

Fanni Rivera Rojas
Instituto Tecnológico de Costa Rica
fdrivera@tec.ac.cr

Carolina Solano Alfaro
Instituto Tecnológico de Costa Rica
casolano@tec.ac.cr

Resumen

Una elección de carrera informada, que se encuentre alineada con los intereses y habilidades personales es fundamental para la satisfacción vocacional y la motivación, lo que puede impactar significativamente la permanencia y el éxito académico. En cambio, una elección de carrera que no cumpla con las expectativas personales puede conducir al abandono. El Tecnológico de Costa Rica (TEC), a través del Programa de Información Profesional (PIP) apoya a los estudiantes, que se encuentran en esta etapa decisiva, por medio de la asesoría vocacional. Su objetivo es facilitar la toma de decisiones vocacionales informadas, lo cual puede contribuir a la satisfacción vocacional y a la permanencia universitaria. Para alcanzar lo anterior, el PIP toma como base los tres procesos claves de la orientación vocacional: autoconocimiento, conocimiento del entorno y la toma de decisiones, para promover la reflexión personal y ofrece información sobre las oportunidades académicas y servicios disponibles en el TEC. Desde 2022 hasta el primer semestre de 2024, las estrategias del PIP han llegado a más de 68,000 personas, incluyendo estudiantes, profesionales en orientación y familias, complementando la orientación vocacional que reciben en secundaria y sus resultados evidencian una alta satisfacción entre los participantes.

Descriptores: Asesoría vocacional, Toma de decisiones vocacionales, Información profesional, Elección de carrera, Permanencia universitaria.

Contextualización

La elección de carrera al ingresar a la educación superior es crucial para la permanencia universitaria, acertar en la escogencia puede llevar al éxito académico, mientras que una decisión equivocada puede resultar en desilusión y eventual abandono. Según Alarcón (2019), la satisfacción con esta elección determina la continuidad en los estudios superiores o la posible necesidad de reevaluar el proyecto profesional. A propósito de esto, la satisfacción vocacional se relaciona con la afinidad entre la carrera elegida y los rasgos personales; se sugiere que aquellos con alta afinidad en tareas, intereses y habilidades de su disciplina muestran mayor satisfacción vocacional (Benítez, 2010, citado por Alfaro-Barquero y Chinchilla-Brenes, 2023).

Desde la creación del Tecnológico de Costa Rica (TEC) en el año 1971, se menciona una serie de programas cuyo fin era divulgar, informar y atraer a estudiantes de último año de educación diversificada a la institución, dando paso a la creación del Programa de Orientación Profesional. Con los años, dicho programa se transformó y originó el Programa de Información Profesional (PIP), adscrito al Departamento Académico de Orientación y Psicología, que pretende favorecer la toma de decisiones de la población aspirante a ingresar al TEC, y estudiantes regulares de la institución, a través de diferentes estrategias. A su vez, crea y facilita recursos vocacionales a los profesionales en orientación de secundaria que acompañan a sus estudiantes en el proceso de elección de carrera.

La experiencia ha permitido al programa avanzar en estrategias no solo de atracción estudiantil como en sus inicios, sino también desde la asesoría vocacional como complemento al proceso de orientación vocacional en la educación media, tomando en cuenta que la elección de carrera no solo impacta el futuro de los estudiantes, sino también el significado y la vinculación que establecen con la opción elegida y en sí con su experiencia estudiantil a nivel universitario (Alarcón, 2019).

En el proceso de transición del colegio a la educación superior, las universidades son cruciales en el desarrollo de acciones que den a conocer las posibilidades de desarrollo que ofrecen mediante información profesional oportuna y pertinente que les permita identificar la oferta académica más afín con sus aspiraciones personales y profesionales. Este apoyo es fundamental para que los estudiantes elijan una carrera de manera informada, propiciando condiciones de éxito en sus estudios y un adecuado ajuste a la vida universitaria, contribuyendo así a su futuro académico y profesional.

Objetivo

Brindar asesoría vocacional-profesional a estudiantes de educación diversificada, profesionales en orientación y estudiantes regulares del TEC, favoreciendo la toma de decisiones vocacionales informadas.

Descripción de la experiencia

La toma de decisiones vocacionales es un proceso en el que la persona debe identificar y evaluar alternativas, y luego optar una de ellas. Elegir sin suficiente información puede provocar descontento con la carrera si no cumple con las expectativas del estudiante (Fernández-Martín et al., 2019; Benedito, s.f). Por el contrario, si una persona ingresa a la universidad con una decisión informada y clara sobre la carrera que quiere estudiar, es más probable que se sienta motivada y comprometida con sus estudios. Por ende, una elección de carrera satisfactoria favorece la permanencia y estabilidad en la universidad, reduciendo la incertidumbre, venciendo la crisis de carrera de los primeros semestres y proyectándose efectivamente en el mundo laboral (Erazo y Rosero, 2021, Espinosa-Castro, Hernández-Lalinde y Mariño-Castro, 2020). Esto quiere decir que al contar con más información que les permita identificar carreras alineadas con los intereses, habilidades y valores ocupacionales, aumenta el compromiso de los estudiantes a largo plazo, ya que se sentirán más motivados, conectados con sus estudios y objetivos profesionales.

En este proceso, el PIP está orientado a la divulgación, atracción estudiantil y asesoría vocacional mediante estrategias sistemáticas que se realizan antes, durante y después del proceso de admisión, para propiciar la toma de decisiones informadas de la población aspirante a ingresar al TEC y que cuenten con mayor claridad al momento de elegir carrera en el examen de admisión.

De esta forma, visualizando la elección de carrera como un proceso dinámico y continuo, las acciones del PIP facilitan espacios que promueven la reflexión tomando como base los tres procesos de la orientación vocacional: autoconocimiento, conocimiento del entorno y toma de decisiones. A continuación, en la Tabla 1 se describe cómo el PIP favorece estos tres procesos de acuerdo con las estrategias que se realizan desde el Campus Tecnológico Central Cartago:

Tabla 1. Acciones del Programa de Información Profesional según los procesos de la orientación vocacional

Proceso	Aspectos que se abarcan en las acciones del PIP.
Autoconocimiento	Busca promover la reflexión personal a través del análisis de características como intereses, habilidades, expectativas y experiencias a lo largo de la vida; para que puedan contrastarlas con las características preferibles por carrera.
Conocimiento del entorno	Facilita información de las oportunidades que brinda el TEC como las carreras disponibles, becas estudiantiles, apoyos educativos, grupos culturales y deportivos, asesoría psicoeducativa, entre otros. Además, promueve la reflexión de otros elementos a considerar como el proceso de admisión, la ubicación de la universidad, duración de la carrera, condición socioeconómica, costos, entre otros gastos adicionales (hospedaje, alimentación y materiales requeridos en cada carrera).
Toma de decisiones	Motiva a integrar los elementos más importantes de la exploración realizada en el autoconocimiento y el conocimiento del entorno, para valorar las posibles alternativas y establecer las rutas de su elección vocacional.

A partir de estos procesos mencionados en tabla 1, se llevan a cabo estrategias organizadas con una secuencia lógica paralelo al proceso de admisión TEC. Estas se presentan en tabla 2.

Tabla 2. Acciones del Programa de Información Profesional según las etapas del proceso de admisión

Periodo	Acciones realizadas según la población meta
Antes:	**Población meta:** **1. Estudiantes de Educación Diversificada** • Sesiones de orientación e información: Esta estrategia se realiza con estudiantes de penúltimo año de secundaria, antes de iniciar el proceso de admisión del TEC, para generar un primer acercamiento y dar a conocer las oportunidades de la institución, fortaleciendo la reflexión personal y del entorno.
Durante:	**Población meta:** **1. Estudiantes de Educación Diversificada** Una vez iniciado el proceso de admisión a las universidades públicas, las estrategias van dirigidas a que la persona estudiante reciba información profesional oportuna y pertinente que le permita contar con mayores insumos para elegir carrera y universidad. Las estrategias que se realizan son las siguientes: • Sesiones de orientación e información de las cinco universidades públicas. • Feria Vocacional TEC. • Sesiones de orientación e información TEC. • Participación en ferias vocacionales organizadas por entidades externas. • Seguimiento a estudiantes inscritos al proceso de admisión del TEC. • Facilitar recursos con fines vocacionales (Podcast, Canal de Telegram, Catálogo de carreras, entre otros). **2. Profesionales que brindan asesoría vocacional** Se generan espacios de encuentro para facilitar recursos vocacionales que potencian su quehacer con la población estudiantil en sus procesos de orientación. Para ello, las estrategias empleadas son: • Encuentros con núcleos de orientadores. • Centro de Recursos de Asesoría Vocacional “Del Cole al TEC”. **3. Familias** Se reconoce el papel de acompañamiento que cumplen las familias en la toma de decisiones vocacionales y se brindan recomendaciones para apoyar el proceso de las personas aspirantes a ingresar al TEC, a través de: • Sesiones informativas con familias.
Después:	Posterior a la entrega de resultados, las acciones se enfocan en motivar a la población estudiantil admitida a reafirmar su opción preferencial por el TEC, a través de: • Divulgar información sobre las condiciones de admisión. • Se realiza un homenaje a los mejores puntajes de admisión.

La ejecución efectiva de estas estrategias expuestas en tabla 2, requiere de la articulación entre la educación media y educación superior. Se coordina con diferentes instancias del TEC, tales como carreras, servicios estudiantiles, comunicación y mercadeo, rectoría, entre otros; y el Ministerio de Educación Pública a través del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional (DOEV), las 27 asesorías regionales de orientación, así como con profesionales que brindan asesoría vocacional en colegios públicos, privados y subvencionados del país.

Resultados

1. Respecto del alcance y cobertura de las estrategias, del año 2022 al primer semestre del 2024, se han facilitado diferentes espacios para la asesoría vocacional, con un promedio de 69 acciones de atracción estudiantil por año. Estas acciones incluyen sesiones presenciales y virtuales de orientación e información, encuentros con orientadores, feria vocacional TEC y participación en ferias vocacionales externas. Además, se ha realizado la actualización y creación de un promedio de 19 recursos vocacionales de diversa índole por año. Estas iniciativas han tenido un impacto significativo, alcanzando a más de **68.000 personas**, entre estudiantes de educación diversificada, profesionales en orientación y familias.

2. Se ha logrado un acercamiento con diversas poblaciones, incluyendo territorios indígenas como Salitre, Yeri, Abrojo Montezuma y Ujarrás, así como con liceos rurales ubicados en zonas como Santa Rosa de Laurel (Corredores), Piedras Azules (La Cruz) y Río Grande (Paquera). Además, se ha trabajado con otras instituciones ubicadas en distritos de bajo índice de desarrollo social según el MIDEPLAN, adaptándose a sus necesidades y posibilidades, lo cual ha enriquecido la labor del programa. Estos acercamientos han promovido una democratización del acceso a la información, asegurando que un número mayor de estudiantes puedan beneficiarse de los recursos disponibles.

3. La evaluación de las estrategias desarrolladas confirma que la información proporcionada cumple su objetivo de brindar asesoría vocacional a la población meta, obteniendo como resultado un promedio de satisfacción de 4.84 sobre 5 en los años mencionados en diferentes acciones que se realizan, tales como sesiones presenciales y virtuales de orientación e información y de los encuentros con profesionales en orientación. Como ejemplos de esta afirmación desde la perspectiva de los participantes y los encargados de los colegios, en las sesiones presenciales de orientación e información se encuentran los siguientes:

a. El promedio de calificación sobre la calidad de la información brindada en una escala de 1 a 5, siendo 1 muy malo y 5 excelente, representa un 4,92%, lo cual demuestra que la misma es excelente y adecuada para la toma de decisiones de la población estudiantil. Además, consideran que estas sesiones son pertinentes, deben mantenerse e incluso solicitan ampliar la información proporcionada.

b. En cuanto a la utilidad de la información para la elección de carrera de sus estudiantes y en su trabajo como orientador, los encargados de colegios en esta evaluación con un promedio de calificación de 5, evidenciando que la información es útil para estos fines.

c. Al consultar a la población atendida si la información brindada les resultó útil para su toma de decisiones vocacionales y escogencia de carrera, el 82,6% indicó que fue de mucha ayuda en ese proceso.

Finalmente, el principal desafío del programa radica en mantener las acciones que se realizan mientras se adapta a las crecientes demandas y necesidades diversas de la población meta. Esto incluye asegurar recursos continuos, integrar nuevas tecnologías, así como una constante actualización, seguimiento y evaluación.

Conclusiones

Las estrategias del Programa de Información Profesional se implementan como complemento a la labor que se realiza desde la educación secundaria a través de la orientación vocacional de manera preventiva, con el objetivo de abordar uno de los factores asociados al abandono escolar: la pérdida de interés en la carrera elegida, a menudo debido a que esta opción no llenaba sus expectativas o a la falta de información durante el proceso de toma de decisiones vocacionales (Hernández-Jiménez et al., 2020).

El PIP facilita uno de los primeros acercamientos entre la población aspirante a ingresar y el TEC, gestionando espacios donde las personas interesadas puedan interactuar de manera personalizada con representantes de la institución. Este contacto les permite conocer más sobre la oferta académica y los servicios estudiantiles, resolviendo así cualquier duda que puedan tener. Se busca que este acompañamiento, proporcionado desde de la asesoría vocacional, se realice de manera simultánea al proceso de admisión, ya que las personas no solo eligen una carrera sino también la universidad dónde la cursarán.

Adicionalmente, como parte de los esfuerzos del PIP se han desarrollado recursos de información profesional que son oportunos y adecuados, que permiten a los estudiantes contrastar sus expectativas con la realidad universitaria y tomar decisiones más fundamentadas. Además, favorecer que estos recursos estén al alcance de las personas profesionales que brindan asesoría vocacional a la población estudiantil de secundaria ha sido de suma importancia tomando en cuenta que son el principal enlace del TEC con esta población.

Con estas estrategias, se pretende ofrecer herramientas y recursos que ayuden a los estudiantes a conocerse mejor (explorando sus intereses, habilidades y valores) y a comprender el entorno que les rodea. Esto incluye información detallada sobre áreas vocacionales, perspectivas educativas y laborales de las carreras, así como las oportunidades de acompañamiento disponibles en la universidad (Lucas-Bermúdez-García Murillo, 2024).

Finalmente, el desarrollo de estas estrategias de asesoría vocacional favorece una elección de carrera informada, desempeñando un papel fundamental en la promoción de la permanencia universitaria. La elección de una carrera que satisfaga las expectativas del estudiante tiene un impacto positivo en su motivación académica y apoya su ajuste vocacional, contribuyendo así a una experiencia universitaria más satisfactoria y exitosa.



Referencias

Alarcón, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, *30* (77), pp. 53-74. https://www.redalyc.org/journal/340/34065218004/html/

Alfaro-Barquero, A. y Chinchilla-Brenes, S. (2023). Perfil y test vocacional para las carreras de Computadores, Agrícola y Enseñanza de la Matemática. *Matemática, Educación e Internet, 23* (2), pp. 1-15. https://doi.org/10.18845/rdmei.v23i2.6595

Benedito, N. (s.f.). *La toma de decisiones en la orientación profesional. Modelos. Madurez profesional. Organización de una conducta decisoria.* https://www.ivep.net/doc/temarios/Tema%2011%20-%20FOL.pdf

Erazo, X. y Rosero, E. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5* (18), pp. 591-606. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198

Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J. y Mariño Castro, L. M. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Avft-archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, *39* (1), pp. 88-97. https://doi.org/10.5281/zenodo.4065045

Fernández- Martín, T., Solís-Salazar, M., Hernández-Jiménez, M.T., Moreira-Mora, T. (2019). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. *Revista Electrónica Educare, 23* (1), pp. 1-25. https://doi.org/10.15359/ree.23-1.5

Hernández-Jiménez, M. T., Moreira-Mora, T. E., Solís-Salazar, M., y Fernández-Martín, T. (2019). Estudio descriptivo de variables sociodemográficas y motivacionales asociadas a la deserción: la perspectiva de personas universitarias de primer ingreso. *Revista Educación*, *44*(1), 108–127. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37247

Lucas-Bermúdez, J. y García-Murillo, G. (2024). Estrategia de Orientación Vocacional para la motivación hacia el estudio de profesiones de perfil técnico en los hijos de familias disfuncionales del Bachillerato. *593 Digital Publisher CEIT*, *9* (3), 121-136. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2336



Modelo integral de acompañamiento vocacional en la educación secundaria una apuesta del Programa de Acceso a la Educación Superior de la Universidad Alberto Hurtado

Fabián Guajardo Guajardo
Universidad Alberto Hurtado, Chile
fguajardo@uahurtado.cl

Marisol Verdugo Villaflor
Universidad Alberto Hurtado, Chile
coordinacionpem@uahurtado.cl

Resumen

El sistema educativo chileno carece de una propuesta curricular ministerial efectiva para la orientación vocacional en los últimos dos años de enseñanza secundaria, delegando esta responsabilidad a cada escuela. En este contexto, el modelo del Programa de Acceso a la Educación Superior (en adelante PACE) de la Universidad Alberto Hurtado (en adelante UAH) emerge como un apoyo crucial, facilitando la transición a la educación superior y desarrollando habilidades del siglo XXI. PACE realiza caracterizaciones estudiantiles para ofrecer intervenciones adaptadas, organizando talleres vocacionales, consejerías y planes específicos para estudiantes con necesidades específicas, incluyendo migrantes y/o participantes del Programa de Integración Escolar. Además, apoya en la inscripción en la educación superior, la postulación a las opciones de financiamiento, y fortalece el rol docente a través de capacitaciones. Durante el primer semestre de 2024, el PACE UAH llevó a cabo numerosas actividades, demostrando la importancia de su enfoque integral y adaptable para suplir la falta de lineamientos técnicos sobre orientación vocacional de jóvenes.

Descriptores: Exploración vocacional, Educación secundaria, Acceso a la educación superior, Habilidades del Siglo XXI, Docentes.

Contextualización

La orientación vocacional en el currículo escolar chileno se encuentra presente de manera obligatoria hasta segundo año de enseñanza media a través de la asignatura de Orientación. En esta materia, los dos últimos años de enseñanza media (tercero y cuarto año) quedan al arbitrio de cada institución escolar mediante la definición de las "horas de libre disposición" (Mineduc, 2019) donde pueden optar entre varias opciones a aumentar las horas de las asignaturas del plan general, las de práctica deportiva o dedicadas a religión, desarrollar aprendizajes basados en proyectos, entre otras opciones; la exploración vocacional es una más de estas alternativas, a través de la extensión de la asignatura de Orientación hasta el último año de la educación secundaria.

Hasta segundo año medio, se advierte la existencia de exploración vocacional en la asignatura de Orientación, programa que indica:

Se busca promover aquellas condiciones que contribuyen a que las y los estudiantes, una vez terminada la educación escolar, hayan desarrollado las condiciones que les permiten conducir sus vidas y participar en sociedad de manera autónoma, asumiendo un rol activo en la definición de sus proyectos personales y en las decisiones relativas a su trayectoria (Mineduc, 2015, p. 341).

Sin embargo, dado que para los dos últimos años de enseñanza secundaria no existe una propuesta curricular estatal para la exploración vocacional, programas de acción afirmativa como PACE, resultan fundamentales, ya que, actúan como un eje articulador que permite al estudiantado vivir la transición de la educación secundaria a la terciaria de manera acompañada (Mineduc, 2023), fortaleciendo las habilidades necesarias para desempeñarse tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (Cooper et al., 2019).

En los Términos de Referencia (en adelante TdR) que entrega el programa para el año en curso, el desafío mandatado al componente de Preparación en la Enseñanza Media (en adelante PEM) se enfoca en reforzar y desarrollar las Habilidades del Siglo XXI, en concordancia con los planes y programas vigentes, dando espacio a PACE para generar estrategias que refuercen algunas habilidades detectadas como deficitarias en cada escuela, ya sea, a través de co-docencia en las asignaturas, fortaleciendo actividades de aprendizaje basado en proyectos, capacitaciones a docentes, etc., permitiendo una implementación situada en las propias necesidades de cada establecimiento.

El modelo integral que presentamos desde el componente de Preparación en la Enseñanza Media de PACE UAH, realiza un proceso de caracterización de estudiantes con el fin de planificar un trabajo contextualizado, buscando una mayor contribución en la construcción de proyectos de vida postsecundarios, considerando cuatro ejes fundamentales: factores internos, factores externos, búsqueda asertiva de la información y toma de decisiones.

Objetivos

1. Diseñar e implementar un modelo integral de exploración vocacional para los niveles de tercero y cuarto medio, con capacidad de adaptación a las diversas necesidades del estudiantado;
2. desarrollar habilidades del siglo XXI con estudiantes y docentes de los colegios acompañados, que fortalezcan el abordaje de las múltiples opciones post secundarias.

Descripción de la experiencia

Nuestro modelo de acompañamiento se estructura bajo el paradigma de análisis vocacional grupal vinculado a la exploración, el cual desde un punto de vista interpersonal y de la teoría crítica de la transformación, propone un análisis dialéctico de la sociedad y de los elementos externos intervinientes de las decisiones del estudiantado, mientras que, en el plano intrapersonal trabaja desde el autoconocimiento de cada estudiante, el que va desarrollando su consciente y progresiva diferenciación con el otro. Así, el modelo de trabajo busca que el grupo al que está dirigido comprenda que la elección vocacional es un ejercicio complejo en donde se ponen en contraposición elementos individuales y socioculturales (Foladori, 2009).

Desarrollar en el estudiantado beneficiario del acompañamiento la exploración vocacional desde un enfoque crítico, significa tensionar el concepto de reproducción, el cual visto desde la institución escolar, supone que la escuela se alinea con decisiones de intervención intencionada en la formación de las personas en una sociedad determinada. Visto de otra forma, podemos afirmar que este posicionamiento teórico discute la corriente estructuralista funcional de la educación predominante desde fines del siglo XIX hasta la década de 1960. Este paradigma integrador busca la paz social por medio del universalismo, ya que, lo particular apunta al conflicto; en el contexto escolar, dicho universalismo está dado por el currículum, y en el ámbito vocacional, apuntará a que las personas cumplen una determinada función en la sociedad en la que viven. De esta manera, la educación bajo este paradigma significa un ajuste de expectativas: si los estudiantes no se esfuerzan lo suficiente, no podrán conseguir las metas que se propongan (Corvalán, 2013).

Según la visión anterior, el logro de los estudiantes depende completamente de ellos, lo cual es refutado bajo el paradigma crítico, ya que existen otras condiciones estructurales que intervienen en los procesos educativos y vocacionales en cuanto a la toma de decisiones en el estudiantado.

Por ende, realizar un acompañamiento vocacional centrado en la exploración, es trabajar críticamente por la construcción de la identidad vocacional de los y las estudiantes, entendiendo que ella no es sólo producto de la meritocracia, sino que también, tiene una directa correlación con factores, sociales, económicos, culturales, personales y emocionales que intervienen en la construcción de los proyectos de vida postsecundario de cada joven y entendiendo que el campo educativo chileno asiste a procesos de diferenciación y complejización crecientes, que influyen en las decisiones de sus estudiantes según su posicionamiento en la trama socioeconómica (Corvalán, 2012).

Tomando en cuenta el punto anterior, resulta importante señalar que nuestro modelo también toma como referente teórico el modelo de habilidades socioemocionales de Casel. Modelo estadounidense que comprende 5 competencias emocionales para entender y promover el desarrollo socioemocional: conciencia de sí mismo, autocontrol, toma de decisiones responsables, habilidades relacionales y conciencia social (Mineduc, 2020). De estas, las dos primeras se trabajan por medio de las distintas acciones directas con estudiantes relevando el plano individual y marcando la importancia de pensar en sí mismos en un trabajo vocacional; la tercera competencia vincula tanto el plano personal con el interpersonal ya que pone de relieve las decisiones responsables que toman como seres humanos pero que repercuten en los demás, mientras que las dos últimas competencias ponen de manifiesto sus relaciones interpersonales y el fortalecimiento de habilidades que contribuyen a vincularse con los demás.

De esta forma, podemos señalar que nuestro modelo integral de acompañamiento responde a las siguientes dimensiones:

1. ***Exploración Vocacional:*** Mediante la aplicación de una encuesta de caracterización correspondiente al primer instrumento de medición de la exploración vocacional (IMEV 0) se detectan los intereses sobre los cuales se nutren las planificaciones de los cuatro talleres que se realizan durante el año lectivo en los cursos acompañados, además de levantar información específica para ciertas poblaciones atendidas por el programa como lo son estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes extranjeros que puedan tener alguna problemática que pueda incidir en la construcción de su proyecto de vida postsecundario. Los talleres vocacionales están organizados en las siguientes temáticas:

   B. Aspectos personales y comunitarios de mi proyecto de vida

   C. ¿Cómo decido al término de la enseñanza media? Toma de decisiones responsable.

   D. Habilidades al servicio de mi proyecto de vida.

   E. ¿Cómo financiar mi proyecto de vida?

El formato de estas planificaciones es flexible respecto a los intereses vocacionales de cada curso. Además, se realizan “consejerías vocacionales” por parte de educadores asignados a cada colegio y son de carácter voluntario para estudiantes y sus familias (de manera menos frecuente). La acción de consejería es una instancia que sirve para afianzar el vínculo entre estudiantes y educadores, ya que muchas veces se requiere un contexto más personal, menos expuesto o con pares que tengan inquietudes similares. De esta forma la consejería vocacional es un espacio donde estudiantes de manera individual o en grupos pequeños, pueden plantear sus dudas vocacionales, conocer más profundamente de las áreas o carreras de interés, indagar sobre beneficios estudiantiles, etc.

2. ***Plan de Necesidades Educativas Específicas:*** A partir de este año el modelo de acompañamiento debe responder a aquellos estudiantes que pertenecen a grupos que tienden a estar invisibilizados en los contextos escolares, tales como estudiantes migrantes, estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE), estudiantes de la comunidad LGBTIQA+, entre otros.

El modelo reconoce, identifica y genera acciones de acompañamiento para estos grupos.

3. ***Información sobre Acceso y Financiamiento en la Educación Superior:*** el equipo de profesionales está capacitado para desarrollar seguimientos y apoyos específicos a estudiantes y sus familias, tanto en la actualización de sus datos socioeconómicos (Registro Social de Hogares), inscripción de la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) y llenado del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS). A su vez, hay un grupo de estudiantes que participan del Plan de Exploración Vocacional Pedagógica, como otra vía de acceso directo a la educación superior, quienes reciben apoyos específicos en esta materia.

   En este ámbito es importante señalar al PACE y el enfoque de implementación desde la Universidad Alberto Hurtado, debido a que ha sido un programa pionero en cuanto a las posibilidades que entrega a partir de su acompañamiento, para que estudiantes de contextos vulnerables ingresen a la educación superior. Para ello, lograr un vínculo adecuado entre educador/a-estudiante resulta fundamental para la entrega efectiva de la información, así como para que el análisis de la trayectoria vocacional del estudiantado sea de acuerdo a sus posibilidades de financiamiento, posibilitando la concreción de esos proyectos al egresar de la enseñanza media. De esta forma, el PACE y su acompañamiento posibilitan que estudiantes que no pueden ingresar a carreras altamente competitivas como por ejemplo Medicina, por el puntaje que exigen, lo puedan hacer y a la vez puedan obtener financiamiento para costear una de las carreras con los aranceles más altos existentes en el país (Signorini, 2019)

4. ***Fortalecimiento al rol docente:*** Mediante el Plan de Acompañamiento de Acciones Pedagógicas se planifican las acciones para este grupo clave en las trayectorias vocacionales de estudiantes. Se realizaron durante el primer semestre capacitaciones sobre habilidades del siglo XXI en todos los establecimientos acompañados, con foco en el desarrollo de estrategias y metodologías activas de aprendizaje. Uno de los principales lineamientos del programa (TdR, 2024) está puesto en el reforzamiento de las habilidades del Siglo XXI para estudiantes de tercero y cuarto medio, dicho requerimiento está alineado con la agenda educativa que promueven organismos internacionales como OCDE y UNESCO en cuanto a fortalecer los objetivos de desarrollo sostenible (Verger et al., 2016).

En cuanto a la selección de las habilidades a trabajar en cada establecimiento, es importante señalar que se realizó en base a un cuestionario de consulta aplicado a finales del año 2023 para los niveles de segundo y tercero medio, docentes con jefatura de curso y contrapartes. Luego, dichas respuestas se calibraron por establecimiento en orden de preferencia, resultando dos habilidades comunes, correspondientes a la categoría Maneras de Pensar, estas fueron: Pensamiento Crítico y Creatividad e Innovación. Con esta selección de habilidades, se diseñó una capacitación consistente en dos módulos para cada establecimiento, uno para cada habilidad junto a una bajada mediante metodologías activas de aprendizaje: debate

para la habilidad de Pensamiento Crítico y "Café del Mundo" para la habilidad de Creatividad e Innovación. Afianzar el vínculo con el profesorado, especialmente con quienes cumplen el rol de tutor o jefatura de curso es parte del sello de la implementación de PACE UAH.

Resultados

Siguiendo las dimensiones señaladas en el apartado anterior, se detallan algunos resultados al cierre de la implementación del primer semestre marzo-julio del 2024:

1. **Exploración Vocacional:**

   A. ***Talleres de Exploración Vocacional:*** Se contempla la realización de cuatro talleres anuales en tercero y cuarto año medio. En total, durante el primer semestre se realizaron los dos primeros, en los 19 establecimientos acompañados, con un total de 311 sesiones en los 157 cursos. Aproximadamente la misma cantidad se realizará durante el segundo semestre del año en curso.

   B. ***Consejerías vocacionales:*** Cada consejería contempla el registro en un formulario de atención, que permite organizar sus dudas y requerimientos, facilitando el monitoreo de esta acción. Al cierre del primer semestre, se han realizado 574 consejerías vocacionales en los 19 establecimientos.

2. **Plan de Necesidades Educativas Específicas:** Se definieron focos de trabajo por establecimiento: estudiantes migrantes y estudiantes que integran el Programa de Integración escolar (PIE). Durante el primer semestre, se han realizado 26 charlas informativas sobre el sistema de educación superior chileno para estudiantes migrantes; se han realizado 6 charlas a apoderados/as sobre regularización migratoria y postulación a beneficios socioeconómicos para la educación superior. También en el marco de la inscripción a la Prueba de Acceso a Educación Superior (PAES) se han realizado seis reuniones virtuales con los equipos psicosociales y encargadas PIE de cada establecimiento, con el fin de explicar las adecuaciones que pueden solicitar para estudiantes con necesidades específicas.

3. **Acceso y financiamiento de la educación superior:**

   A. Durante el segundo semestre se ejecutan las acciones de información sobre los sistemas de acceso y apoyo a la postulación. El equipo de educadores realiza apoyos directos a estudiantes, profesores jefes y orientadores para el logro de inscripción a la Prueba de Acceso a la Educación Superior. Este año se consideró la visita a la universidad para utilizar las salas de computación y concretar las inscripciones para los establecimientos que quisieran marcar un ítem distintivo del tránsito a la educación superior o para aquellos que tuvieran problemas de conectividad a internet.

B. Mediante el Plan de Acompañamiento a las Exploración Vocacional Pedagógica y el programa "Elijo ser docente UAH", se estableció la realización de ocho academias sabatinas en las dependencias de la universidad, con el fin de promover la exploración vocacional más amplia, permitiendo fortalecer las motivaciones de quienes manifiestan interés por continuar estudios de pedagogía. A cada academia sabatina han asistido entre 80 y 110 estudiantes, las que se estructuran de dos charlas centrales que detallamos a continuación:

a. Vocación de Profesor: ¿Por qué estudiar pedagogía? / Recorro mi trayectoria escolar y mi entorno: ¿Quiénes son mis referentes?

b. Mi proyecto de vida: ¿Cómo se relaciona con el autoconcepto y la autonomía? / Ser profe: ¿Cuáles son las creencias, mitos y temores sobre la carrera docente?

c. Tensiones y desafíos de hoy: Género y diversidad en la escuela / ¿Escritura y proyecto de vida?

d. Tensiones y desafíos de hoy: Educación e interculturalidad / Actividad Cierre academia sabatina 1° semestre.

5. **Fortalecimiento del rol docente:** A partir del Plan de Acompañamiento de Acciones Pedagógicas, se estableció la realización de capacitaciones a docentes con foco en el desarrollo de las Habilidades del Siglo XXI, que se ejecutaron en todos los establecimientos educacionales acompañados ya sea al cuerpo docente completo o a profesores jefes de los cursos acompañados. Al término del primer semestre, se concretaron 21 sesiones de capacitación quedando por implementar 11 sesiones para el segundo semestre, todas agendadas. La asistencia varía según la cantidad de docentes por establecimiento, pero van desde 20 hasta 40 asistentes (esto depende de la cantidad de profesionales de la educación que trabajan con los niveles acompañados).

Conclusiones

Para hacernos cargo de la demanda ministerial planteada en los TdR 2024, el PACE UAH desarrolla una propuesta sobre orientación vocacional basada en el paradigma de la exploración vocacional que pone en el centro del proceso exploratorio al estudiante y a su alrededor una serie de factores que influyen en la construcción de su proyecto de vida postsecundario. La propuesta de nuestro programa busca hacerse cargo, en cierta medida, de la ausencia de una propuesta de orientación vocacional ministerial para los dos últimos cursos de la enseñanza media.

Para llevar a cabo dicho acompañamiento, nuestra propuesta se basa en un plan de acción que tiene bajadas específicas según el contexto del establecimiento y sus cursos, por ejemplo, según las especialidades de los colegios con formación técnico-profesional. Una apuesta que se identifica como exitosa debido

a la alta demanda que progresivamente ha tenido en los colegios, son las Consejerías Vocacionales. Esta acción ha ayudado a fortalecer el vínculo educador/a-estudiante facilitando que, como beneficiarios directos del programa, puedan despejar sus dudas, solicitar los apoyos específicos o profundizar temas de los talleres grupales. Desde el paradigma de la exploración vocacional grupal, esta modalidad permite reunir a estudiantes en grupos pequeños, relevando intereses comunes, problemáticas similares, reflejándose en otros y posibilitando relaciones interpersonales.

Por otra parte, el plan de necesidades educativas específicas surge a partir de una problemática aún pendiente en la educación superior, que significa hacerse cargo de las adecuaciones o requerimientos específicos de estudiantes que contaron con ese apoyo mediante el Programa de Integración Escolar cuando cursaron la enseñanza básica y media y que cuando ingresan a la educación superior, pierden el acompañamiento sistemático que tuvieron en su etapa escolar, lo que sugiere un desafío para la articulación entre los componentes del programa PACE: Preparación en la Enseñanza Media (PEM) y Acompañamiento en la Educación Superior (AES) y para las unidades de inclusión en general de las universidades.

Sobre estudiantes extranjeros, es posible concluir que su situación migratoria repercute en el ámbito educativo, en aspectos como el acceso a la educación superior y su financiamiento, ya que, si desean acceder a las universidades y obtener algún tipo de financiamiento estatal, deben tener permanencia definitiva en el país o los cuatro años de enseñanza media cursados en Chile, además de una cédula de identidad chilena. En esto es posible identificar cierta ambigüedad desde la institucionalidad, ya que, la migración está dentro de la línea de inclusión, pero en la línea de los beneficios estudiantiles, como optar a gratuidad, no están considerados de la misma manera, generando una exclusión socioeconómica.

Finalmente, en cuanto al trabajo con docentes, nuestro programa apuesta por el acompañamiento a este grupo a través de capacitaciones focalizadas que les entreguen herramientas metodológicas para su práctica profesional, ya que, desde el programa entendemos que al entregar un acompañamiento episódico en los establecimientos con los que trabajamos, necesitamos realizar alianzas estratégicas con ciertos actores que nos permitan continuar con el trabajo vocacional del alumnado de forma continua. En ese sentido, la figura de los profesores con jefatura de curso es fundamental para trabajar en el diseño de estrategias para acompañar la construcción de proyectos de vida post secundarios del estudiantado.



Referencias

Corvalán, J. (2012). *El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina*. Revista Estudios Pedagógicos, 38(2), 287-298. https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200009

Corvalán, J. (2013). *Las dimensiones relacionales y simbólicas de los sistemas educativos: Hipótesis para el caso chileno*. Atenea (Concepción), (508), 121-133. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200009

Foladori, H. (2009). *Hacia el Análisis Vocacional Grupal.* Editorial Catalonia.

Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14364/bases%203%c2%b0%204%c2%b0.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf

Ministerio de Educación (2024) *Términos de Referencia Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE*. Subsecretaría de Educación Superior. https://dfi.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/114/2019/02/TdR-PACE.pdf

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019) *Evaluación de impacto del programa PACE*. Documento de trabajo N° 17. Santiago, Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/06/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-17_FD.pdf

Ministerio de Educación (2023). *Resolución exenta n° 3625 sobre aprobación de requisitos de prehabilitación y habilitación y condiciones para la admisión a la educación superior del Programa de Acceso a la Educación Superior PACE*. Proceso de admisión año 2024. Subsecretaría de Educación Superior. https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/07/Rex3625-2023_aprueba-criterios-prehab-y-habilitacio%CC%81n-PACE2024.pdf

Signorini Benavides, V. (2019). *Evaluación de impacto Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)*. [Tesis de maestría. Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/182545/Valeria%20Signorini.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva. *Revista colombiana de educación*, (70), 47-78. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162016000100004&script=sci_arttext



El impacto de la codocencia como práctica que favorece la transición a la educación superior

Natalia Fuentealba
Universidad Arturo Prat, Chile
nataliafuentealba@unap.cl

Resumen

Actualmente, el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) enfrenta desafíos, principalmente como resultado de las crecientes demandas por una mayor equidad en la proximidad a la Educación Superior. En consecuencia, se ha vuelto una necesidad imperiosa ofrecer un apoyo reforzado durante la Educación Media, particularmente a estudiantes de contextos desfavorecidos, con el fin de prepararlos de manera oportuna y facilitar su transición hacia la Educación Superior. Este trabajo subraya la relevancia del desarrollo de habilidades del siglo XXI como una preparación temprana para el estudiantado de Enseñanza Media y sostiene que la co-docencia es una práctica eficaz para la adquisición de dichas competencias. A través, de la co-docencia, se promueve en los estudiantes el deseo de continuar aprendiendo y se aumenta su motivación hacia la Educación Superior. Al mismo tiempo, los docentes se benefician del intercambio de ideas y de la implementación de metodologías de enseñanza innovadoras, lo que les proporciona un apoyo significativo en su labor educativa, todo ello a un año de su implementación en los 11 establecimientos vinculados al PACE de la Universidad Arturo Prat (UNAP).

Descriptores: Práctica, Codocencia, Habilidades del Siglo XXI, Educación Media, Preparación Temprana, Transición Entre Ed Media y Ed Superior.

Contextualización

La juventud en Chile enfrenta una marcada disparidad en los resultados obtenidos en la Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES). En particular, los estudiantes provenientes de establecimientos públicos suelen obtener puntajes bajos, lo que dificulta su acceso a la universidad. (Treviño, 2024) subraya que, al comparar los resultados de la PAES y la anterior Prueba de Selección Universitaria (PSU) entre 2018 y 2024, no se ha observado un cambio significativo en las diferencias de desempeño entre las distintas dependencias educativas, a pesar de los desafíos impuestos por la pandemia. Según el análisis de resultados, el 60% de los estudiantes de colegios pagados se sitúa en el 20% superior a nivel nacional, mientras que solo el 16% de aquellos en colegios particulares subvencionados y el 10% de los alumnos de educación pública logran ubicarse en este rango. Estas cifras evidencian que el estudiantado de colegios públicos enfrenta considerables obstáculos para acceder a la Educación Superior, atribuibles en gran medida a su desempeño en la (PAES). Esta situación refleja que los jóvenes, al finalizar su etapa en la Educación Media, no han logrado adquirir los contenidos y habilidades necesarios para alcanzar un desempeño competitivo en esta prueba. En este contexto, advierten que "existe una crisis de aprendizaje, dado que una proporción considerable de estudiantes no está desarrollando los conocimientos y habilidades mínimas esperadas para su etapa de formación" (Henriquez y Sotomayor, 2020).

Ante este panorama, el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) se presenta como una respuesta estratégica, es apoyar y asegurar el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de 11 establecimientos de la región, caracterizados por sus altos índices de vulnerabilidad.

Objetivo

Preparar de manera temprana al estudiantado de los cursos 3° y 4° medio desarrollando en ellos/as las habilidades para el siglo XXI, mediante la práctica llamada co-docencia.

Descripción de la experiencia

El programa ministerial en el que participo ha estado enfocado en el desarrollo de habilidades del siglo XXI en 11 establecimientos públicos de la región de Tarapacá, Chile, a lo largo de casi una década, inicialmente a través, de talleres. Sin embargo, en 2023, y en respuesta a nuevos lineamientos ministeriales, se reemplazó la modalidad de talleres por la co-docencia. La página de noticias de Ifema Madrid define la co-docencia como "un enfoque pedagógico en el cual dos o más docentes comparten la responsabilidad de planificar, enseñar y evaluar a un grupo de estudiantes en un mismo espacio educativo" (Ifema Madrid, 2024). En la modalidad implementada, el docente se encarga de impartir el conocimiento específico de su asignatura, mientras que el facilitador o la facilitadora es responsable de desarrollar las habilidades del siglo XXI. En este contexto, se describen las habilidades del siglo XXI como "los conocimientos, hábitos, actitudes y emociones que permiten a las personas ser exitosas

en el colegio, en el trabajo, en las relaciones y en la vida personal" (Beltran, 2022). La combinación de estos dos elementos, habilidades del siglo XXI y co-docencia, constituye la práctica para preparar al estudiantado en su ingreso y permanencia en la universidad.

Contexto establecimientos

La región de Tarapacá, ubicada en el extremo norte de Chile, se divide en dos provincias: Iquique y Tamarugal. Históricamente, la región ha sido habitada por diversas culturas indígenas, entre las que se destacan los Chinchorro, Inca, Quechua, Aymara, Atacameños y Changos, entre otras. En la actualidad, la mayor concentración de personas con ascendencia indígena se encuentra en la provincia del Tamarugal. Por otro lado, en la provincia de Iquique, se ha observado un notable incremento en la interculturalidad, impulsado por factores como el comercio (favorecido por la existencia de la Zona Franca), la proximidad con países vecinos como Perú y Bolivia, así como la llegada masiva de migrantes venezolanos en busca de nuevas oportunidades. Como resultado de este contexto, los estudiantes que se busca preparar mediante la co-docencia provienen de sectores caracterizados por altas tasas de vulnerabilidad y ruralidad.

Tabla 1. Índice de vulnerabilidad escolar 2024

Nombre establecimiento	Región	Provincia	Urbano/Rural	IVE
Escuela Artística Violeta Parra	Tarapacá	Iquique	Urbano	77%
Liceo José Gutiérrez de la Fuente	Tarapacá	Iquique	Urbano	79%
Colegio Deportivo Elena Duvauchelle	Tarapacá	Iquique	Urbano	77%
Liceo Luis Cruz Martínez	Tarapacá	Iquique	Urbano	86%
Liceo Técnico Profesional de Colchane	Tarapacá	Tamarugal	Rural	76%
Liceo Alcalde Sergio González Gutiérrez	Tarapacá	Tamarugal	Rural	79%
Liceo Bicentenario Minero S.S Juan Pablo II	Tarapacá	Iquique	Urbano	81%
Liceo Bicentenario Padre Alberto Hurtado C.	Tarapacá	Tamarugal	Rural	77%
Colegio Simón Bolívar	Tarapacá	Iquique	Urbano	77%
Colegio Hermano Fernando	Tarapacá	Iquique	Urbano	82%
Liceo Camiña	Tarapacá	Tamarugal	Rural	94%

Fuente: Tabla confeccionada extrayendo los datos de "Imprescindibles para realizar un análisis de las comunidades Educativas del País: Junaeb Publica Índices de Vulnerabilidad Escolar 2024" (JUNAEB, 2024)

El cuadro anterior refleja con precisión las condiciones de vulnerabilidad de los 11 establecimientos involucrados, donde el Liceo Camiña presenta el nivel más alto con un 94% de Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), y el Liceo Técnico Profesional de Colchane el más bajo, con un 76%. Cabe destacar que ambos establecimientos se ubican en sectores rurales. A pesar de las diferencias en los porcentajes, el estudiantado de los 11 establecimientos muestra elevados niveles de vulnerabilidad, lo que permite vislumbrar las diversas problemáticas que emergen según su contexto, ya sea rural o urbano

Experiencia de Codocencia

En marzo de 2023, se inició la implementación de la práctica de co-docencia. Como en todo inicio, fue necesario informar a los directivos de cada establecimiento sobre la nueva modalidad, explicando su propósito principal: preparar al estudiantado de 3° y 4° medio mediante el desarrollo de habilidades del siglo XXI a través de la práctica de co-docencia. Para ello, en primer lugar, se selecciona una asignatura transversal, como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Filosofía, entre otras. Una vez elegida la asignatura, se procede a dialogar con el/la docente correspondiente, en coordinación con los directivos, para describirle la modalidad de trabajo, la cual se define como una práctica en la que "los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles al conducir y apoyar la clase" (Arriagada, Jara, y Calzadilla, 2021) y en la misma instancia se selecciona la habilidad a desarrollar.

Tabla 2. Habilidades del Siglo XXI

Categorías	Habilidades
Herramientas para trabajar	Alfabetización en tecnologías digitales de información y Alfabetización en información
Maneras de pensar	Creatividad, Pensamiento crítico y metacognición
Maneras de trabajar	Colaboración y Comunicación
Habilidades para vivir	Vida/carrera, Ciudadanía y Responsabilidad personal/ social

Fuente: Tabla de confección propia basada en Educar Chile (EducarChile, s.f.)

Es fundamental mantener una conversación clara con el/la docente para que no perciba al facilitador/a como un evaluador o juez de su trabajo, sino como un colaborador. Tras la selección de la habilidad, se procede a planificar las actividades y la periodicidad de las sesiones, determinando en qué momento de la clase se intervendrá. Esta conversación es enriquecedora, ya que permite el intercambio de conocimientos, estrategias y metodologías. Posteriormente, se lleva a cabo la implementación de lo planificado en el aula, donde tanto el docente como el/la facilitador/a realizan la clase según lo acordado. Al finalizar, ambos se reúnen brevemente para identificar fortalezas, debilidades y discutir cómo mejorar en la próxima sesión.



Metodología

El presente estudio adopta un enfoque metodológico mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una visión integral del impacto de la co-docencia en el desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes de 3° y 4° medio, y su efecto en la matrícula universitaria. El estudio se estructura en dos fases principales: una fase cuantitativa, enfocada en el análisis de la matrícula universitaria, y una fase cualitativa, centrada en la percepción de los docentes involucrados en la práctica de la co-docencia. La investigación incluirá a estudiantes, ya que se analizará la información de los estudiantes matriculados en la admisión 2024 en comparación con las matrículas de años anteriores y también a docentes que han participado en la práctica de la co-docencia en los cursos de 3° y 4° medio.

Instrumentos de recolección de datos

- Cuantitativos: Base de Datos de Matrícula: Se elaborará una tabla comparativa con los datos de matrícula obtenidos de la universidad, abarcando los años 2020 a 2024, para evaluar si ha habido un incremento en el número de estudiantes provenientes de los establecimientos donde se implementó la co-docencia.
- Análisis Estadístico: Se aplicará un análisis descriptivo para identificar tendencias y variaciones en la matrícula.
- Cualitativos: Encuestas a Docentes: Se enviará un formulario de Google a los 11 profesores involucrados en la co-docencia, con preguntas abiertas que permitan explorar su percepción sobre el impacto de esta práctica tanto en su labor docente como en el desarrollo de habilidades del siglo XXI en los estudiantes. Los docentes tendrán un plazo de dos semanas para responder.

Resultados

Los resultados obtenidos tras un año de implementación de la práctica de co-docencia son significativos. En la admisión universitaria de 2024, se matriculó un total de 115 estudiantes provenientes de los establecimientos en los que se lleva a cabo esta modalidad. Este aumento es notable en comparación con los años anteriores, en los cuales se empleaba la modalidad de talleres.

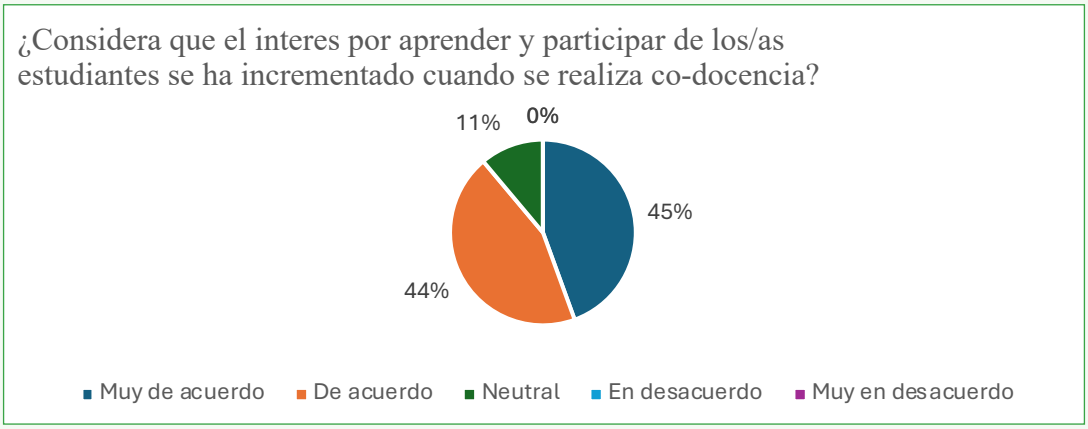
Tabla 3. Cantidad de estudiantes matriculados de los 11 establecimientos

	Cantidad de matriculados según modalidad		
Año de matricula	**PAES**	**TNS**	**Total**
2020	77	10	87
2021	67	11	78
2022	60	12	72
2023	75	11	86
2024	101	14	115

Fuente: Tabla basada en información obtenida desde la Universidad Arturo Prat.

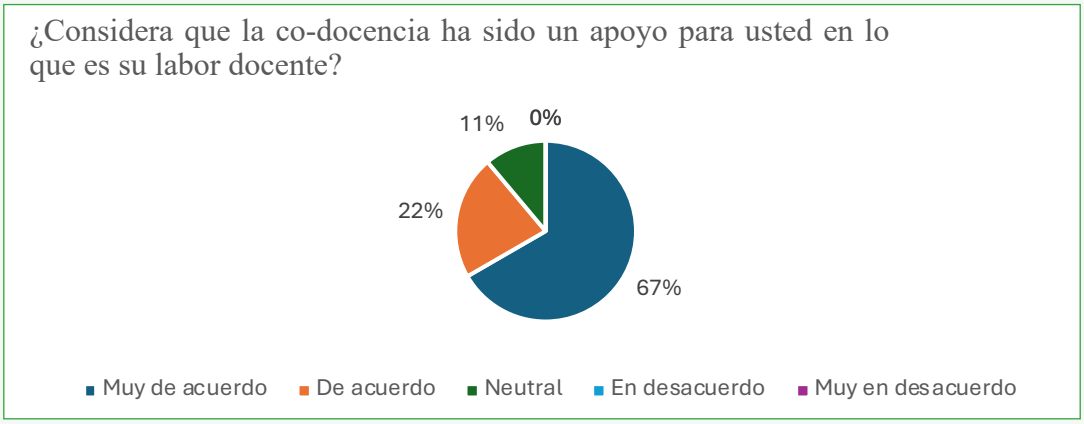
El análisis del cuadro revela que, desde el año de admisión 2020 hasta 2023, se mantuvieron cifras similares de estudiantes provenientes de los 11 establecimientos educativos mencionados que se matricularon en la Universidad Arturo Prat. No obstante, en la admisión 2024, se observó un incremento de 29 estudiantes en comparación con la admisión de 2023. Este aumento es altamente significativo, ya que refleja los primeros resultados positivos de la implementación de la co-docencia en su primer año. Por otro lado, resulta fundamental evaluar el impacto de esta práctica en los docentes que actualmente participan en la co-docencia. Para ello, se diseñó un formulario de Google con el objetivo de recoger las opiniones y puntos de vista de los docentes. El formulario fue distribuido, a través, de WhatsApp, y de los 11 profesores involucrados en la co-docencia, hasta la fecha, 9 han respondido. El formulario constaba de cinco preguntas, cuatro de ellas de opción cerrada y una de respuesta abierta. A continuación, se presentan y analizan los resultados obtenidos.

Figura 1. Pregunta N°1 y Gráfico – Formulario el impacto de la co-docencia



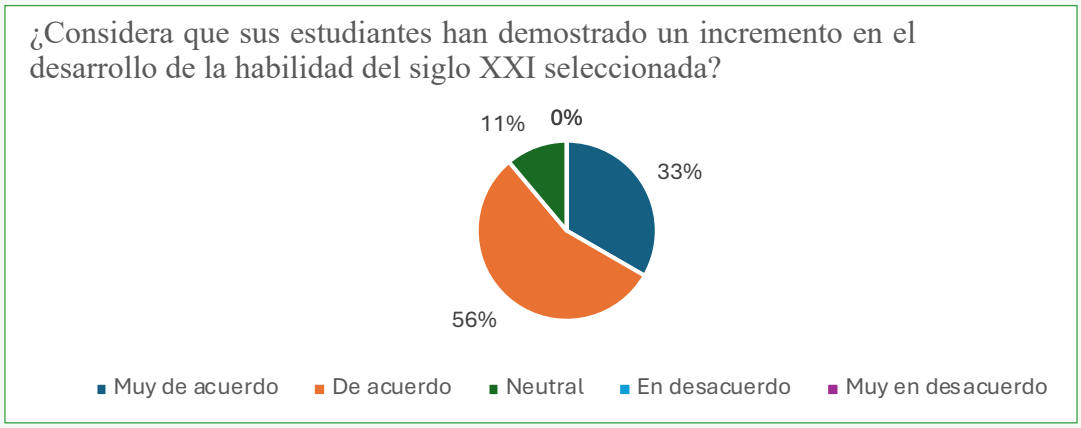
El gráfico muestra que el 88,8% de los docentes en co-docencia están “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación de que el interés por aprender y participar de los estudiantes ha aumentado con la práctica de la co-docencia. Este dato evidencia el impacto positivo que esta metodología ha tenido en el estudiantado.

Figura 2. Pregunta N°2 y Gráfico – Formulario el impacto de la co-docencia



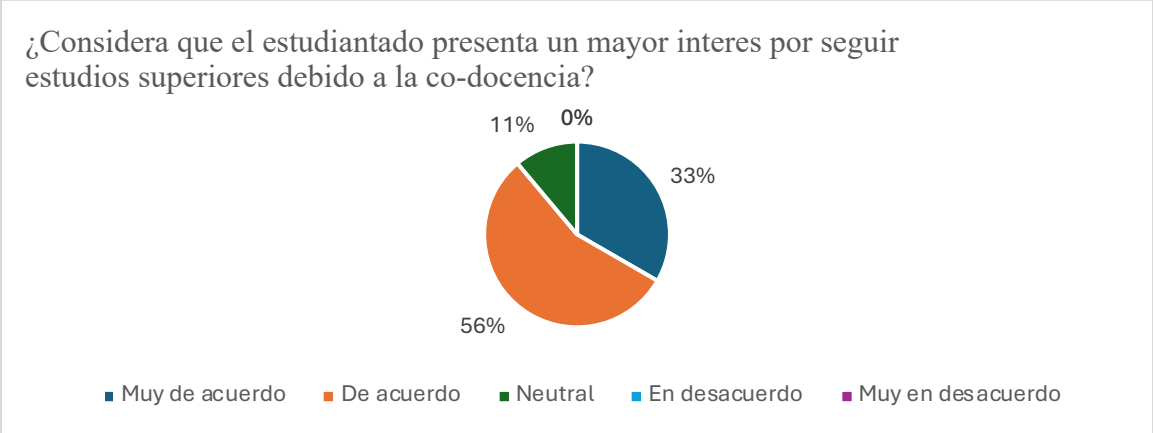
Según los resultados, el 66,7% de los docentes expresaron estar "muy de acuerdo" con que la co-docencia ha representado un apoyo significativo en su labor docente. Este hallazgo subraya el efecto positivo de la práctica, al compartir la carga laboral y enriquecer el quehacer educativo.

Figura 3. Pregunta N°3 y Grafico – Formulario el impacto de la co-docencia.



El 56% de los docentes indicaron estar "de acuerdo" en que los estudiantes han mostrado un progreso en el desarrollo de la habilidad seleccionada. Este resultado es prometedor, especialmente considerando que la co-docencia fue implementada por primera vez en 2023, lo que sugiere que la continuidad de la práctica podría fortalecer aún más el desarrollo de habilidades en el futuro.

Figura 4. Pregunta N°4 y Grafico – Formulario el impacto de la co-docencia



Esta pregunta, crucial para el estudio, se centró en determinar si el estudiantado muestra un mayor interés en continuar sus estudios superiores. Los resultados indican que el 88,9% de los docentes están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con esta afirmación, lo que sugiere que la co-docencia desempeña un papel importante en preparar a los estudiantes para su transición a la Educación Superior.

Tabla 4. Pregunta N°5 y Respuestas– Formulario el impacto de la co-docencia

Según su experiencia en co-docencia. ¿Cuál sería el impacto que ha tenido en usted como docente y en sus estudiantes?
Las co-docencias me han ayudado, ya que las clases se han trabajado de una mejor manera, mis estudiantes han aprendido con el trabajo realizado, en la comunicación y entrevista laboral como una primera instancia de preparación, ha sido muy buena la experiencia y siguiendo con este trabajo conjunto se sacarán buenos resultados con los alumnos y nuevas estrategias para mí como profesor
Con respecto a los/las estudiantes, sería el refuerzo e interés en diversas habilidades y actividades. En mi caso como docente, ha sido enormemente positivo por el apoyo y el aporte que se obtiene desde la co-docencia.
Ha permitido a los estudiantes conocer otras herramientas tecnológicas que podrían utilizar en distintos ámbitos de su vida estudiantil, como en su futuro laboral.
Como docente: Cambio en las actividades pedagógicas, ya que con co-docencia se puede profundizar en el logro de habilidades más que en contenidos. Mejoramiento en los procesos para lograr la atención y el interés de los estudiantes para con la asignatura. Mayor motivación al comprender que puedo obtener un apoyo para el desarrollo de la clase, así como un menor desgaste ya que podemos dividirnos la labor. Con respecto a los estudiantes: Hay una mejor disposición hacia la clase. Pueden resolver dudas con mayor confianza y no se complican para preguntar a uno u otro profesor. Aprenden mejor los contenidos y habilidades ya que tienen el apoyo que necesitan para incrementar sus responsabilidades y cumplir sus tareas, así como mantener un mejor comportamiento en el aula. Finalmente creo que a través de la co-docencia surgen nuevos desafíos metodológicos para aplicar en el aula como gamificación, uso de tecnologías avanzadas, desarrollo de clases divididos y en distintos ambientes, entre otras cosas.

Fuente: tabla de confección propia basado en 4 de 9 respuestas obtenidas desde el formulario Google.

Las respuestas abiertas de los docentes destacan varios aspectos positivos de la co-docencia, incluyendo el refuerzo del interés por aprender, el apoyo en la labor docente, el desarrollo de habilidades y, en general, lo beneficiosa que ha sido la práctica para ellos. Los docentes valoran la oportunidad de recibir críticas constructivas y de aprender nuevas metodologías, mientras que observan un mayor interés y motivación en sus estudiantes, así como una mejor disposición hacia las clases. En resumen, las respuestas de los docentes subrayan el impacto positivo de la co-docencia en la motivación y participación del estudiantado, el apoyo en la labor docente, y el desarrollo efectivo de habilidades del siglo XXI.

Conclusiones

En conclusión, el primer año de implementación de la práctica de co-docencia ha generado una sensación de satisfacción al evidenciar su impacto positivo en el aumento de matriculados en la Educación Superior, con un incremento de 29 estudiantes en comparación con años anteriores. Este crecimiento se observa particularmente en la Universidad Arturo Prat (UNAP), aunque también se ha registrado un número significativo de matriculados en otras instituciones universitarias de la región. Además, se anticipa un crecimiento continuo en la cantidad de jóvenes que opten por ingresar a la universidad, considerando que en 2024 la co-docencia habrá completado su ciclo de preparación para estudiantes durante sus dos últimos años de Educación Media. Asimismo, la co-docencia ha demostrado tener un impacto significativo en los docentes, quienes reportan un mayor apoyo en su labor educativa y reconocen un aumento en el desarrollo de habilidades y en el interés por el aprendizaje y la participación por parte de los estudiantes. Es relevante destacar que los docentes también observan un mayor deseo en los jóvenes de continuar sus estudios, atribuido a la preparación temprana en habilidades del siglo XXI y a la influencia favorable de la co-docencia en la transición hacia la Educación Superior.

Referencias

Arriagada, Jara, y Calzadilla. (19 de Enero de 2021). *La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar*. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100175#:~:text=Co%-2Dense%C3%B1anza%20complementaria%2C%20donde%20un,conducir%20y%20apoyar%20la%20clase.

Beltran, F. (19 de enero de 2022). *Berlitz*. Obtenido de Habilidades del siglo XXI - Cómo ayudarlos a desarrollarlas: https://www.berlitz.com/es-cl/blog/habilidades-del-siglo-xxi

EducarChile. (s.f.). *Un recorrido por las habilidades para el siglo XXI*. Obtenido de https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/un-recorrido-por-las-habilidades-para-el-siglo-xxi

Henriquez, Sotomayor. (18 de Noviembre de 2020). *UNESCO*. Obtenido de Avanzar en las habilidades básicas del siglo XXI: https://www.unesco.org/es/articles/avanzar-en-las-habilidades-basicas-del-siglo-xxi

Ifema Madrid. (20 de Febrero de 2024). *Ifema*. Obtenido de Qué es la codocencia: https://www.ifema.es/noticias/educacion/que-es-la-codocencia-caracteristicas-beneficios#:~:text=La%20codocencia%2C%20tambi%C3%A9n%20conocida%20como,en%20un%20mismo%20espacio%20educat

JUNAEB. (2024). *Imprescindibles para realizar un análisis de las comunidades Educativas del País: Junaeb Publica Índices de Vulnerabilidad Escolar 2024.* Obtenido de https://www.junaeb.cl/imprescindibles-para-realizar-un-analisis-de-las-comunidades-educativas-del-pais-junaeb-publica-indices-de-vulnerabilidad-escolar-2024/

Treviño, E. (09 de Enero de 2024). PAES: interpretaciones erradas y conclusiones sesgadas. *La Tercera*. Obtenido de https://www.latercera.com/opinion/noticia/columna-de-ernesto-trevino-paes-interpretaciones-erradas-y-conclusiones-sesgadas/KRO5JT4J3FDTPAB6QD-GRMXXMAQ/



Concepción pedagógica para la mejora de la permanencia durante el primer año de las carreras universitarias, basada en la formación vocacional y la orientación profesional

Yamirlis Gallar Pérez
Universidad Internacional SEK, Ecuador.
yamirlis.gallar@uisek.edu.ec

Joline Jaraiseh Abcarius
Universidad Internacional SEK, Ecuador
joline.jaraiseh@uisek.edu.ec

Enrique Aurelio Barrios Queipo
Universidad Internacional SEK, Ecuador.
enrique.barrios@uisek.edu.ec

Silvia Alexandra Noroña Gallo
Universidad Internacional SEK, Ecuador.
silvia.norona@uisek.edu.ec

Resumen

En Ecuador en los últimos años se constata un sostenido crecimiento de ingreso de estudiantes a la Educación Superior. Paralelamente, también se verifica una significativa disminución en las tasas de abandono universitario, cuya tendencia para 2025 prevé un incremento hasta del 25% durante el primer año de las carreras, lo que constituye una problemática nacional y una prioridad para las Ciencias Pedagógicas. El presente trabajo tiene como objetivo *"Socializar una concepción pedagógica para la mejora de la permanencia en la Educación Superior, basada en la formación vocacional y la orientación profesional, como contribución a la reducción del abandono durante el primer año de las carreras"*. Se aplicó una metodología de revisión documental y una modelación teórica que respaldan esta concepción pedagógica aplicada en el Modelo Educativo de la Universidad Internacional SEK, la cual favorece que el proceso de acceso a la Educación Superior evidencie que la articulación entre universidades y las educaciones precedentes pueda ser materializada desde la formación vocacional y la orientación profesional de la futura matrícula, asegurando con ello que los estudiantes cuenten con un mejor conocimiento de la profesión, base

esencial para desarrollar su motivación profesional y, en consecuencia, el logro de su permanencia universitaria.

Descriptores: Permanencia universitaria, Abandono, Concepción pedagógica, Formación vocacional, Orientación profesional.

Introducción

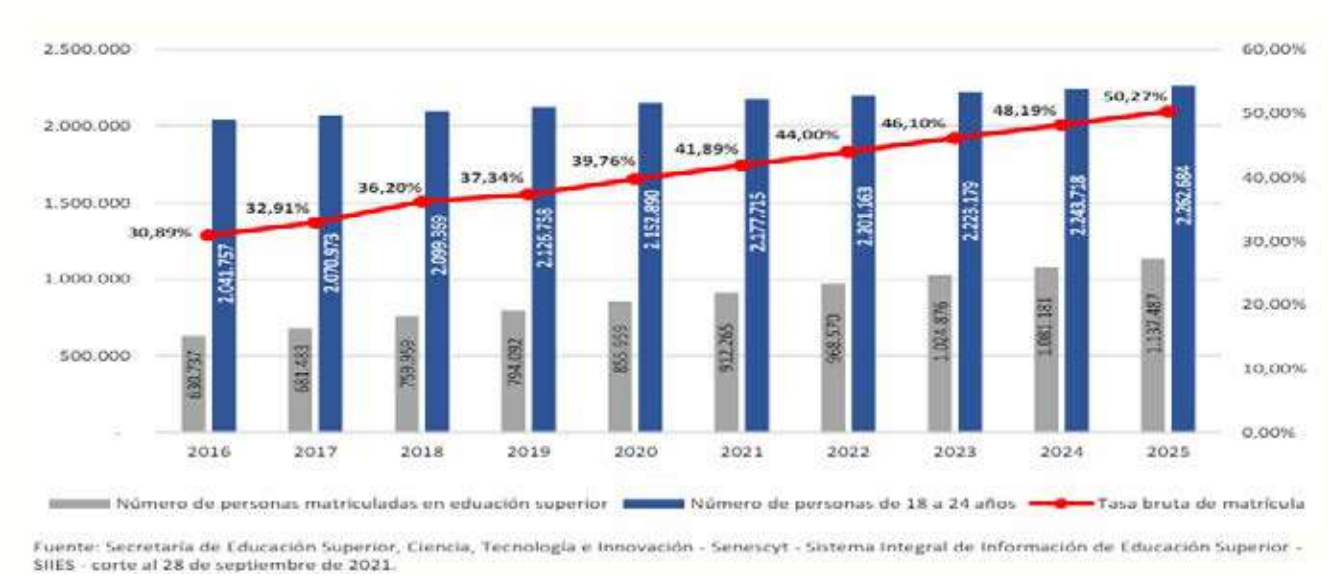
Unas de las prioridades fundamentales de la Educación Superior ecuatoriana, se concreta en la contradicción que tiene lugar entre el sostenido crecimiento de la tasa bruta de la matrícula expresada como porcentaje, en relación con la población de 18 a 24 años (ver Gráfico 1), y los altos índices de abandono estudiantil que durante el primer año de las carreras se alcanzan. Según un informe realizado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) publicado en el 2022 (Senescyt, 2022), en el marco del Plan Nacional de Desarrollo – Plan de Creación de Oportunidades (2021 – 2025) - emitido por la Secretaría Nacional de Planificación (2021), se prevé que para el año 2025 se alcance para esta esta etapa de estudios universitarios un abandono del 19,89%, calculados mediante una tasa de variación anual nacional acumulada entre 2015 y 2021. Ello demuestra que, si bien existe una tendencia al aumento numérico de la matrícula del nuevo ingreso, se le contrapone un considerable detrimento de la permanencia universitaria.



El Plan de desarrollo del sistema de educación superior (CES, 2022) para el periodo 2022 – 2026, fundamenta, en un estudio diagnóstico nacional derivado de los desafíos para el sistema de Educación Superior ecuatoriano, que las altas tasas del abandono están estrechamente vinculadas a problemas de conducta, de rendimiento académico y a la falta de interés de los estudiantes por conseguir estudios universitarios. Esta realidad avala la necesidad de crear una proyección pedagógica que promueva una mejor atención a los intereses, los propósitos, los planes y los proyectos de vida de los estudiantes.

La realidad ecuatoriana es compleja en relación con la permanencia universitaria, sobre todo en el primer año. Las predicciones aparecidas en un Informe Diagnóstico sobre la Educación Superior y la ciencia post COVID-19 (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2022), donde se cita a Hershberg et al. (2020), prevén un incremento regional latinoamericano de un aumento de las tasas de abandono entre el 10 y el 25%, considerando todos los años de estudio y argumentando razones que se basan en los efectos de la crisis económica que se ha profundizado por la postpandemia y por la brecha digital presente en la mayoría de los países de la región.

Gráfico 1. Tasa bruta de matrícula en educación superior terciaria, primer año proyección al año 2025 (%)



Fuente: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación - Senescyt - Sistema Integral de Información de Educación Superior - SIIES - corte al 28 de septiembre de 2021.

Los autores conscientes de la situación descrita anteriormente, consideran que también debieran valorarse en estos estudios razones que se vinculan con el desarrollo personológico de los estudiantes que ingresan a las universidades y que, según Castro et al. (2016), Gallego et al. (2019) y Barattini (2020), están presentes en las tasas del abandono universitario cuya génesis es la motivación profesional, cuyos desarrollo proviene de las educaciones precedentes y que deben continuar desarrollándose durante el primer año de las carreras. Diversas investigaciones ecuatorianas y publicaciones internacionales relacionadas con la permanencia universitaria, entre las que destacan las de Ayala et al. (2023); Galve et al. (2022); Bravo et al. (2020); Arias et al. (2018); Bernardo (2018); Barrios et al. (2021); Vergara et al. (2016); Pesántez et al. (2015), coinciden en que, a pesar de la influencia de la realidad socioeconómica existente, se pueden verificar vacíos y brechas epistemológicas, metodológicas y prácticas en los modelos educativos de las instituciones de la educación media y la universitaria que no favorecen el logro de una permanencia consciente de los estudiantes de nuevo ingreso en las carreras seleccionadas.

Los estudios de Barrios et al. (2018) justifican que la permanencia universitaria es un proceso que tiene lugar a lo largo de todo el currículo, pero su etapa esencial y determinante se puede focalizar durante el primer año de las carreras, que es donde ocurre el mayor número de bajas por abandono. En consecuencia, se hace necesario identificar la génesis de estas manifestaciones negativas, tanto para los estudiantes como para toda la sociedad, tomando en cuenta los niveles desarrollados por los estudiantes en relación con la motivación profesional. Los estudios revisados en Congresos CLABES de Barría et al. (2021), Olvera y Cruz (2021), Hurtado y Prieto (2021), Stepke et al. (2020), Zumárraga et al. (2020) aportan elementos esenciales para la orientación vocacional. Desde el punto de vista teórico se asume



lo planteado por González (1982), que el principal recurso personológico que asegura a los optantes de ingreso a las universidades una óptima y sostenible selección de sus estudios universitarios, es la motivación profesional, la cual constituye el núcleo de la orientación profesional recibida durante las educaciones precedentes. De la misma manera, de acuerdo con Sampedro et al. (2006), la orientación profesional es consecuencia, en el tiempo y desde las edades tempranas, de la formación vocacional también desarrollada por el optante. La realidad demuestra que, tanto la orientación profesional, como la formación vocacional tienen en la actualidad una limitada influencia y protagonismo de las instituciones universitarias, en su relación con las instituciones educaciones precedentes y viceversa.

En correspondencia con lo anterior, trabajos como los de Ponce y Carrasco (2017) y Mena et al. (2021), entre otros, tienen su fundamento en la concepción pedagógica que caracterice la articulación dialéctica de la Educación Media y las Universidades, la cual en el Ecuador, presenta una limitada conexión entre estos niveles educativos, lo que provoca, en general, el desarrollo de una formación vocacional ajena a las necesidades contextuales y de la orientación profesional genérica y no especializada, a lo que se suman constantes cambios en la normativa educacional. De acuerdo con Valle (2007), en las Ciencias Pedagógicas, una concepción es un resultado científico donde se modela un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre un aspecto de la realidad educativa, en la búsqueda de un sustento de la actividad práctica. Ello guarda estrecha relación con Kuhn (1962), autor que reflexiona sobre las concepciones teóricas como parte de un sistema más alto de pensamiento que guía la investigación y la interpretación de los datos que se asocian a la misma.

Tomando en cuenta todo lo anterior, se determinó como problema científico a resolver ¿cómo contribuir a la reducción del abandono universitario durante el primer año de las carreras?

Objetivo

El objetivo como propósito y meta del presente trabajo, destaca la aspiración de los autores para “Socializar una concepción pedagógica para la mejora de la permanencia en la Educación Superior, basada en la formación vocacional y la orientación profesional, como contribución a la reducción del abandono durante el primer año de las carreras”.

Metodología

El trabajo realizado se aborda desde un alcance descriptivo y un enfoque cualitativo, según Hernández et al. (2014). Desde esta perspectiva científica destacan las siguientes acciones metodológicas:

(1). - **Revisión documental sistemática** sustentada en el procedimiento planteado por Peters et al. (2015). Se realiza una sistematización de información relevante acerca de la formación vocacional y la orientación profesional en la experiencia latinoamericana y en las condiciones del sistema educativo ecuatoriano. Para ello se toma en cuenta:

1.1 Se seleccionó la base Scopus, empleando como criterios de inclusión: a) artículos científicos ecuatorianos de 2019 a 2023, que estuvieran relacionados con la formación vocacional; la orientación y la motivación profesionales que se relacionaran con cualquiera de los niveles inicial, básico y bachillerato. b) artículos científicos ecuatorianos de 2019 a 2023, que estuvieran relacionados con la formación vocacional; la orientación y la motivación profesionales. c) artículos científicos ecuatorianos de 2019 a 2023, que estuvieran relacionados con experiencias de articulación entre la Educación Media y la Educación Superior e incluyeran formación vocacional; orientación y motivación profesionales.

1.2. Utilización de la base de datos que reposa en Red Guía Gestión Universitaria Integral del Abandono CLABES desde el año 2019 hasta el año 2021 (Portal de Revistas de la Universidad Tecnológica de Panamá, 2016). Se seleccionaron artículos empleando como criterios de inclusión en la selección, trabajos relacionados con la formación vocacional; la orientación y la motivación profesionales en la Educación Media desde primer año hasta el tercer año de bachillerato y articulados con la Educación Superior.

1.3. Se solicitó información de referencias y concreción de la modelación, a través de una interacción con ChatGPT, una inteligencia artificial desarrollada por OpenAI, (2024).

(2). - **Modelación teórica** sustentada en el método de investigación sistémico – estructural – funcional el cual está dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes y las relaciones entre ellos, lo que conforma una nueva cualidad del mismo. Esas relaciones determinan la estructura y la jerarquía de cada componente en el objeto y su dinámica, su funcionamiento. El método sistémico estructural - funcional se convierte, en la solución del problema del presente trabajo, es una vía importante para describir la génesis del proceso de permanencia universitaria y sus características de mejora durante el primer año de las carreras (Álvarez de Zayas, 2017).

Resultado de la revisión documental sistemática (1):

1.1. Se identificaron un total de 7 artículos en la base de datos Scopus, cuyas principales regularidades estuvieron relacionadas con: evidentes diferencias epistemológicas y conceptuales acerca de la formación vocacional y la orientación profesional. Igualmente, se verificó la carencia de experiencias acerca de la necesaria articulación estratégica entre las instituciones de la Educación Media y la Educación Superior.

1.2. En la línea temática que articula la Educación Media y Superior y la Educación Superior, de la Red Guía Gestión Universitaria Integral del Abandono CLABES, revisada en sus versiones de Congresos desde el año 2019 hasta el año 2021, se constató el limitado tratamiento teórico, metodológico y práctico que ha tenido la formación vocacional; la orientación profesional, la motivación profesional en y desde las Educaciones Media y Superior de manera articulada.

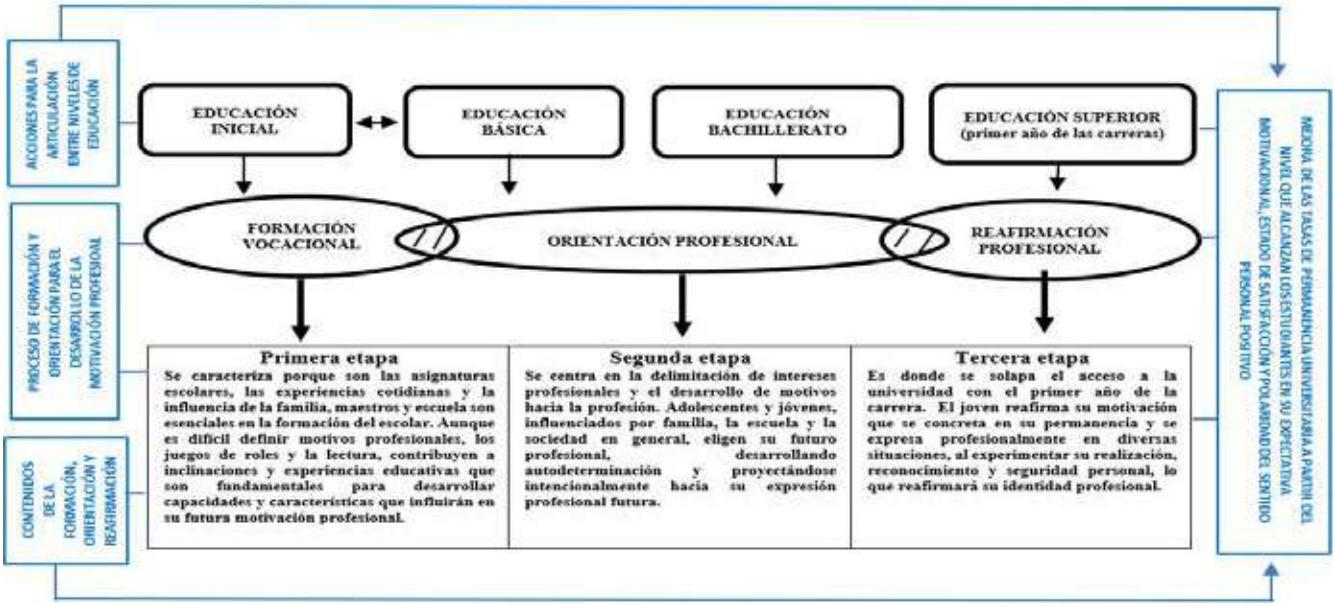
La ausencia de publicaciones sobre estrategias conjuntas entre universidades y educaciones relativas a los objetos de estudio integrados de la formación vocacional, orientación y motivación profesionales para aumentar las tasas de permanencia universitaria en Ecuador puede atribuirse, entre otros factores, a la baja prioridad existente en la colaboración interinstitucional. Según Gómez y Pérez (2018), las políticas educativas en muchos países no incentivan suficientemente la investigación en esta área, lo que limita la producción científica. Igualmente, la carencia de datos longitudinales y la escasa integración de sistemas educativos complican la evaluación de estrategias efectivas (López, 2017). Estos obstáculos restringen la visibilidad de tales estudios en bases de datos de alto impacto como Scopus.

En consecuencia, es posible profundizar en la realidad ecuatoriana, que se diferencia en lo político, lo social, lo económico y lo educativo de otros contextos y atender la problemática presentada en el presente trabajo, con concepciones pedagógicas dirigidas a la solución de manifestaciones de bajas tasas de permanencia durante el primer año de las carreras cuando las mismas se identifican con causales relacionadas con los bajos índices de motivación profesional.

Resultado de la modelación. (2):

Se modela desde el método de investigación sistémico – estructural – funcional el objeto de estudio el proceso de permanencia en la Educación Superior desde la formación vocacional y la orientación profesional. A continuación, en la gráfica 1 se describe la modelación realizada por el método de investigación sistémico – estructural – funcional:

Gráfico 2. Representación gráfica de la modelación de la concepción pedagógica del proceso de permanencia desde la formación vocacional y la orientación profesional como contribución a la disminución del abandono universitario durante el primer año de la carrera



Componentes de la génesis del proceso de permanencia universitaria hasta el primer año de la carrera:

a. *Formación vocacional.*

b. *Orientación profesional.*

c. *Reafirmación profesional.*

Estos componentes se desarrollan con objetivos y contenidos diferentes, de forma sistemática, coherente y guardan estrechas relaciones dialécticas entre los mismos. Los estudiantes progresivamente van desarrollando su personalidad y sus inclinaciones profesionales basado en experiencias de aprendizaje, unidas a las influencias sociales. La orientación profesional sistematizadora se erige, como proceso y cualidad, en la mediación de la construcción de significados y sentidos sobre las profesiones. Ello los pertrecha de conocimientos necesarios para que, llegado el momento, puedan elegir y reafirmar la profesión que desean estudiar de manera consciente, con plena convicción e identidad profesional de acuerdo con las necesidades de la sociedad y a sus intereses personales.

- ***Relaciones de los componentes:*** De acuerdo con la Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy, (1968) el modelo expone criterios claves para la concepción pedagógica tomando en consideración que su sinergia fomenta colaboración y amplifica acciones coordinadas en el entorno educativo. La entropía, facilita que los procesos de gestión eviten el desorden y promuevan estructuras organizadas y eficientes. La homeostasis asegura estabilidad, permitiendo adaptaciones a los cambios. La autopoiesis destaca la autorrenovación permanente de las acciones que tienen como resultado el desarrollo de la motivación profesional, impulsando la autonomía y la capacidad de las instituciones para autoorganizarse. Estas relaciones integran una pedagogía que da

sentido y significado a la estructura del modelo y, por ende, la determinación de una de sus funciones esenciales: que los estudiantes de nuevo ingreso al reafirmar la elección de la carrera permanezcan dentro de sus estudios.

- ***Nueva cualidad derivada de las relaciones de los componentes:*** El desarrollo de la motivación profesional, tal y como se concibe en la concepción pedagógica, impacta en los resultados de la permanencia universitaria, puede expresarse a través de los propósitos, planes, proyectos de vida de los estudiantes, en una orientación futura como anticipación a su ejercicio profesional. Constituye la expresión de la vivencia afectiva acerca de la realización motivacional con la cual es se regula la actuación académica en la que participan recursos personológicos tales como: la perspectiva temporal, la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión personalizada, y la posición activa que asume para alcanzar sus intereses profesionales.

Aplicación en la práctica del Resultado (2):

La concepción pedagógica para la mejora de la permanencia en la Educación Superior ha sido uno de los sustentos esenciales del Modelo Educativo 2024 (Gallar y Barrios, 2024) que se aplica en la Universidad Internacional SEK (UISEK) como contribución a la mejora de las tasas de permanencia universitaria. Durante el primer año de las carreras se concreta en: El sistema de acciones planificadas y desarrolladas desde la Dirección de Admisiones y Marketing que se desarrollan conjuntamente con todas las carreras que estructuran la oferta formativa y el conjunto de escuelas y colegios del contexto del Distrito Metropolitano de Quito (base fundamental de la matrícula modalidad presencial de la institución).

Estas acciones de colaboración interinstitucional, desde su contenido pedagógico, se encaminan hacia la capacitación, asesoría y apoyo a las necesidades de los directivos, claustros docentes y las familias, en función de perfeccionar, el proceso de formación vocacional y la orientación profesional. Igualmente, sirve como retroalimentación a las carreras para fortalecer acciones en el logro de la reafirmación profesional de los estudiantes de nuevo ingreso. La estrategia pedagógica que diseñan y aplican las carreras para el nuevo ingreso se deriva, entre otros aspectos, de los resultados del diagnóstico de la motivación profesional, lo que permite precisar acciones dentro de cada uno de los cuatro diferenciadores institucionales con vistas a la reafirmación profesional:

a. Diferenciador ***Personalización de la formación*** se contribuye a que la planificación de los sílabos tenga correspondencia con las fortalezas, necesidades, habilidades e intereses detectadas en cada estudiante desde su desarrollo psicognitivo, personal, motivacional y emocional.

b. Diferenciador ***Internacionalización de la oferta formativa*** se privilegia que el nuevo ingreso sea protagonista en entornos productivos y de servicios dentro de contextos locales, nacionales, regionales y globales. Ello facilita acercarse con mayor intencionalidad a la profesión que estudian, sus características, perspectivas de empleabilidad y de crecimiento personal.

c. Diferenciador de la ***Formación de competencias integrales duras y blandas,*** se prevé que la integración de las funciones docente, investigativa y de vinculación con la sociedad logren armonizar el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir como sostén de la

formación personológica y no solo lo técnico que demanda la profesión.

d. Diferenciador de la ***Innovación Tecnológica Educativa***, se asegura que su utilización (como recurso de aprendizaje y herramienta profesional) potencie un estado motivacional que es determinante para el protagonismo estudiantil. En ello, juega un papel esencial, el empleo ético y responsable de la inteligencia artificial y sus tecnologías asociadas. Estas tecnologías han demostrado adaptarse a necesidades individualizadas, fomentando la participación y el compromiso de los estudiantes, a través de herramientas que permiten una exploración interactiva que favorece crear un entorno más inclusivo y efectivo aumentando la confianza en los estudiantes, entre los que se destacan: uso de software especializado con realidad virtual, aplicación web y móvil, talleres interactivos en línea y herramientas avanzadas con inteligencia artificial.

Un estudio comparativo entre los resultados de permanencia registrados en la Dirección del Registro Académico de la UISEK de los periodos académicos 2021 hasta 2023, comparado con la tasa deserción de primer año de tercer nivel de grado universitario en Ecuador entre 2015 y 2021 (Senescyt, 2022), permite constatar la contribución de la aplicación de la concepción pedagógica para la mejora de la permanencia en la UISEK (Gráfico 3).

Gráfico 3. Representación gráfica comparación de la variación anual de las tasas de abandono universitario entre la data nacional del Ecuador y la registrada en la Universidad Internacional SEK 2021 - 2023.



Elaboración propia.

Conclusiones

Se logra modelar una concepción pedagógica para el proceso de acceso a la Educación Superior, basada en la formación vocacional y la orientación profesional, que forma parte del Modelo Educativo 2024 de la Universidad Internacional SEK, como parte de su estrategia de reducción del abandono durante el primer año de las carreras. La concepción pedagógica modelada impacta en la gestión integrada de la universidad con las educaciones precedentes, para que dicho proceso sea una continuidad sistémica que garantice el desarrollo simultáneo de la expectativa motivacional, el estado de satisfacción y la polaridad del sentido personal de los estudiantes durante la selección de la profesión a estudiar y la reafirmación de esta durante el primer año de estudio.



Referencias

Álvarez de Zayas, C. M. (2017). *Metodología de la Investigación Científica*. Quito, Ecuador: Universidad Internacional SEK.

Arias Pérez, M., Bastidas Ramos, M., Salazar Mejía, C. (2018). Estudio sobre la deserción estudiantil universitaria y sus implicaciones académicas, económicas y sociales. *Boletín De Coyuntura*, *19*, 9–13. https://doi.org/10.31243/bcoyu.19.2018.677

Ayala-Carabajo, R., Llerena-Izquierdo, J. (2023). Modelo preventivo para minimizar estudiantes en riesgo académico para las asignaturas del primer año universitario. *Congreso De Docencia En Educación Superior CODES, 5*. https://doi.org/10.15443/codes1917

Barría Contreras, G., Salazar Campos, D., Theza Aldea, D. (2021). La orientación vocacional en formato virtual: desafíos y proyecciones. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3377

Barrios, E., Gómez García, A., Pazmiño Vergara, A., Gallar, Y., Chávez Rivera, M. (2018). Sistema de gestión integral para el acceso, la permanencia, el egreso y la empleabilidad universitaria. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2032

Barrios Queipo, E., Gallar Pérez, Y., Rodríguez Jiménez, N., Villacís Bermeo, K. (2021). Experiencia educativa sobre el incremento del acceso y la reducción del abandono estudiantil en la Universidad Internacional SEK Ecuador (2016 – 2021). *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3439

Barattini, A. (2020). Programa de formación en docencia para el primer año de la educación superior en la universidad de Chile: favoreciendo la permanencia. Congresos CLABES, 625-634. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2743

Bernardo, A. B., Cervero, A., Esteban, M., Fernández-González, A., Solano, P., Agulló, E. (2018). Variables relacionadas con la intención de abandono universitario en el periodo de transición. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, *10,* 122-130. http://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11

Bertalanffy, L. V. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.

Bravo Guerrero, F. E., Peña Ortega, M. P., Illescas Peña, L. E. (2020). Reprobación y abandono de estudiantes universitario. *Uniandes Episteme*, *7*(4), 502–516. https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1728

Castro Cisneros, F., Durán, E., Urbieta, E. (2016). Talleres de Orientación Educativa: Estrategia de Apoyo para la adecuada elección de carrera. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1310

Consejo de Educación Superior. (2022). *Plan de desarrollo superior 2022-2026*. https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/10/plan_de_desarrollo_ses_2022-20260068811001663958711.pdf

Galve González, C., Blanco, E., Vázquez Merino, D., Herrero, F.J., Bernardo, A.B. (2022). Influencia de la satisfacción, expectativas y percepción del rendimiento en el abandono universitario durante la pandemia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* 9 (2), 226–244. https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.2.9153

Gallar, Y., Barrios, A. (2024). *Modelo Educativo UISEK*. Universidad Internacional SEK. https://uisek.edu.ec/la-universidad/nosotros/reglamentos/

Gallego Castro, L., Castrillón Hoyos, W., Marín Vásquez, J. (2019). Factores que intervienen en la intencionalidad de deserción estudiantil en el programa de zootecnia de la Universidad De Antioquia, sede Medellín. *Congresos CLABES*.

Gómez, A., Pérez, L. (2018). *Políticas educativas y la falta de incentivos para la investigación en estrategias conjuntas entre universidades y educación precedente*. Editorial Académica.

González Rey, F. (1982). Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. *Editorial Pueblo y Educación*. La Habana.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6. ed.). McGraw Hill Interamericana

Hershberg, T., Lima Gutiérrez, J. A., Carro Olvera, A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación, 5*(2), 10-30. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10

Hurtado Murcia, A., Prieto Patiño, L. (2021). Cuestionario de intereses profesionales de la Universidad de La Sabana (C.I.P.U.S.)- Aportes para la orientación profesional en Colombia. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3372

López, R. (2017). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. Redalyc. https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions (2nd ed)*. University of Chicago Press. https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Kuhn-SSR-2ndEd.pdf

Mena, M., Godoy, W., Tisalema, S. (2021). Análisis de causas de la deserción temprana de estudiantes de educación superior. *Minerva, Multidisciplinary y Journal of Scientific Research, 2*(6), 79-89.

Olvera Coronilla, G., Cruz Velasco, S. (2021). Una experiencia de orientación vocacional en apoyo a la permanencia escolar. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3376

OpenAI. (2023). ChatGPT-4 (Versión de marzo 2023) [Modelo de lenguaje amplio]. https://chatgpt.com/c/5257473c-37ed-427b-b911-1e05bc13e716

Organización de los Estados Iberoamericanos. (2022). Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro 2022. https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-diagnostico-sobre-la-educacion-superior-y-la-ciencia-post-covid-19-en-iberoamerica-perspectivas-y-desafios-de-futuro-2022.

Pesántez Avilés, F., Martín Sabina, E., Bojorque Chasi, R. (2015). Una mirada crítica al sistema de acceso a la Educación Superior ecuatoriana. *Revista Cubana de Educación Superior, 34(2),* 63-76. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200007&lng=es&tlng=es.

Peters, M. D. J., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. International Journal of Evidence-Based Healthcare, 13(3), 141-146. https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000061

Ponce, J., Carrasco, F. (2017). Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. Mundos Plurales - *Revista Latinoamericana De Políticas Y Acción Pública, 3(2),* 9–22. https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2016.2841

Sampedro, R., Cueto, R. Barrera, I. (2006). Estrategia para el trabajo de orientación profesional hacia carreras pedagógicas. *Revista Mendive, 14*(3), 1-12. https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962016000300004&script=sci_arttext

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt). (2022). Indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación. https://siau.senescyt.gob.ec/: https://siau.senescyt.gob.ec/wp-content/uploads/2023/01/Estudio-Indicadores-PND_0123.pdf

Secretaría Nacional de Planificación. (2021). https://www.planificacion.gob.ec/plan-de-creacion-de-oportunidades-2021-2025/. https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/09/Plan-de-Creacio%CC%81n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado.pdf

Stepke Zerené, J., Lagos Castro, M., Bustos Fierro, C. (2020). Modelo de trabajo de talleres de desarrollo de competencias socioemocionales y de orientación vocacional con estudiantes secundarios del PACE-UCT 2015-2019 para la disminución del abandono. *Congresos CLABES*, 651-660. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2710

Valle Lima, A. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de Educación.

Vergara, J., Del Valle, M., Cobo, R., Pérez, M., Díaz, A. (2016). Factores explicativos del abandono académico de estudiantes de pedagogía. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1345

Zumárraga-Espinosa, M., Luzuriaga, J., Armas, R., González, Y., Peñaherrera, L. (2020). ¿Los rasgos de personalidad importan? Medición y análisis de su correlación con el rendimiento académico como aporte a los procesos institucionales de orientación vocacional. *Congresos CLABES*, 265-275. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2699



Plan piloto de acompañamiento vocacional y socioemocional para estudiantes de secundaria del Programa de acceso a la educación superior de la Universidad del Bío-Bío, Chile

Génesis Silva Espinoza
Universidad del Bío-Bío, Chile
gsilva.docencia.edu@gmail.com

Leslie Abarzúa Ortiz
Universidad del Bío-Bío, Chile
leslie.abarzua.ortiz@gmail.com

Mauricio Alfaro Jofré
Universidad del Bío-Bío, Chile
mjalfaro@ubiobio.cl

Resumen

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad del Bío-Bío (UBB), forma parte de una política pública del estado de Chile que se centra en promover la equidad educativa y la igualdad de oportunidades mediante el desarrollo de habilidades para la vida personal, profesional y académica desde la educación media a la educación superior. Una de las líneas de trabajo del PACE UBB es fortalecer la exploración vocacional (autoconocimiento y toma de decisiones) en estudiantes de enseñanza media mediante la implementación de un plan vocacional adaptado a sus necesidades y articulado con los agentes claves de los establecimientos educacionales (docentes y directivos). En el proceso de actualización del plan se incluyen las habilidades socioemocionales debido a su incidencia en uno de los factores de riesgo en la deserción universitaria. Para evaluar las habilidades socioemocionales se aplica el Cuestionario de Adaptación Socioemocional (Mathiesen et al., 2011) a estudiantes de 3° y 4° año medio. A partir de los resultados se incorporan en el plan vocacional las tres dimensiones evaluadas (socioemocional, autoeficacia y social) mediante diferentes

prácticas para fortalecer habilidades que les permitan la formulación consciente de sus proyectos de vida y toma de decisiones acertadas.

Descriptores: Programa de Acceso a la Educación Superior PACE, Exploración Vocacional, Proyecto de Vida, Toma de Decisiones, Habilidades Socioemocionales.

Contextualización

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) tiene como propósito principal restituir el derecho a la educación de estudiantes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos, a través del fortalecimiento de la educación pública. Desde 2014, PACE busca garantizar el acceso a la educación superior para jóvenes provenientes de la educación escolar pública mediante acciones de preparación y acompañamiento para todo el estudiantado de 3° y 4° medio, así como también, del aseguramiento de cupos por parte de las 29 instituciones de educación superior chilenas participantes del Programa (Ministerio de educación de Chile, 2024b).

El programa consta de dos componentes: Preparación de la Enseñanza Media (PEM) y Acompañamiento en la Educación Superior (AES). Estos componentes brindan acompañamiento académico y psicoeducativo, además, de un constante monitoreo durante cuatro años, desde 3° año de enseñanza media hasta el segundo año de universidad. El componente PEM contempla el diseño e implementación de acciones dirigidas a todo el estudiantado de 3° y 4° año medio de enseñanza media, para el desarrollo de habilidades transversales, cognitivas, intrapersonales e interpersonales. Además, considera actividades de acompañamiento al proceso de exploración vocacional y de apoyo en el proceso de admisión a la educación superior, que les permitan, a estas y estos estudiantes, ampliar sus expectativas y configurar sus trayectorias postsecundarias, de acuerdo con sus necesidades, intereses y motivaciones.

La Universidad del Bío-Bío (UBB) es una de las instituciones de educación superior del PACE, que acompaña a 4461 estudiantes de 31 establecimientos educativos distribuidos entre las regiones de Ñuble y Biobío (Programa PACE UBB, 2024). El programa considera factores geográficos y socioculturales para desarrollar propuestas significativas para contexto educativo.

En la búsqueda de una constante mejora de sus prácticas el PACE UBB ha querido implementar nuevas estrategias de acompañamiento para el abordaje de la exploración vocacional en estudiantes de enseñanza media, en consideración a la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024 -2030 promulgada por el Ministerio de educación de Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2024a) como mecanismo de incorporación de la educación emocional en el contexto educacional chileno, respondiendo a las necesidades sociales presentadas en el periodo de post pandemia con auge en la educación media y superior. Debido a lo anterior, EL PACE UBB se ha propuesto evaluar las habilidades socioemocionales en estudiantes de 3° y 4° medio, para esto se ha utilizado un cuestionario de adaptación socioemocional (Mathiesen et al., 2011) el cual mide habilidades socioemocionales, autoeficacia y habilidades sociales. A partir de los resultados del diagnóstico se han analizado los componentes críticos para la elaboración de un plan vocacional de trabajo contextualizado, que permita entregar herramientas emocionales que contribuyan a la formulación de un proyecto de vida consistente y coherente para una mayor adherencia vocacional.

Desde el punto de vista teórico las habilidades socioemocionales forman parte de un espectro más amplio denominado competencia emocional, definida como "un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra, 2016, p.57).

Bisquerra (2016) indica que trabajar las competencias emocionales es fundamental. Ayuda a preparar a los adultos del futuro para enfrentar los desafíos diarios. Temas como la resiliencia, la expresión de emociones, la empatía y la comunicación asertiva son esenciales en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el laboral y académico. Un estudiante que reconoce sus emociones y toma decisiones adecuadas puede manejar situaciones de alto estrés, lo que es crucial para su permanencia en la vida universitaria y su inserción laboral.

Generar un plan vocacional contextualizado y basado en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales es un aporte para los adolescentes que están a prontas de la inserción a la educación superior ya que le permiten incorporar diversas herramientas que les ayuden a tomar decisiones acertadas de su futuro vocacional, como, por ejemplo, el matricularse en la carrera de preferencia y matricularse en el año de egreso. Schmidt et al. (2023) mencionan que "los estudiantes que no están matriculados en su primera preferencia de carrera tienen casi dos veces más riesgo de desertar que quienes sí están matriculados en su primera preferencia" (p.1). Si bien existen múltiples variables que influyen en la deserción universitaria y diversos autores han investigado al respecto, como Carvajal et al. (2018) al manifestar que las variables de primer orden que afectan la deserción son cuatro: Posición en la lista de ingreso a carrera, número de ramos aprobados, estado civil y educación del padre. O los planteamientos de Schmidt et al. (2023) qué señalan que la deserción universitaria se explica principalmente por variables académicas tales como: preferencia de carrera, año de egreso de educación secundaria, participación en los programas de apoyo académico al estudiante y el promedio general acumulado de las calificaciones en la carrera de adscripción como experiencias institucionales del sistema académico de la Universidad, entre otros autores.

En la Universidad del Bío-Bío particularmente se ha identificado una deserción universitaria (DU) del 16% en la cohorte del año 2021 y 18% en la cohorte del 2022 del total de estudiantes matriculados, de estos datos los estudiantes PACE muestran una deserción del 19,5% y 20,5% en la cohorte 2022. De estos últimos datos los motivos más recurrentes de retiros o suspensión de estudios expresados por los y las estudiantes PACE son en primer lugar salud (34%) y segundo lugar vocacional (31%) (Dirección general de análisis institucional, Universidad del Bío-Bío, 2023).

El componente PEM del PACE UBB mediante el acompañamiento vocacional entregado a los estudiantes de enseñanza media pretende fortalecer la toma de decisiones acertada y con ello de alguna manera incidir en la disminución de la una de las variables de deserción universitaria como lo es la elección de carrera de primera preferencia favoreciendo de esta manera en su permanencia futura en la educación superior. Para esto se propone construir un plan vocacional actualizado y contextualizado que es detallado en este trabajo el cual se considera como una iniciativa piloto, con miras a una proyección de implementación para todos los establecimientos educacionales de enseñanza media adscritos al PACE UBB.

Objetivo

Construir un plan vocacional contextualizado que permita el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes provenientes de establecimientos adscritos al PACE UBB.

Descripción de la experiencia

Este trabajo presenta la elaboración de un plan vocacional contextualizado y basado en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de 3° y 4° medio, este plan es una propuesta inicial que se implementa en un grupo seleccionado de establecimientos adscritos al PACE UBB, para luego evaluar su replicabilidad en la totalidad de establecimientos adscritos. Para la construcción se establecen 4 hitos relevantes: selección de establecimiento, aplicación instrumento diagnóstico de habilidades socioemocionales, análisis de resultados y elaboración del plan vocacional.

La implementación del plan se desarrolla en tres establecimientos del PACE UBB, durante el periodo 2024-2025, considerando una población de estudiantes de 3° y 4° año medio con una matrícula total de 187 estudiantes. El plan está conformado por una intervención en seis etapas; **1)** Evaluación diagnóstica a través de un instrumento socioemocional para estudiantes que se aplica en mayo del año 2024, este instrumento contiene 23 preguntas categorizadas en tres dimensiones; socioemocional, autoeficacia y social, las que se evalúan según la frecuencia asignada por el estudiante (Nunca, Algunas Veces, Casi Siempre, Siempre) que luego se transforman en una escala ponderación numérica de 1 a 4, siendo 4 la categoría más alta de desarrollo del ítem evaluado. Para el procesamiento de datos se obtiene la media de respuestas y su desviación estándar. **2)** planificación de acciones de intervención del plan vocacional, basadas en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007), entre junio y julio 2024, **3)** Implementación de acciones de intervención del plan vocacional, con estudiantes entre agosto y diciembre 2024, **4)** Implementación de capacitación docente en habilidades socioemocionales en marzo del año 2025, **5)** evaluación de la experiencia enero 2025 con miras a la mejora y replicabilidad. **6)** Reuniones de acuerdos y compromisos con directivos de los establecimientos educacionales PACE UBB para la replicabilidad del plan vocacional durante el 2025, abarcando la totalidad de los establecimientos.

Resultados

Los resultados del instrumento de evaluación aplicado muestran un 78.6% de respuestas correspondientes a 81 estudiantes de 4° año medio y 65 estudiantes de 3° año medio. Se presentan en las tablas siguientes las tres dimensiones evaluadas; Tabla 1. Dimensión socioemocional, Tabla 2. Dimensión Autoeficacia y Tabla 3. Dimensión Social. Las respuestas están categorizadas en una escala de Likert considerando la frecuencia de siempre, casi siempre, algunas veces y nunca. Se obtiene una media de las respuestas por pregunta. Se observa de acuerdo a las Tablas 1 (1A y 1B), 2 y 3, que las frecuencias de respuestas de estudiantes tienen según su media la Dimensión Socioemocional más descendida respecto a

las otras dimensiones evaluadas, sin embargo, en todas las dimensiones el promedio está por debajo de un valor de frecuencia de respuesta >3 lo que quiere decir que las mayoría de respuestas se ubican en la escala de Likert como Nunca o Casi Nunca por lo que se considera al momento de construir el plan vocacional, el ejercicio y fortalecimiento de todas dimensiones evaluadas.

Tabla 1A. Dimensión Socioemocional. Respuestas de Estudiantes de 3° y 4° Año Medio. Se Describe la Pregunta y la Frecuencia de Respuesta Según la Media Obtenida y la Desviación de los Datos Encontrados

	Tengo dificultades para expresar lo que siento	Suelo hacer cosas sin pensar en las consecuencias	Prefiero estar solo en lugar de elacionarme con otras personas	Me resulta difícil encontrar solución a los problemas que se me presentan	Me resulta difícil decir lo que pienso
Media 3° medio	2,46	2,17	2,22	2,15	2,29
Desviación 3° Medio	0,812	0,821	0,838	0,712	0,897
Media 4° Medio	2,15	1,78	2,25	2,01	2,12
Desviación 4° Medio	0,882	0,725	0,874	0,874	0,766

Tabla 1B. Dimensión Socioemocional. Respuestas de Estudiantes de 3° y 4° Año Medio. Se Describe la Pregunta y la Frecuencia de Respuesta Según la Media Obtenida y la Desviación de los Datos Encontrados

	Me he dado cuenta de que tengo dificultades para expresar o hablar en público	Me cuesta acostumbrarme a lugares que son nuevos para mí	Me resulta difícil comprender a las personas y ponerme en su lugar	Creo que las personas me conocen no me aprecian demasiado	Creo que no soy capaz de entender las cosas que siento
Media 3° medio	2,37	2,22	1,78	2,20	2,32
Desviación 3° Medio	0,858	0,838	0,673	0,795	0,886
Media 4° Medio	2,26	2,10	1,75	2,07	2,10
Desviación 4° Medio	0,914	0,891	0,816	0,799	0,833

Tabla 2. Dimensión Autoeficacia. Respuestas de Estudiantes de 3° y 4° Año Medio. Se Describe la Pregunta y la Frecuencia de Respuesta Según la Media Obtenida y la Desviación de los Datos Encontrados

	Trabajo concentrado en una tarea hasta completarla	Me gusta intentar varias veces cuando algo no me resulta	Algo que me gusta hacer es ayudar a otras personas cuando lo necesitan	Siento que las cosas que me propongo me resultan bien gracias a mis capacidades	Cuando tengo un problema soy capaz de ver más de una solución.	Cuando hago algo incorrecto me hago responsable de las consecuencias	Creo que soy una persona valiosa
Media 3° medio	2,54	2,63	2,88	2,66	2,58	3,00	2,71
Desviación 3° Medio	0,812	0,876	0,875	0,871	0,748	0,791	1,042
Media 4° Medio	2,69	2,89	3,01	2,75	2,69	3,14	2,86
Desviación 4° Medio	0,875	0,949	0,873	0,969	0,875	0,877	0,984

Tabla 3. Dimensión Social. Respuestas de Estudiantes de 3° y 4° Año Medio. Se Describe la Pregunta y la Frecuencia de Respuesta Según la Media Obtenida y la Desviación de los Datos Encontrados

	Tengo dificultad para expresar lo que siento	Suelo sentirme feliz	Tengo problemas para relacionarme con las personas de mi edad	Mis compañeros me consideran como una persona a la que es importante invitar	Me gusta participar en actividades como fiestas y reuniones con amigos	Me considero una persona alegre	Siento vergüenza cuando tengo que hablar con gente de mi edad
Media 3° medio	2,46	2,57	2,03	2,28	2,62	2,80	1,98
Desviación 3° Medio	0,812	0,749	0,706	0,740	1,056	0,887	0,857
Media 4° Medio	2,39	2,81	1,81	2,23	2,37	2,83	1,94
Desviación 4° Medio	0,725	0,868	0,726	0,826	0,901	0,959	0,913

El plan vocacional basado en las habilidades socioemocionales presentado en la Tabla 4 considera la incorporación de las tres dimensiones evaluadas en el instrumento diagnóstico y que está en concordancia a los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación de Chile en temáticas socio emocionales y vocacionales.

Tabla 4. Fases del Plan Vocacional- Socioemocional PACE UBB

Fase	Participantes	Ejecución	Estrategias implementadas	Objetivos	Medios de verificación	Meta
Evaluación diagnóstica	Estudiantes de 3° y 4° año medio	Periodo 2024	• Aplicación instrumento estudiante por estudiante según nivel • Instrumento anónimo que facilita respuestas fehacientes • Lenguaje sencillo y claro • Formato digital	• Evaluar las competencias socioemocionales, en específico las dimensiones:Socioemocional; autoeficacia y habilidades sociales	• Resultados instrumento diagnóstico	• Evaluar las habilidades emocionales de estudiantes de 3°y 4° año medio, durante el primer semestre del año 2024
Planificación	Profesionales PACE	Periodo 2024	• Indagación sostenida en actividades relacionadas con las competencias emocionales según nivel • Transposición didáctica • Construcción de actividades a implementar y división según momentos de la clase (Inicio-desarrollo cierre) considerando 3 sesiones de 90 minutos	• Planificar un set de 4 actividades de intervención contextualizadas según nivel	• Planificación pedagógica. • Set de recursos y actividades didácticas • Calendario de aplicación	• Planificar las acciones a desarrollar en el plan de intervención socioemocional
Implementación	Estudiantes de 3° y 4° año medio	Periodo 2024-2025	• Estrategia de activación • Desarrollo de actividades por sesión (total 4) mediante el uso de metodologías activas • Espacios para expresar opiniones • Ticket de salida, emocional a través de un mapa de calor • Retroalimentación grupal	• Fomentar el desarrollo de habilidades de autoeficacia mediante estrategias de abordaje de temas como: Autoconcepto; autoconocimiento y autoestima • Promover las habilidades sociales, mediante el estudio de casos y juego de roles, enfatizando en su importancia para la construcción de un proyecto de vida • Impulsar las habilidades socioemocionales mediante estrategias de autorregulación y conceptos clave de la educación emocional • Contribuir al proceso de toma de decisiones y desmitificar elementos sobre vocación	• Lista de asistencia • Ticket de salida • Evaluaciones de salida	• Promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de 3° y 4° año medio

Fase	Participantes	Ejecución	Estrategias implementadas	Objetivos	Medios de verificación	Meta
Capacitación	Docentes	Periodo 2024-2025	• Revisión de la normativa vigente • Estudio de caso: Modelo de Illinois • Estrategias para el abordaje en aula • Revisión del modelo pentagonal de Bisquerra • Relación cuerpo mente y emoción • Emociones y toma de decisiones • Emociones y resiliencia	• Capacitar a docentes de establecimientos PACE sobre la importancia de la educación emocional en el éxito personal, profesional y futuro de estudiantes	• Lista de asistencia. • Resultados aplicación de instrumentos de satisfacción y evaluación de la actividad	• Impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los establecimientos
Evaluación y proyecciones	Profesionales PACE	Periodo 2025	• Evaluación cuantitativa de la experiencia • Evaluación cualitativa de la experiencia	• Evaluar la eficacia del plan de intervención socioemocional implementado	• Reporte de evaluación	• Evaluar la experiencia, para la toma de decisiones, ajustes necesarios y replicabilidad en toda la red PACE UBB
Comprmisos	Directivos	Periodo 2025	• Adquisición de compromisos de colaboración y vinculación establecimiento-universidad • Plan anual de trabajo	• Fortalecer el nexo establecimiento universidad mediante la adquisición de compromisos de colaboración	• Firma acta de reunión	• Impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los establecimientos

Conclusiones

A modo de conclusión, se puede señalar que el objetivo propuesto en este documento se logró generando un plan vocacional que incorpora habilidades socioemocionales en estudiantes de tres establecimientos adscritos al PACE UBB. Además, este trabajo ha demostrado tener potencial para su replicabilidad en todos los establecimientos. Un alcance mayor en la implementación del plan es relevante porque los estudiantes de establecimientos educacionales PACE UBB ingresan principalmente a la Universidad del Bío-Bío, siendo una oportunidad única de acompañar vocacionalmente a los jóvenes en etapas tempranas previas a la educación superior. Ortiz y Del Valle (2020) resaltan la importancia de la orientación vocacional y hacen hincapié en el alto costo que implica tomar decisiones equivocadas en la elección de la carrera, lo cual es aún más oneroso para los estudiantes de familias menos privilegiadas. Desde

la mirada del programa fortalecer la toma de decisiones a través del autoconocimiento y desarrollo de habilidades socioemocionales es importante para el proceso de orientación vocacional y toma de decisiones para la construcción de proyectos de vida.

El plan vocacional construido por PACE UBB, para adquirir herramientas personales que fomentan las habilidades de vida y bienestar, además, considera la incorporación de acciones con docentes y directivos, para generar compromisos de colaboración que permitan propiciar el desarrollo sostenible del plan vocacional. Como programa PACE UBB, comprendemos que la DU, es multifactorial y se entiende como un fenómeno diverso y cambiante, por lo que reforzamos el compromiso con la igualdad de oportunidades e inclusión educativa que nos caracteriza, incorporando lo socioemocional y vocacional en la atención temprana de estudiantes de enseñanza media para fortalecer la elección acertada de carrera de preferencia a la hora de ingresar a la educación superior, y tras su ingreso, trabajar en conjunto con el componente de Acompañamiento en la Educación Superior (AES), del programa PACE, el cual está enfocado en el acompañamiento académico y psicoeducativo, en los primeros dos años de educación superior. Así, permite un esfuerzo conjunto para minimizar las variables de riesgo de la DU. Para evaluar la eficacia del plan vocacional se proyecta hacer seguimiento a los estudiantes de la cohorte del 2024 que ingresan a la universidad, monitoreando su ingreso y permanencia en sus carreras de preferencia, así también, incorporar las estrategias de acompañamiento del componente AES.

Referencias

Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave educación emocional*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1,* 10, 61-82.

Carvajal, C., González, J. y Sarzoza, S. (2018). Variables sociodemográficas y académicas explicativas de la deserción de estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). *Formación Universitaria*, 11(2), 3-12. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200003

Dirección General de Análisis Institucional, Universidad del Bío-Bío. (2023). *Informe de Indicadores Institucionales 2021-2022*.

Mathiesen, M., Merino, J., Castro, G., Mora, O., y Navarro, G. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: Evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 61-75. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200003

Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa*. https://convivenciaparaciudadadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)*. Subsecretaría de Educación Superior. https://educacionsuperior.mineduc.cl/pace/

Ortiz, D., y Del Valle, R. (2020). Plan de orientación vocacional (POV) en contexto universitario como una estrategia efectiva en pro de la permanencia. *Congresos CLABES, 860-869.*

Programa PACE. (2023). *Términos de Referencia 2023 PROGRAMA PACE.* Programa de Acceso a la Educación Superior, Ministerio de Educación. https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/

Programa PACE UBB, (2024, abril 26). *Liceos PACE UBB*. https://pace.ubiobio.cl/liceos-pace-ubb/

Schmidt, B., Villagrán P. y Vera, J. (2023). Factores que influyen en la deserción universitaria: El caso de una universidad estatal chilena. *Revista Portuguesa de Educação*. 36. https://doi.org/10.21814/rpe.23401



El rol del juez en ferias científicas: un enlace entre la Educación Media y Superior

Irene Hernández Ruiz
Universidad Nacional, Costa Rica
irene.hernandez.ruiz@una.cr

Resumen

El siguiente trabajo presenta el rol que tienen los jueces en las ferias científicas el cual participa como un evaluador de los trabajos y como un comunicador de conocimiento al poder brindar observaciones a los trabajos presentados. Dicha experiencia se da tanto a nivel de primaria, secundaria como a nivel nacional en la Feria Nacional de Ciencias, para ello presenta una experiencia de participación en estos tres eventos durante los años 2023 y 2024. En el cual se presentan sus diferencias y principales características. Así como también, se da a conocer el resultado de completar un cuestionario acerca del conocimiento de una muestra de 38 estudiantes de primer ingreso de la Universidad Nacional durante el primer semestre del 2024, ambos con el fin de dar a conocer cómo los jueces pueden ser un enlace para promover las vocaciones científicas desde edades tempranas y que con esto los estudiantes vayan más motivados en su ingreso a la universidad y de esta manera colaborar en disminuir el abandono de los estudiantes en la educación superior.

Descriptores: Sistemas de Educación, Prácticas, Ferias Científicas, Docentes.

Contextualización

El Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología (Pronafecyt) es el programa de mayor alcance nacional para el desarrollo de habilidades STEM y acercamiento a Ciencia y Tecnología mediado por procesos de investigación estudiantil. En este participan estudiantes de preescolar, primaria y secundaria apoyados por personas docentes tutoras. Este programa

está amparado mediante el Decreto N ° 39853 MEP-MICITT, publicado en el Diario Oficial La Gaceta el 16 de septiembre de 2016 (que establece el Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología-PRONAFECYT) y la Ley 7169 Promoción del Desarrollo Científico y Tecnológico (MICCITT, 2024).

Las ferias científicas son espacios donde los niños(as) y jóvenes exponen a la comunidad sus proyectos desarrollados con la guía de profesores o tutores. Tal y como lo menciona Retana et al. (2018), indican que los componentes de las ferias que motivan la elección de carreras científicas y tecnológicas se enmarcan en las tres categorías de análisis a saber: "Factores afectivos y actitudinales", "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias", "Desarrollo y presentación del proyecto". En estos espacios el rol que tiene el juez es fundamental, porque no solamente funge como ente evaluador del proceso, sino que tiene la oportunidad directa de dar a conocer mejoras al trabajo del estudiante y poder interactuar directamente con el estudiantado sobre su desarrollo profesional. La forma en que se desarrollan los proyectos dentro de estos eventos es que los estudiantes registran y organizan sus ideas, observaciones, conocimientos, sentimientos y acciones en un cuaderno, registro electrónico u otro recurso al que se le denomina bitácora, ese documento representa la sistematización de todo el proceso investigativo seguido por los estudiantes y comprende desde sus inicios con la selección del tema hasta el desarrollo, la presentación y el juzgamiento del proyecto (Retana et al., 2018).

Por otra parte, las ferias científicas permiten al estudiantado tener un acercamiento con posibles vocaciones científicas. Valencia y López (2015), establece que la orientación vocacional, "puede ser entendida como un proceso que dé ayuda a la elección de una profesión, la preparación para ella, el acceso al ejercicio de esta y la evolución y progreso posterior" (p. 22). Es a través de un proceso como lo son las ferias científicas, que permiten despertar el interés vocacional que posea el estudiante; para ello se necesita ofrecer conocimiento de la carrera, ofertas académicas y capacitaciones, de los planes o programas de estudio.

La orientación y formación vocacional están estrechamente interaccionadas con la motivación de los estudiantes para la elección de su futura profesión. De acuerdo con Carrera y Pérez (2021) la motivación se considera como la "compleja integración de procesos psíquicos que efectúan la regulación inductora del comportamiento, pues determinan su dirección, intensidad y sentido" (p.113). Por otra parte, la motivación enfocada al aspecto profesional se establece como un conjunto de motivos relacionados con el área profesional y vinculada a las necesidades de satisfacción de los estudiantes en cuanto a la carrera elegida. Todo esto dependerá de los intereses, habilidades, cualidades, valores y actitudes de los individuos, ya que la convicción de los educandos puede afectar el desarrollo del proceso de aprendizaje, la inserción, permanencia y posterior salida de la carrera.

En Costa Rica, esta Feria Nacional de Ciencias requiere el apoyo de la figura de un Juez tanto en las etapas iniciales (dentro de una institución), regional (por circuito donde pertenece la escuela) y a nivel nacional (todos los circuitos), que permita objetividad, la justicia y el éxito del evento, ya que son responsables de evaluar los proyectos presentados por los estudiantes. Esto incluye revisar los informes escritos, observar las presentaciones orales y examinar los experimentos o demostraciones. Utilizan criterios preestablecidos para calificar cada aspecto del proyecto, como la originalidad, el rigor científico, la claridad de la presentación y la comprensión del tema por parte del estudiante. Autores como Retana et al. (2018), señalan que los

componentes de las ferias que motivan la elección de carreras científicas y tecnológicas se enmarcan en las tres categorías de análisis a saber: “Factores afectivos y actitudinales”, “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias”, “Desarrollo y presentación del proyecto”.

Desde el 1995 hasta el 2015 cerca de 4000 estudiantes de primaria y secundaria de todo el país han participado en la Feria Nacional de Ciencia y Tecnología con la presentación de más de 2000 proyectos de indagación e investigación científica y social (*Feria de Ciencia y Tecnología estimula el desarrollo de vocaciones científicas*, 2015). La idoneidad de las personas jueces es esencial para dar a la comunidad la seguridad de que los proyectos están siendo evaluados como corresponde y, además, para garantizar la calidad de los proyectos escogidos para representarnos a un nivel más elevado (*Manual del Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología*, 2023).

Por otra parte, actualmente hay una gran necesidad de profesionales en el área STEM según Bacovic et al. (2022) ha encontrado evidencia de los efectos positivos que tiene la inversión en habilidades STEM en investigación y desarrollo (I+D) sobre el PIB per cápita. La justificación para invertir en educación STEM se relaciona principalmente a su asociación con mejores resultados económicos, la proporción de graduados STEM tiene un efecto positivo estadísticamente significativo en el nivel y el crecimiento del PIB real per cápita, mientras que un aumento en la proporción de los graduados STEM aumentan el número de patentes de utilidad aprobadas por cada millón de personas.

Es por esta razón que se plantea no solo la importancia que tiene el rol de los jueces en las Ferias Científicas, sino que plantea una reflexión del trabajo que tiene como un pilar en poder motivar al estudiantado en continuar su estudio a niveles universitarios. Así, como fomentar las habilidades que requieren las nuevas generaciones en el ámbito laboral. Por lo que se plantea es que se pueda dar una mayor difusión de las Ferias Científicas, y que se pueda trabajar en fomentar el rol que tiene el juez de estos eventos tanto en las etapas iniciales como en las finales. Y poder conocer la forma cómo aprende las nuevas generaciones y las habilidades que estos requieren para participar en competencias como estas.

Asimismo, mediante la participación y la exposición de los proyectos y el juzgamiento durante el proceso, los participantes reflexionan acerca del quehacer científico y tecnológico. En la interacción con los jueces y especialistas obtienen recomendaciones y se motivan para mejorar sus iniciativas, además de reafirmar sus preferencias por un área temática determinada (*Feria de Ciencia y Tecnología estimula el desarrollo de vocaciones científicas*, 2015). Con el fin no solo de participar en un evento como este, sino que sea una oportunidad para poder motivar al estudiantado en las carreras STEM.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es dar a conocer la importancia del rol de los jueces en las ferias científicas y cómo este puede motivar al estudiantado de secundaria para el ingreso a un estudio superior.



Descripción de la experiencia

Esta experiencia se encuentra dividida en dos partes: la primera es un caso de estudio acerca de la participación como juez en ferias científica escolar tanto a nivel de primaria y secundaria a nivel público y en las etapas iniciales hasta llegar a la Feria Nacional de Ciencias. En la cual se trabajó con niños y jóvenes durante el año 2023 y el primer semestre del 2024. Entre las estrategias implementadas fue de apoyar en el proceso de juez de los eventos. Y también, se realizó un cuestionario para una muestra por conveniencia para conocer el apoyo que tuvieron los estudiantes de primer ingreso por parte de sus profesores en el colegio, esto con el fin que plantear la opción de poder motivar a las nuevas generaciones en su escogencia de posibles estudios superiores y que ellos puedan desde edades tempranas tener un apoyo para su selección vocacional. En esta segunda parte se aplicó un cuestionario de Google Forms a una muestra por conveniencia de 38 personas del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, los cuales completaron el un cuestionario acerca del apoyo de los sus docentes en la secundaria, de los cuales 21 son hombres y 17 son mujeres.

Resultados

La Alianza Global STEM (la Academia de Ciencias de Nueva York), brinda una categorización precisa de conocimientos y habilidades, indispensable para una persona que quiera especializarse en el área de las STEM de una manera avanzada: Pensamiento Crítico, Resolución de problemas, Creatividad, Comunicación, Colaboración, Selección de los datos, Competencia Digital y Ciencias de la Computación, Mentalidad STEM, Persistencia, Conciencia social y cultural, Liderazgo, Ética (Global STEM Alliance, 2018). Estas habilidades se desarrollan en eventos como la participación en ferias científicas.

Las teorías del aprendizaje son un conjunto organizado de principios que explican cómo los individuos adquieren, retienen y recuerdan el conocimiento. Al estudiar y conocer las diferentes teorías de aprendizaje, podemos comprender mejor cómo se produce el aprendizaje (Carranza et al., 2023), para lo cual es importante como juez por tener claridad de que cada estudiante tiene una forma de aprendizaje diferente, tiene deficiencias, limitaciones, capacidades y elementos que debe superar.

Con esta primera parte clara, se presenta una primera parte de resultados sobre la experiencia en en la participación de juez es importante mencionar que se debe trabajar las habilidades anteriores pero haciendo uso de un vocabulario sencillo y no tan técnico, con el fin de que mejore el desempeño desempeño académico y más adelante les aporte en un ámbito hasta laboral de las personas(Berniell et al., 2016).

Tabla 1. Resumen de la experiencia como juez

Participación	Año	Número de Participaciones	Cantidad de proyectos	Recomendaciones que el juez puede realizar	Desafíos	Habilidades desarrolladas por el estudiantado
Primaria	2023/ 2024	3	10 (10proyectos en cada participación)	• Se puede consultar como se visualizan a largo plazo • ¿Qué ha sido lo que más le ha gusta de la participación? • ¿Qué fue lo que más le costó? • Dar un espacio para que el estudiante pueda contar más sobre todo su proceso.	• La forma en que se le da una retroalimentación positiva • Motivación para que participe más adelante en otras iniciativas o motivarlo(a) para que pase a la regional	Pensamiento Crítico, Resolución de problemas, Creatividad, Comunicación, Colaboración, Selección de los datos, Competencia Digital y Ciencias de la Computación, Mentalidad STEM, Persistencia, Conciencia social y cultural, Liderazgo, Ética
Secundaria	2023/ 2024	4	15 (15 proyectos en cada participación)	• Ampliar el marco de referencia con otras fuentes • Potencial de las STEM • Cuando hay estudiantes mujeres se puede abordar el tema de prejuicios de Género • Se pueden buscar ejemplos apropiados donde se puede aplicar ese proyecto • Invitarlo(a) a consultar más libros. • Motivarlos a cursar una carrera universitaria • Preguntarles acerca de su vocación.	• Motivarlo(a) a participar en más eventos en las áreas de Ciencias. • Plantear que áreas de la ciencia le gustan, invitarlos(as) a aprender más sobre el tema y que cursen una carrera universitaria	
Feria Nacional Primaria	2023	1	10	• Ampliar el marco de referencia con otras fuentes • Potencial de las STEM • Cuando hay estudiantes mujeres se puede abordar el tema de prejuicios de Género • Se pueden buscar ejemplos apropiados donde se puede aplicar ese proyecto Invitarlo(a) a consultar más libros. • Preguntarles acerca de su vocación a largo plazo.	• Motivarlos para que puedan continuar una carrera universitaria y plantearlas cuales han sido las principales dificultades que han tenido hasta llegar a un nivel como este.	

Tal y como se puede observar en la tabla 1, como juez si puede ver cómo este tipo de eventos permiten desarrollar en los participantes estas habilidades, pero sobre todo que elementos debe tomar en cuenta para motivarlos en continuar en una carrera de ciencia.

Con respecto al cuestionario, 38 personas que completaron el cuestionario, 18 matricularon carreras STEM. De las 18 personas, 8 no conocían que significaba el acrónimo STEM y el 88% indicó que sus profesores si les motivaron en sus estudios. Todos los estudiantes indicaron que sus profesores si les comentaron que eran las ferias científicas.

Conclusiones

Se recomienda como trabajo futuro, hacer un estudio de cómo los participantes (estudiantes) de la feria perciben el rol de los jueces, para conocer si es necesario apoyar con otro tipo de guía para las personas que estemos interesadas en mantener un apoyo en esta línea. Por otra parte, sería interesante realizar un estudio más a profundidad para saber si los estudiantes que ingresan a las universidades y que estudian carreras STEM han participado en ferias científicas y cómo este tipo de eventos les han ayudado a seleccionar su vocación.

Las Ferias Científicas estos espacios evidencian no solo la creatividad y el desarrollo de vocaciones científicas, sino que genera un acceso de apoyo directo entre los jueces y los estudiantes, por lo que este tipo de espacios deben seguir fomentándose.

La búsqueda de la vocación de una persona a largo tiempo está determinada por un conjunto de los factores, y se visualiza también con el exponerse a eventos que le permitan aprender más sobre diversos temas puede generar en ellos un espacio para conocer más estos ámbitos educativos y poder proyectarse a largo plazo. Por lo que el acompañamiento docente desde edades tempranas se vuelve primordial y se espera que este proceso de búsqueda de su identidad, sea un acompañamiento donde los participantes de las ferias puedan ir desarrollando y explorando su interés por las áreas de la ciencia y tecnología, por medio de la experiencia en concursar en este tipo de eventos.

Los estudiantes cuando desde edades tempranas descubren su vocación científica y tienen un acompañamiento, los mismos se encuentran motivados para el ingreso a la carrera de su elección. Un estudiante motivado va a contribuir a tener una mejor permanencia en la carrera seleccionada.

El rol de los jueces dentro de un proceso de evaluación se vuelve muy importante, por lo que si se recomienda hacer una reflexión antes de participar y tomar en cuenta las características de los participantes para poder generar en ellos un proceso de juzgamiento óptimo, que le permita tener una retroalimentación positiva al estudiante.

Entre los aspectos susceptibles es importante destacar la importancia que se les da a la preparación a los jueces, es destacable el tiempo que tanto en las escuelas, colegios y el evento nacional para realizar las explicaciones a los jueces tanto en la forma del desarrollo de la dinámica, como las guías formatos de evaluación y algunas consideraciones al momento de interactuar con el estudiantado, por lo que se recomienda una reflexión entre los futuros jueces, con el fin de realizar más capacitaciones

durante el año y promover su participación con más tiempo.

Las participaciones en este tipo de procesos, permite apoyar a más jóvenes que motiven por continuar sus estudios en carreras STEM, que puedan mantenerse en una vocación científica en esta línea, pero sobre todo que puedan tener una mayor claridad de conocerse más como individuo en una selección de carrera universitaria y que pueda no solo ingresar a una carrera de este tipo, sino que puedan permanecer en la carrera de su elección. Por lo que los apoyos para que los estudiantes se motiven desde edades tempranas se vuelven fundamental.

Referencias

Bacovic, M., Andrijasevic, Z., y Pejovic, B. (2022). STEM Education and Growth in Europe. *Journal of the Knowledge Economy*, *13*(3), 2348–2371. https://doi.org/10.1007/s13132-021-00817-7

Berniell, L., de la Mata, D., Bernal, R., Camacho, A., Barrera-Osorio, F., Álvarez, F., Brassiolo, P., y Vargas, J. (2016). *RED 2016. Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. CAF. https://scioteca.caf.com/handle/123456789/936

Carranza, M. A. H., Mercedes, A. A. O., Morocho, E. K. A., y Gavilanes, E. J. M. (2023). Análisis de las teorías de aprendizaje dentro de las instituciones educativas ecuatorianas. *Ciencia y Educación*, *4*(1), 30–45. https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/180

Carrera Mora, M. P., y Pérez Solano, R. (2021). Factores sociales, curriculares, geográficos y personales, que influyen en la elección de una carrera universitaria en áreas STEM en estudiantes que participan en la Categoría A de la Olimpiada Costarricense de Ciencias Biológicas, 2021. https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23662

Feria de Ciencia y Tecnología estimula el desarrollo de vocaciones científicas. *(n.d.). Web UCR.* Retrieved August 11, 2024, from https://www.ucr.ac.cr/noticias/2015/09/03/feria-de-ciencia-y-tecnologia-estimula-el-desarrollo-de-vocaciones-cientificas.html

Global STEM Alliance. (2018). STEM education framework. *The New York Academy of Sciences.* Retrieved from https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/stem-execsum.pdf

Manual del Programa Nacional de Ferias de Ciencia y Tecnología. (2023). https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2023-03/pronafecyt-2023-manual.pdf

Ferias de Ciencia y Tecnología | Ministerio de Ciencia, Innovación, Tecnología y Telecomunicaciones. (n.d.). Retrieved August 11, 2024, from https://www.micitt.go.cr/servicios/ninez-y-juventud/ferias-de-ciencia-y-tecnologia

Retana Alvarado, D. A., Vázquez Bernal, B., y Camacho Álvarez, M. M. (2018). Las Ferias de Ciencia y Tecnología de Costa Rica y sus aportes a la educación secundaria. *Actualidades Investigativas En Educación*, *18*(2). https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33170



Un acercamiento a la formación matemática de los estudiantes de secundaria a través del proyecto MATEM UNA, Sede Regional Brunca

Fabián Jesús Hernández Vargas
Universidad Nacional, Costa Rica
fabian.hernandez.vargas@una.cr

Ana Gabriela Pérez Blanco
Universidad Nacional, Costa Rica
ana.perez.blanco@una.cr

Johan Espinoza González
Universidad Nacional, Costa Rica
jespinoza@una.cr

Elizabeth Corrales Ureña
Universidad Nacional, Costa Rica
elizabeth.corrales.urea@una.cr

Resumen

Las instituciones de educación universitaria tienen un reto ante la enseñanza y el aprendizaje de la educación matemática, debido a los índices de reprobación y deserción que generalmente se presentan en los cursos introductorios de la disciplina. Ante esta situación la Universidad Nacional, la Sede Regional Brunca y la Escuela de Matemática con la búsqueda del desarrollo y capacitación de las poblaciones que por distintos factores no se habían podido beneficiar por los proyectos y programas existentes en el ámbito educativo para hacer frente a esta problemática. De esta manera es que surge el proyecto MATEM-SRB, el cual trabajó con poblaciones de nivel de secundaria del sistema educativo costarricense de la región sur del país. El proyecto promovió el contacto de estudiantes próximos a ingresar a la universidad, con distintos elementos propios del quehacer universitario; brindándoles las bases necesarias en conocimientos tanto matemáticos como de aspectos de organización y estructura de los cursos universitarios. De esta manera se comienza a insertar estrategias que desde una etapa temprana ayudan a combatir los niveles de deserción de los estudiantes y a su vez busca incrementar los niveles de aprobación en cursos relacionados a la disciplina.

Descriptores: Educación Matemática, Formación en secundaria, Mejoramiento de la Educación.

Contextualización

La búsqueda de estrategias que promuevan la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática son un reto que las instituciones de educación superior deben asumir con la implementación de acciones y estrategias que incrementen el aprendizaje y rendimiento en la asignatura. Ante esta situación las universidades públicas de Costa Rica desarrollan proyectos que buscan brindar un apoyo a la Educación Matemática; tal es el caso del proyecto Matemática para la Enseñanza Media (MATEM) desarrollado en la Universidad Nacional (UNA), la Universidad de Costa Rica (UCR) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), proyecto que por muchos años ha fortalecido el aprendizaje de la disciplina en distintas regiones del país. Promoviendo en los estudiantes participantes la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para hacer frente de manera adecuada a su incorporación a la educación superior.

A pesar de ello la zona sur de Costa Rica, hasta el año 2019, no se había visto beneficiada de manera directa por la influencia de dicho proyecto, debido principalmente a factores de índole geográficos y socioeconómicos. Es a partir de esta situación que la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional, en convenio con la Escuela de Matemática, plantean la implementación del proyecto MATEM Sede Regional Brunca (MATEM-SRB), el cual se convirtió en un canal de comunicación que fomente y propicie la participación de las instituciones de educación secundaria, dando prioridad a las que se encuentren ubicadas en zonas de menor desarrollo de la región. Es importante mencionar que el desarrollo de este proyecto se dio gracias a recursos obtenidos mediante el Fondo Universitario para el Desarrollo Regional (FUNDER), el cual brinda recursos económicos para actividades y proyectos que se desarrollan en distintas regiones de Costa Rica.

La implementación y desarrollo de MATEM-SRB en las instituciones de educación secundaria de la Región Brunca, constituyó un esfuerzo por mejorar el panorama de la educación matemática, principalmente en la formación de estudiantes que están próximos a ingresar a la universidad. Acciones que contribuyeron a que los estudiantes participantes mejoren su rendimiento académico en cursos de matemática, que generalmente presentan una alta deserción.

En lo que respecta propiamente a la población de influencia el proyecto se enfocó en estudiantes que cursan los últimos niveles de secundaria, ya que una serie de indicadores muestran que el panorama del rendimiento en esta área de los estudiantes que se encuentran próximos a ingresar a la universidad no es para nada positivo.

Esta situación se puede ver reflejada en el Octavo Informe del Estado de la Educación (2021), en el cual se hace referencia a los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, por sus siglas en inglés PISA, en donde evaluaciones realizadas en los últimos años de aplicación ubican a Costa Rica en el cuarto quintil en relación con los resultados obtenidos en el área de razonamiento matemático y resolución de problemas.

A nivel de las universidades públicas es posible también encontrar indicadores que muestran que los conocimientos básicos en matemática que poseen los estudiantes al ingresar a la educación superior presentan grandes deficiencias, lo cual se puede visualizar en los niveles de aprobación que se dan en los cursos de matemática que se imparten en las distintas carreras, e incluso en los resultados de los exámenes de diagnóstico de Matemática que realiza la Escuela de Matemática de la UNA, donde ponen en manifiesto la falta de conocimientos y destrezas matemáticas que poseen al salir de la secundaria (Castillo et al., 2017). Según datos obtenidos en el año 2017 por la Escuela de Matemática de la UNA, previo a la formulación del proyecto, los resultados no se alejaban de los obtenidos en años anteriores, ya que de 1832 estudiantes realizaron el examen de diagnóstico y se obtuvo que menos del 2,5% de los que realizaron la prueba obtuvieron una nota superior a 60, el 76,8% obtuvieron calificaciones entre 20 y 40 y el promedio de las calificaciones obtenidas fue de 29,73. Situación que trae consigo bajos niveles de aprobación en los cursos introductorios de matemática.

Todas estas situaciones crean en la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional un sentido de responsabilidad con la población educativa próxima a ingresar a la vida universitaria; ya que desde su visión humanista debe convertirse en un partícipe directo en establecer estrategias, acciones y proyectos que promuevan el desarrollo educativo y social de la zona, y que a su vez incentive en los futuros estudiantes universitarios las habilidades necesarias para combatir la deserción y el abandono en la educación superior.

Es importante aclarar que el proyecto centró su influencia en estudiantes que se encuentran en los últimos niveles de la educación secundaria (décimo y undécimo) ya que buscó tener una influencia en una población que como se menciona se encontraba próxima a tener la posibilidad de ingresar a la Educación Superior, y con ello brindar las herramientas necesarias en el desarrollo de habilidades matemáticas y adquisición de conocimientos prácticos que les brindarán la posibilidad de enfrentar de una manera óptima distintos cursos universitarios. La implementación de MATEM-SRB se convirtió así en una inversión a futuro, que promovió en crear estrategias que buscarán desde una etapa temprana prevenir la deserción de los estudiantes en cursos relacionados con el área de la matemática, los cuales usualmente presentan niveles de reprobación y deserción altos.

Objetivo

El principal objetivo que desarrolló el proyecto MATEM-SRB fue: Fortalecer la formación matemática de los estudiantes del Ciclo Diversificado de las Direcciones Regionales de Educación de Pérez Zeledón, Grande de Térraba y Coto, mediante la oferta de cursos de matemática con un nivel universitario que incentiven el aprendizaje a nivel conceptual y práctico.



Descripción de la experiencia

A partir de las estrategias desarrolladas en el proyecto MATEM-SRB fortaleció la formación académica de los estudiantes del Ciclo Diversificado matriculados en instituciones de secundaria de la región sur de Costa Rica, al ofrecerles la oportunidad de matricular cursos universitarios previo al ingreso a las universidades. Esto les permitió adquirir una sólida formación matemática, que va más allá de la recibida bajo el estándar de la educación media costarricense, incentivando y fomentando en ellos conocimientos matemáticos de índole conceptual y práctico; permitiéndoles prepararse de una mejor forma para hacer frente a experiencias académicas a nivel universitario.

Dentro del desarrollo del proyecto se ofrecieron los cursos de MATEM-Precálculo y MATEM-Cálculo, en los cuales podían participar estudiantes de décimo y undécimo respectivamente. La inscripción de los estudiantes participantes se realizó mediante la supervisión de un profesor tutor, el cual se asigna a cada una de las instituciones participantes para que le brinde acompañamiento a los estudiantes. Junto al acompañamiento brindado por cada uno de los tutores desde la coordinación del proyecto se apoyó la formación de los estudiantes participantes e incluso de los mismos tutores a través de clases virtuales de reforzamiento impartidas semanalmente, buscando poder llegar a más estudiantes en las distintas zonas de la Región Brunca.

Para la evaluación de cada uno de los cursos se realizó mediante tres pruebas escritas estandarizadas para todos los participantes, las cuales eran confeccionadas y calificadas por los académicos a cargo del proyecto. Las pruebas estaban conformadas por distintos tipos de ítems, los cuales a su vez tenían distintos niveles cognitivos y permitían cuantificar el nivel de comprensión de los contenidos de los cursos desde distintas escalas. También se debe mencionar que la escogencia y aplicación de los distintos tipos de preguntas se realizaba según los objetivos planteados en cada uno de los cursos y las temáticas que los mismos comprendían.

En lo que respecta a la aplicación de dichas pruebas se realizó en los campus universitarios de la UNA en Pérez Zeledón y Coto. Para la aprobación de estos cursos los estudiantes debían obtener una nota igual o superior a 7 en su promedio ponderado, situación que les permitía al finalizar el curso obtener un certificado el cual mediante un convenio existente entre las Escuelas de Matemática de las universidades estatales les daba la opción de la convalidación de los cursos equivalentes a los que brinda el proyecto.

Es importante aclarar que los cursos que se impartieron y los materiales didácticos fueron gratuitos para estudiantes inscritos en instituciones públicas; aquellos estudiantes procedentes de instituciones privadas tenían que cancelar un monto representativo de inscripción.

No se puede obviar que los cursos brindados presentaban un nivel de exigencia similar al de cursos universitarios, por lo cual los estudiantes debían de enfrentarse a una profundización en contenidos matemáticos mayor a la que usualmente estaban acostumbrados en los centros educativos a los que pertenecían. Esta situación trajo consigo un reto para la coordinación del proyecto ya que se tenía que adaptar el enfoque pedagógico y las estrategias de enseñanza utilizadas a las realidades de los distintos estudiantes participantes, lo que propició un equilibrio entre la práctica y el formalismo matemático a través del uso de recursos tecnológicos y de distintas actividades didácticas.

Otro aspecto fundamental dentro del desarrollo del proyecto son las referencias obtenidas por algunos docentes y directores, los cuales comentaron en distintos momentos del desarrollo del proyecto que los estudiantes participantes en el proyecto les ayudaron a mejorar rendimiento en la asignatura, además de mostrar mayor interés y motivación por el estudio.

En lo que respecta a la experiencia descrita por los mismos estudiantes, constantemente ellos manifestaron la importancia de participar en el proyecto, ya que les permitió adquirir o reforzar conocimientos matemáticos en su etapa de formación secundaria, pero además conocimientos que consideran necesarios para cursar de la mejor manera los cursos universitarios que en un futuro deben de llevar. Abonado a ello consideran que al tener la oportunidad de conocer aspectos relacionados directamente con la vida y el ambiente universitario les ayuda a estar mejor preparados para su futura vida universitaria, sin dejar de lado que tienen la posibilidad de convalidar el o los cursos que aprueben.

Resultados

El proyecto MATEM-SRB se desarrolló entre los años 2019 y 2021, durante este periodo tuvo la participación de estudiantes de alrededor de 25 instituciones de secundaria de la Región Brunca de Costa Rica. La distribución de dichas instituciones se observa en la figura 1.

Figura 1. Colegios participantes en el proyecto MATEM-SRB según cantón



Fuente: Informe final proyecto MATEM-SRB

Se debe aclarar que, a pesar de la participación de distintas instituciones representantes de todos los cantones de la Región Brunca, no todos los estudiantes lograron aprobar los cursos ofrecidos en el proyecto MATEM-SRB. A pesar de ello los índices de aprobación quedaron distribuidos en varios cantones de la región. La distribución de los estudiantes que aprobaron al menos uno de los cursos se puede visualizar en la tabla 1.

De la cantidad total de estudiantes aprobados es posible observar la distribución de según los cursos que aprobaron (tabla 2). En ella se debe resaltar que más de la mitad de los estudiantes (55,17%) lograron aprobar los cursos de Precálculo y Cálculo, lo cual permite la convalidación de dichos cursos en carreras del área de ingeniería, ciencias de la salud y ciencias económicas.

Tabla 1. Estudiantes aprobados en el proyecto MATEM-SRB según cantón

Cantón	Cantidad	Porcentaje
Pérez Zeledón	120	68,96
Buenos Aires	4	2,30
Coto Brus	34	19,54
Corredores	16	9,20
Total	**174**	**100**

Fuente: Informe final proyecto MATEM-SRB

Tabla 2. Estudiantes aprobados en el proyecto MATEM-SRB según curso

Cantón	Cantidad	Porcentaje
Solamente Precálculo	78	44,83
Ambos cursos	96	55.17
Total	**174**	**100**

Fuente: Informe final proyecto MATEM-SRB

Es importante hacer referencia a la distribución de los estudiantes según el tipo de institución en la que estaban cursando la secundaria (tabla 3). En donde se debe resaltar que la mayor parte de los estudiantes pertenecían a instituciones públicas, ya que el proyecto propició e incentivó la participación de poblaciones estudiantiles que en muchas ocasiones no tiene un dominio adecuado de los conocimientos necesarios para hacer frente a cursos universitarios en el área de la matemática. No por falta de compromiso o capacidad de los estudiantes, sino porque el sistema educativo público cuenta con algunas deficiencias en el área de profundización de los contenidos necesarios para posteriormente cursar de manera satisfactoria cursos de matemática a nivel universitario.

Tabla 3. Distribución de las instituciones con estudiantes participantes en el proyecto MATEM-SRB según modalidad educativa

Tipo de institución	Cantidad	Porcentaje
Pública	19	76
Privada	6	24
Total	**25**	**100**

Fuente: Informe final proyecto MATEM-SRB

Con respecto a los contenidos enseñados en los cursos de MATEM-SRB, el 89,3% de los estudiantes encuestados afirmaron estar de acuerdo o muy de acuerdo en que matricular algún curso del proyecto les permitió reforzar los contenidos matemáticos aprendidos en el colegio y el 83% dijeron que en dichos cursos aprendieron nuevos conocimientos matemáticos que no les fueron enseñados en el colegio. La siguiente tabla muestra la información al respecto.

Tabla 4. Distribución porcentual de la percepción de los estudiantes sobre la incidencia de MATEM-SRB en el reforzamiento y aprendizaje de nuevos contenidos matemáticos

Percepción	Reforzar contenidos	Aprender nuevos contenidos
Totalmente en desacuerdo	4,26	2,13
Bastante en desacuerdo	2,13	6,38
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4,26	8,51
Bastante de acuerdo	10,64	8,51
Totalmente de acuerdo	78,72	74,47
Total	**100**	**100**

Fuente: Informe final proyecto MATEM-SRB

La tabla 5 muestra que una gran parte de los estudiantes encuestados (89,4%) consideran estar de acuerdo o muy de acuerdo en que dichos cursos favorecieron el desarrollo de habilidades y destrezas en el área de la matemática. Asimismo, el 68,1% afirman que los cursos matriculados en MATEM-SRB les motivó a mejorar sus hábitos de estudio.

Tabla 5. Distribución porcentual de la percepción de los estudiantes sobre la incidencia de MATEM-SRB en el desarrollo de habilidades y destrezas o hábitos de estudio

Percepción	Habilidades y destrezas	Hábitos de estudio
Totalmente en desacuerdo	4,46	4,46
Bastante en desacuerdo	0,00	4,46
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6,28	23,40
Bastante de acuerdo	8,51	23,40
Totalmente de acuerdo	80,85	44,68
Total	**100**	**100**

Fuente: Informe final proyecto MATEM-SRB

Por último, estas opiniones favorables con respecto a la incidencia de los cursos ofrecidos por MATEM-SRB también se reflejaron en una percepción de mejora de sus habilidades en resolución de problemas (89,3%), en sentirse mejor preparados para cursar asignaturas de Matemática en la universidad (63,8%) y principalmente en lo que respecta al mejoramiento en la asignatura de Matemática (85,11%).

Conclusiones

Con la implementación del proyecto se logró fortalecer y apoyar la formación matemática de más de 170 estudiantes de la zona sur de Costa Rica. Dichos estudiantes tuvieron la oportunidad de matricular sin ningún costo económico cursos universitarios de Matemática estando matriculados en una institución de educación secundaria. Además, el proyecto les permitió vivir experiencias universitarias como asistir a la universidad a realizar las pruebas, lo cual les permitió conocer aspectos relacionados con futuro quehacer como estudiantes universitarios. Se debe resaltar que la influencia del proyecto se visualizó en los distintos cantones que conforman la Región Brunca, en donde se contó con una mayoría de participación de instituciones públicas; lo cual se convierte en un aporte directo en el fortalecimiento del proceso educativo de muchos jóvenes que enfrentan distintas realidades educativas.

Las experiencias vividas por los estudiantes les permiten fortalecer las habilidades y actitudes necesarias para hacer la traslación de la etapa secundaria a la etapa universitaria, aspecto que contribuye a que tengan la posibilidad de enfrentar de mejor manera distritos cursos universitarios. Esta situación contribuye a reducir la posibilidad de deserción en los primeros cursos universitarios, ya que cuentan con conocimientos básicos necesarios en algunas áreas como estudiantes universitarios.

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, el proyecto les ayudó a fortalecer los contenidos que les enseñaban en el colegio y a aprender nuevos contenidos matemáticos. De igual forma, consideran que tuvieron una mejora en el rendimiento académico en la asignatura y tener las bases necesarias para hacer frente a los cursos de matemática de distintas

carreras universitarias. Esta situación debido a que consideran que les ayudó a desarrollar destrezas y habilidades el área de la Matemática, así como mejorar sus habilidades de resolución de problemas.

El Proyecto MATEM-SRB centró su trabajo en una población específica, ya que su principal propósito era colaborar con una formación matemática integral de aquellos estudiantes que se encontraban próximos a ingresar a la universidad. Es por esta razón que a pesar de que en los distintos informes del Estado de la Educación se señala la existencia de falencias desde niveles tempranos de formación, no se trabajó con estudiantes que se encontraban en los primeros años de la educación secundaria. Sin embargo, se debe rescatar que el proyecto si establece un precedente en relación a la formulación de actividades o proyectos futuros que contribuyan desde los distintos niveles de secundaria a forjar una formación integral que les permita a los estudiantes tener las herramientas básicas para enfrentar de manera óptima la vida universitaria.

Por último, la Sede Regional Brunca en conjunto con la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional realizó una importante labor social en el campo de la Educación, ya que MATEM-SRB es uno de los pocos proyectos con presupuesto FUNDER dirigidos a impactar el sistema educativo costarricense. Además de ello sentó las bases para un trabajo conjunto y colaborativo entre la Escuela de Matemática y algunas Sedes Regionales de la Universidad Nacional.

Referencias

Castillo, M.; Gamboa, R.; Hidalgo, R. (2017). *Algunos errores en matemática que cometen los estudiantes que ingresan a la universidad*. En Y. Morales-López, M. Picado, R. Gamboa, C. Martínez, M. Castillo y R. Hidalgo (Eds.), Memorias del VI Encuentro Provincial de Educación Matemática, Costa Rica, 2017 (pp. 69-82). Universidad Nacional. ISBN: 978-9968-96615-3. DOI: http://dx.doi.org/10.15359/epem.6.17

Escuela de Matemática, UNA. (2017). *Informe de resultados examen de diagnóstico de matemática: Estudiantes de primer ingreso del año 2017*. Universidad Nacional. Documento no publicado.

Estado de la Nación (2017). Sexto *Informe del Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. https://estadonacion.or.cr/?informes=sexto-informe-estado-de-la-educacion-2017

Estado de la Nación (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-nacion-2021

Hernández. F.; Espinoza. J. (2022). Informe final proyecto Matemática para la Enseñanza Media, Sede Regional Brunca (MATEM-SRB), código SIA 0266-18. Universidad Nacional. Documento no publicado.

Hernández. F.; Espinoza. J. (2022). MATEM-SRB: Resultados de su primer año de implementación. Revista de investigación INCAING (Vol 22). ISSN 2448-9131

Meza, L., Agüero, E. (2014). *Evaluación de los aprendizajes en la educación media: características técnicas de las pruebas escritas en matemática*. Revista Digital Matemática, 14(2), pp.1-12

Ministerio de Educación Pública. (2018). *Informe Nacional, Promoción de Bachillerato 2017.* Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad.

Ministerio de Educación Pública. (2019). *Informe Nacional, Promoción de Bachillerato 2018.* Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad.



Programa de tránsito de Bachilleratos y Ciclos Formativos de Grado Superior a la Universidad de Granada

Juan Luis Benítez Muñoz
Universidad de Granada. España
jlbenit@ugr.es

Juan Manuel Guiote Gregoris
Universidad de Granada. España
jmguiote@ugr.es

María Fernández Cabezas
Universidad de Granada. España
mariafc@ugr.es

José Antonio Naranjo Rodríguez
Universidad de Granada. España
jnaranjo@ugr.es

Resumen

En el presente trabajo se detalla el "Programa de Tránsito de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior a la Universidad de Granada", publicado en abril de 2024, elaborado por la Universidad de Granada (UGR) en coordinación con el Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de la Delegación Territorial de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Granada. Se ha diseñado con el objetivo de acompañar, apoyar y orientar al alumnado de 2º de Bachillerato o de Ciclos de Grado Superior (estos últimos equivalen a un nivel académico por encima del bachillerato, y están comprendidos dentro de los estudios superiores en España junto con enseñanzas artísticas superiores, grado universitario, máster universitario y doctorado) en el momento del cambio a la Universidad para que tengan información sobre diferentes recursos, estrategias, que le permitan tener herramientas para adaptarse de manera satisfactoria promoviendo el bienestar académico y personal reduciendo de esta forma el abandono educativo y promoviendo la permanencia en los estudios superiores. Además, se hace hincapié en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, para que la ayuda sea mayor y el éxito académico el máximo, promoviendo la inclusión. Todas las actuaciones se integran en el marco normativo actual y son el producto de un trabajo interdisciplinar entre diversos profesionales de ambos ciclos educativos, incluyendo un cronograma de actuaciones.

Descriptores: Tránsito, Acompañamiento, Universidad, Ciclos Formativos, Bachillerato.

Contextualización

Tal y como señalan López-Aguilar et al. (2023), uno de los problemas fundamentales que preocupan a nivel general en todos los países, son las elevadas tasas de abandono universitario. De hecho, en España aproximadamente un 30% de los estudiantes abandona los estudios de grado, alrededor de un 10% cambia de titulación y las tasas de graduación están por debajo del 35%. Una de las causas del abandono es que el proceso de cambio entre etapas educativas sea desadaptativo, bien a nivel académico (que no le guste la carrera elegida, o no tenga el nivel de conocimientos adecuados para abordarla), o a nivel personal (no tenga los recursos o competencias para desenvolverse de forma positiva en el nuevo contexto). Lo cual se relaciona con los altos índices de fracaso y abandono que se vienen registrando en los primeros años de la formación universitaria, los que evidencian las dificultades de adaptación que encuentran los estudiantes de nuevo ingreso (Álvarez et al., 2006).

Dichas dificultades pueden basarse a que el cambio entre etapas educativas y distintas enseñanzas presenta un desafío para el alumnado, llevando consigo, además de un cambio de centro, cambios en el grupo de compañeros y compañeras, en la organización de las enseñanzas, en las metodologías y en los contextos, etc. El ajuste adaptativo requiere una gran capacidad de autorregulación en todos los ámbitos de la persona (personal, académico y social). Si se consigue, este momento se convertirá en una oportunidad donde el alumnado aprenda a adaptarse a la diversidad y a establecer nuevas relaciones (Gairín, 2005). Por este motivo no es solamente importante y necesario conocer los contenidos que se trabajarán en el Grado y tener herramientas de estudio adecuadas sino además tener habilidades sociales, capacidad de resolución de problemas, conseguir la madurez e independencia de forma positiva.... Es necesario que el alumnado conozca qué recursos tiene a su disposición para poder ayudarle en este proceso, considerando que la formación y orientación del alumnado debe ser de forma global (Lorenzo et al., 2014).

Se han de contemplar, en el mismo sentido, medidas que favorezcan la incorporación a la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad, evitando el abandono temprano y desarrollando un sistema de orientación y tutoría que se adapte a sus necesidades educativas específicas y que responda a los problemas que presenten para su integración a la vida universitaria (Abad et al., 2008; Medina, 2017; Santana, 2020).

Por todo lo anterior, la orientación para el acceso a la Universidad se considera un contenido curricular imprescindible en el Bachillerato (Toscano y Monescillo, 2010), al igual que en el primer curso y a lo largo del Grado Universitario. Son muchas las experiencias existentes en este sentido, como el Programa de Mentoría para preparar el Tránsito del Bachillerato a la Universidad de Álvarez y López (2014), en el que los alumnos de Bachillerato son universitarios por un día, pero es cierto que es necesario un Programa que englobe toda la información y actuaciones que vayan encaminadas a la orientación durante el proceso de tránsito. De ahí

la necesidad de dotar de información y recursos al alumnado para que se adapte de forma satisfactoria y ese sea el primer paso del éxito académico, evitando el abandono educativo y promoviendo la permanencia.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es presentar el "Programa de Tránsito de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior a la Universidad de Granada", con el cual se conseguirá mejorar la adaptación del estudiantado a la Universidad disminuyendo el abandono y promoviendo la permanencia.

En concreto, los objetivos principales del "Programa de Tránsito" son:

1. Facilitar el tránsito entre enseñanzas dentro del Sistema Educativo de todo el alumnado y especialmente de aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.
2. Dar la respuesta educativa adecuada al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
3. Ofrecer una orientación académica y profesional completa a todo el alumnado coordinando eficazmente a los Profesionales de la Orientación de la Educación Secundaria y la Universidad, para la consecución del desarrollo del proyecto vital y profesional de todo el alumnado.
4. Fomentar el acceso a los estudios universitarios del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo preparándose para su acceso a puestos de trabajo más cualificados.
5. Trabajar en actuaciones para combatir el abandono escolar.

Descripción

La Delegación de Educación de Granada ya contaba con el Programa de Tránsito de Infantil a Primaria y de Primaria a Secundaria, pero era una necesidad la publicación de un Programa de Tránsito que facilitara el momento de paso de 2º de Bachillerato o los Ciclos Formativos a la Universidad para poder acompañarlos en el cambio.

En el diseño del Programa de Tránsito han participado el Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP)-el cual forma parte del Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Territorial de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía- y el Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria – con la colaboración del Secretariado de Acceso y Admisión y el Secretariado de Orientación Académica y Relaciones con los Centros. Es fundamental la colaboración entre profesionales.

Para su elaboración se ha partido del marco legislativo actual relacionado con todos los niveles educativos implicados. En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en Educación (LOMLOE) se indica en el

artículo 31 que debe de asegurarse una adecuada transición entre los distintos niveles educativos. Además, se debe garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, así como promover la cooperación entre la Administración educativa y las Universidades Andaluzas (Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).

En el Programa se incluyen las acciones que se llevan a cabo con el alumnado de 2º de Bachillerato, entre ellas aquellas que le dan información y le asesoran para poder decidir qué estudiar, como son los Programas de Orientación Vocacional y Profesional y el Salón Estudiantil (este último es un evento en el que se les da a conocer la UGR y sus Grados a los centros educativos de Bachillerato, así como diferentes Servicios que el estudiantado tiene a su disposición). A su vez también se recogen los recursos que tienen disponibles una vez empiezan la Universidad: las Jornadas de Recepción (organizadas por el Secretariado de Participación y Representación Estudiantil en el mes de Septiembre, es un espacio al que acude todo el alumnado de 1º de la Universidad de Granada), las Jornadas de Acogida (tienen lugar el primer día de clase en cada Facultad o Centro), así como el tener en cada grupo un tutor de grupo curso dentro de los Planes de Acción Tutorial que se llevan a cabo en las diferentes Facultades. Se presenta el calendario de acciones que se desarrollan durante un curso académico, de septiembre a junio (como son el coordinar los datos del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo y asesorar a los centros para solicitar las adaptaciones en la Prueba de Acceso a la Universidad, conocer las diferentes formas de participación en la UGR, trabajar en el alumnado habilidades para la toma de decisiones, o informar a los equipos directivos así como a los orientadores/as de las novedades en el acceso y admisión a la universidad). También en el documento se incluyen enlaces a diferentes recursos de apoyo como son ofrecer ayuda a la hora de realizar la matrícula en la Universidad, cómo pueden solicitar adaptaciones y apoyos una vez matriculados, información relacionada con alojamiento (colegios mayores y residencia universitarias, pisos...), información sobre la Biblioteca, sobre el Servicio de Comedores, sobre las Becas y ayudas al estudio, actividades deportivas, actividades de extensión universitaria, o el Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Granada.

Un apartado específico está destinado al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Dentro de las acciones que se realizan para favorecerles el proceso de tránsito están las adaptaciones de las pruebas de acceso a la Universidad. La equidad del sistema educativo es uno de los principios básicos que se reflejan en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía. El ejercicio de la equidad implica la puesta en marcha de medidas de apoyo que permitan que todo el alumnado alcance el máximo nivel de formación posible, de acuerdo con sus capacidades, motivaciones e intereses, con especial dedicación a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Además en la Universidad de Granada se lleva a cabo el programa de “Intervención Social hacia estudiantes con discapacidad” en el cual se realizan diferentes actuaciones encaminadas a apoyar y facilitar la integración en los estudios, en el ambiente universitario y su posterior inserción en el medio laboral. Cuando ya son estudiantes universitarios pueden disponer de un tutor NEAE específico, de un alumno colaborador y de diversas adaptaciones.

Una vez redactado y publicado el Programa, se ha difundido tanto desde la Delegación de Educación como desde la Universidad de Granada

para que todo el alumnado tenga conocimiento de la información y recursos que están en él disponibles, desde la etapa de bachillerato (por parte de los orientadores de los equipos directivos), hasta la Universidad (a través de diferentes Secretariados: el de Orientación Académica y Relaciones con los Centros, el de Acceso y Admisión, el de Participación y Representación Estudiantil, el Secretariado para la Inclusión y el Servicio de Asistencia Estudiantil).

Resultados

El resultado de este trabajo se observará en los próximos años a partir de que el alumnado que ya este año ha disfrutado del Programa, esté en la Universidad y podamos analizar el impacto que el Programa de Tránsito ha tenido en los índices de abandono universitario (esperamos que reduciéndose), así como la reducción del número de estudiantes que no cumplen la Normativa de Permanencia y deben abandonar los estudios. En el curso académico 2022-2023 la tasa de abandono en algunos Grados de la Universidad de Granada como es Geología es de un 56.25%, o en Ingeniería Civil un 48.08%, aunque lo normal es que esté entre un 4% y un 20%. Por otra parte, las tasas de abandono inicial son más bajas, siendo éste debido sobre todo a que el Grado cursado no era la primera elección del estudiante. Estos datos los obtiene la Universidad a través de la Oficina del Dato y el Vicerrectorado de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado.

El mayor logro realizado en este trabajo ha sido el de aunar en un documento todas las acciones que se llevan a cabo tanto desde los Centros Educativos de Bachillerato como desde la Universidad. Así como el trabajo realizado con el alumnado NEAE, entre otros aspectos agilizando la gestión administrativa necesaria para poder tener adaptaciones en la Universidad.

El resultado que esperamos obtener es que se favorezca la adaptación del alumnado a la Universidad promoviendo el éxito académico a la vez que el personal, disminuyendo así el abandono y promoviendo la permanencia.

Conclusiones

El diseño del Programa de Tránsito destinado a alumnado de 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos, a la vez que de nuevo ingreso universitario, parte de una necesidad patente en el estudiantado de Educación Superior, la necesidad de acompañamiento, orientación y apoyo para convertir un momento de cambio, de incertidumbre, en otro de desarrollo vital lleno de oportunidades y de aprendizajes. Si se quiere conseguir una educación de calidad, se requiere de un proceso de transición bien organizado para reducir aquellos inconvenientes del alumnado y dándose la mayor coordinación posible entre todas las instituciones implicadas en el proceso. Como todo cambio, el paso de una etapa educativa a otra es complicado por lo que es muy importante que exista el apoyo e implicación de las diferentes instituciones y de las familias, para así coordinarse y obtener el alumnado el máximo bienestar (Morillas, 2021).

Pérez et al. (2018) señalan que los estudiantes que no han preparado de forma adecuada la transición, que han elegido la titulación en el último momento, que no están comprometidos

con un proyecto vocacional, que no tienen un buen conocimiento de sí mismos y no poseen las competencias necesarias para la integración social y académica en la universidad, encuentran desde el comienzo dificultades para adaptarse a la dinámica de la educación superior y terminan dejando la universidad o cambiando de formación.

Por ello, la principal contribución del Programa de Tránsito es acompañar al alumnado en el proceso de tránsito entre dichas etapas educativas ejerciendo un papel facilitador y orientador disminuyendo la incertidumbre y el estrés que conlleva el cambio, consiguiendo que la adaptación a la etapa universitaria sea satisfactoria y reduciéndose así el abandono educativo.

Referencias

Abad, M., Álvarez, P. y Castro, J. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y Diversidad: Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad, 2*, pp. 129-150.

Álvarez, P., Cabrera, L., González, M. y Bethencourt, J. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma, 27* (1), pp. 7-36.

Álvarez, P. y López, D. (2014). Programa de mentoría para preparar el tránsito del Bachillerato a la Universidad. *Revista del Congreso Internacional de Docencia UNiversitaria y Educación*, pp. 1-10.,

Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa, 142*, pp. 12-17.

Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en Educación (LOMLOE). López-Aguilar, D.; Álvarez-Pérez, P. R. y González-Benítez, N. (2023). Modelo sobre adaptabilidad de estudiantes en tránsito en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, *25*. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e10.4398

Lorenzo, M., Argos, J., Hernández, J. y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1, 17* (1), 15-38. doi: 10.5944/educxx1.17.1.9951.

Medina, M. (2017). El Programa de tránsito educativo para estudiantes con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) a la Universidad de Granada. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Morillas, J. (2021). *Programa de orientación e intervención psicopedagógica: el tránsito educativo de educación primaria a educación secundaria obligatoria*. Trabajo Fin de Master. Universidad de Jaén.

Pérez, M., Quijano, R. y Muñoz, I. (2018). Transición de secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula Abierta, 47*(2), 167-176. https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.167-176

Santana, C. (2020). *Proceso orientativo en la transición a la universidad del alumnado NEAE: Revisión teórica.* Trabajo Fin de Grado.

Toscano, M. y Monescillo, M. (2010). Incidencia de la orientación en el Tránsito del bachillerato a la Universidad. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 21*(2), 539-549.

Universidad de Granada y Delegación territorial de desarrollo educativo y formación profesional en Granada. (2024). *Programa de tránsito de bachillerato y ciclos formativos de grado superior a la Universidad de Granada*.



Alertas antes de las alertas: avances en el monitoreo, reconocimiento de condiciones y factores de permanencia en el estudiantado PACE ingresante a la Educación Superior.

Nicolás Urrea Romero
Universidad Alberto Hurtado
nurrea@uahurtado.cl

Resumen

El PACE de la Universidad Alberto Hurtado ha implementado un sistema de monitoreo que permite al componente de Preparación en la Enseñanza Media reconocer necesidades individualizadas, entregando mejoras relevantes en la gestión del trabajo y el robustecimiento de la información sobre el estudiantado. El sistema consta actualmente de 10 instrumentos, situado cada uno en un período específico del año, en los dos últimos niveles de educación escolar, mediante relevos que van concatenados a las listas de asistencia a las actividades realizadas por PACE, permitiendo un levantamiento simplificado y gratuito de la información, usando *Google Forms*. Ello permite reconocer estudiantes que necesiten apoyos específicos para cada factor que pueda dificultar su ingreso a la educación superior, situando temporalmente estas necesidades de apoyo, y colaborando con dos planes complementarios de trabajo: el de detección de estudiantes con necesidades específicas y el de exploración vocacional pedagógica. A través de la realización de más de 30.000 observaciones al estudiantado PACE, se posibilita la creación de perfiles que permitan reconocer y preparar la gestión de los dispositivos de apoyo al ingreso del estudiantado ingresante a la UAH, potencialmente maximizando su permanencia. El sistema ha contribuido al aumento de las inscripciones PAES, antes de las medidas remediales, pasando del 26% en 2022, al 74% en 2023.

Descriptores: Interculturalidad, Gestión de información, Monitoreo de Estudiantes, Ingreso a la Educación Superior, Inclusión.

Contextualización

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) es una iniciativa liderada por el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) e implementada por 29 universidades a lo largo de Chile. En este marco, la Universidad Alberto Hurtado acompaña a aproximadamente 4.400 estudiantes por año, de 19 colegios de alta vulnerabilidad de la Región Metropolitana en sus dos últimos años de instrucción y en los primeros dos de educación superior, entregando cupos preferenciales de ingreso, de acuerdo con el ranking de notas de cada estudiante respecto de su cohorte. PACE busca acortar brechas de acceso a la educación superior, realizando actividades que contribuyen a aminorar el abandono en el momento de la llegada del estudiantado a la educación superior, incluso antes de su ingreso, a través de actividades de exploración vocacional en los dos años previos al ingreso a la educación, y de acciones de fortalecimiento académico y apoyo psicoeducativo, además de tutorías pares de acompañamiento integral.

En un esfuerzo por asegurar el monitoreo de la calidad de las acciones realizadas, el MINEDUC ha solicitado a las universidades adscritas a PACE, la creación de un *"proceso de instrumentos que sirvan al propósito de registrar los cambios que se van produciendo en ese proceso introspectivo protagonizado por los/as jóvenes. (...) Por otro lado, el equipo de acompañamiento le sirve como parámetro de la efectividad del acompañamiento e instrumento de monitoreo y evaluación de las estrategias de acompañamiento a la exploración vocacional."* (MINEDUC, 2023).

Sumado a lo anterior, se ha observado un aumento del estudiantado migrante, desde alrededor de un 10% en los comienzos del programa, a un 31% en 2024, en los colegios acompañados por PACE de la Universidad Alberto Hurtado, lo que implica nuevos desafíos en el diseño de acciones que incluyan a dichos estudiantes.

En este contexto, tomando en consideración tanto el despliegue necesario para llevar a cabo actividades para un número importante de estudiantes[1], como el nivel de información requerida para gestionar numerosas actividades, es que no resulta viable trabajar exclusivamente con los datos agregados que envía el MINEDUC para el cumplimiento de las actividades, sino profundizar en el trabajo de gestión y manejo de información que permiten administrar adecuadamente una alta cantidad de estudiantes, y los cambios que ellos viven en su proceso de exploración vocacional.

Además, se han establecido nuevas acciones dentro del programa, que complementan las actividades llevadas a cabo en PACE, como lo son el Programa de Exploración Vocacional Pedagógica y el Plan de Detección de Necesidades Específicas, que albergan también particularidades y requerimientos de información propios, sumando complejidad a las necesidades de gestión.

1 Alrededor de 4.400 estudiantes

En este escenario, se ha vuelto vital generar un sistema de recolección de información que permita reconocer oportunamente las necesidades del estudiantado secundario para ingresar a la educación superior, colaborando con ello a aumentar las postulaciones correctamente realizadas y el cumplimiento de los requisitos del sistema de admisión chileno, lo que implica una contribución directa a aminorar las brechas de acceso del estudiantado de los establecimientos PACE-UAH. En lo general, esto implica individualizar sus necesidades y el avance que cada estudiante tiene en el cumplimiento de los trámites que debe realizar para postular, tales como inscripción en la prueba de acceso a la educación superior (PAES), o la postulación a los beneficios socioeconómicos y de financiamiento. En lo específico, se busca que el estudiantado que tiene alguna necesidad específica a ser abordada durante la gestión del proceso de admisión y sus requisitos previos[2], puedan tener mayores posibilidades de ingreso a la educación superior, lo que necesariamente implica la implementación de una serie de acciones específicas, a través del descubrimiento de sus condiciones propias, y si cabe, del accionamiento de dispositivos de apoyo temprano, que deben tener sentido para cada grupo en particular.

Objetivo

El objetivo de esta práctica, entonces, es surtir adecuadamente a las áreas de acompañamiento de la UAH con información relevante para la gestión temprana del estudiantado acompañado por PACE de la Universidad Alberto Hurtado, ayudando a garantizar su derecho a la educación en el sistema educativo chileno, a través de la colaboración focalizada y específica a estudiantes, de acuerdo con sus necesidades.

Descripción de la experiencia

Para responder a estas necesidades, se ha diseñado el Instrumento de Medición de la Exploración Vocacional (IMEV), un sistema gratuito que funciona adosando un breve instrumento de levantamiento de información individualizada por estudiante a la lista de asistencia de cada taller, a la cual cada estudiante puede acceder mediante un código QR que se proyecta al final de la presentación de la actividad. El equipo de educadores cuenta con teléfonos que pueden compartir señal de internet a otros teléfonos que puedan tener señales más débiles o carezcan de ella, en los casos donde los establecimientos no tengan buena cobertura de internet.

El sistema posee actualmente 10 instrumentos, realizados durante 3 años de gestión y levantamiento de información y busca, además de cumplir con los requerimientos del MINEDUC, compatibilizar con la operación del componente de Preparación en la Enseñanza Media, y articular un traspaso exitoso de información del estudiantado (Datnow et al., 2007), desde los colegios acompañados por la Universidad Alberto Hurtado, hasta el ingreso a la educación superior en la misma institución.

2 Las solicitudes de apoyo que con mayor frecuencia se han identificado son estudiantes migrantes en situaciones administrativas irregulares, búsqueda de beneficios para estudiantado con discapacidad y estudiantes gestantes.

En términos concretos, se busca que esta batería de instrumentos sea capaz de generar un "puente" de información entre la educación secundaria y superior, respondiendo tempranamente en un momento clave para la permanencia del estudiantado, que confluye también con un momento donde los sistemas tradicionales de alerta tienden a ser menos robustos: al ingreso del estudiantado a la universidad. Así, se pretende crear perfiles que permitan reconocer y caracterizar al estudiantado ingresante en general, de manera de preparar a los sistemas de atención de la universidad, en enero, previo al ingreso del estudiantado.

Respecto de la información solicitada en cada instrumento, durante el primer año se diseñó con una estructura enfocada en un estudio de panel, que requería de una cantidad mayor de horas de análisis para funcionar, para posteriormente poner acento en la accionabilidad inmediata de los instrumentos, por ejemplo, para identificar a los estudiantes que necesitan inscribirse en la prueba de admisión a la educación superior chilena, sin dejar de lado una estructura funcional a un estudio de panel. En términos de números de preguntas, solo se sobrepasa las 3 preguntas en la caracterización inicial, de manera de no perder la atención del estudiante, ni restar demasiado tiempo a las actividades presenciales.

Bajo esta estructura, el IMEV posee distintos focos, dependiendo de la actividad en la cual se releve la información y el momento del año en el cual se desarrolle, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tipo de relevo	Foco del instrumento	Cantidad de preguntas	Momento de realización en el año
Caracterización inicial	Características demográficas	16, como máximo	Marzo/Abril
	Nacionalidad y condiciones migratorias		
	Necesidades específicas		
	Intereses a futuro		
IMEV 1, Terceros medios	Planes a futuro	2	Mayo
IMEV 2, Terceros medios	Proyecciones vocacionales	2	Junio-Julio
IMEV 3, Terceros medios	Identificación de dificultades para seguir estudiando	2	Septiembre-Octubre
IMEV 4, Terceros medios	Planes a futuro	3	Noviembre-Diciembre
IMEV 1, Cuartos medios	Áreas de interés vocacional	2	Mayo
IMEV 2, Cuartos medios	Antecedentes para inscripción PAES	2	Junio-Julio
IMEV 3, Cuartos medios	Antecedentes para beneficios y/o gratuidad	2	Septiembre-Octubre
	Necesidades de apoyo específicas		
IMEV 4, Cuartos medios	Áreas de interés vocacional	2	Noviembre-Diciembre
Consejerías (Instrumento respondido por el profesional de apoyo)	Necesidades específicas	2 (1 abierta)	Durante todo el año
	Dudas de mayor complejidad		
	Apoyo en aspectos que requieran privacidad		

Debe considerarse, eso sí, que a lo largo de los 3 años de implementación hubo cambios en la recolección y formato del instrumento, principalmente en la estructura de relevo de información. Así puesto, en el año 2022, la estructura de las mediciones era de 6 observaciones a lo largo del año, sin caracterización inicial estructurada y sin actividades de consejerías vocacionales. En el año 2023, disminuyó el número de mediciones, tanto para evitar perder la atención del estudiantado, como para hacer más eficiente el levantamiento, pasando de 6 observaciones a 3 en talleres, pero incluyendo una actividad de consejerías individuales y tomando una caracterización inicial. Finalmente, en el año 2024 se ha implementado la estructura final del relevo, que es una caracterización inicial al comienzo del año, 4 IMEV correspondientes a cada taller realizado, y 1 bitácora de consejería individual, que cumple con detectar necesidades emergentes del estudiantado.

Bajo esta estructura, cada relevo de los instrumentos puede ser monitoreado en tiempo real, posibilitando que el equipo de coordinación asegure la calidad de la recolección de información, y permitiendo que tanto las aplicaciones como los talleres vayan transcurriendo con normalidad y de acuerdo al foco asignado a cada actividad, ya que también los instrumentos permiten revisar las cantidades de estudiantes asistentes a cada taller agendado y en qué nivel de avance se encuentra cada curso y nivel, en términos de talleres realizados. Además, la secuencialidad de las mediciones permite guiar el proceso de trabajo del componente, identificando individualmente estudiantes que necesitan apoyo para las inscripciones a realizar para ingresar a la educación superior, tanto a las pruebas de acceso a la Educación Superior (PAES), como al sistema de beneficios y financiamientos chileno, poniendo un acento especial en los estudiantes migrantes y con necesidades educativas específicas.

Lo anterior posibilita que las actividades diseñadas prioricen al estudiantado que requiere de los apoyos ofrecidos por el Programa[3], identificando necesidades e intereses específicos, y diseñando acciones que respondan con efectividad. En la práctica, esto implica que cada integrante del equipo de educadores puede conocer en tiempo real, en su teléfono, cuántos estudiantes han asistido a sus talleres, y buscar un historial individual de cada uno de ellos, para atenderlos personalmente y resolver sus dudas en consejerías individuales de apoyo. Dichas consejerías, que han encontrado guía en la información recolectada por IMEV, permiten aumentar el vínculo con el estudiantado y apoyar de mejor forma el trabajo, especialmente con jóvenes que tengan dudas que prefieran resolver en privado con el educador/a.

Asimismo, en un espectro de acción más amplio, IMEV ha colaborado a dar forma y columna vertebral al trabajo de los planes adicionales de apoyo PACE, de Exploración Vocacional Pedagógica y de Detección y Abordaje de Necesidades Específicas, al permitir que estas acciones puedan ser atendidas por especialistas destinados a ello, que no tendrían capacidad de gestión si tuviesen que atender a toda la cohorte sin datos de apoyo o priorización. A modo de ejemplo, la entrega de información de NEE4 del estudiantado al equipo de coordinación del Plan de Detección y Abordaje de Necesidades Específicas, ha permitido que este equipo triangule los datos con los dispositivos de apoyo de los colegios que no siempre logran relevar toda la

3 Existe un porcentaje minoritario de estudiantes que no completa los formularios, automarginándose de las mediciones. Debido a ello, las acciones de apoyo encuentran su foco también en los estudiantes que efectivamente participan del monitoreo.

4 Necesidades Educativas Específicas

información de necesidades específicas de sus cohortes, aumentando la integración PACE-Comunidad escolar, depurando las bases obtenidas producto de esta comunión.

De esta manera, durante la implementación anual, la información entregada por los IMEV permite mantener permanentemente informado al equipo de coordinación del transcurso de las actividades, guiando el diseño de las actividades, la administración de la gestión cotidiana, el foco de las acciones y el seguimiento de las asistencias. Todo ello en un solo sistema unificado de trabajo.

Resultados

En vistas de evaluar resultados, es importante reconocer que la mayoría del estudiantado no ha terminado el ciclo completo de IMEV[5], que implica registrar como finalizadas las actividades correspondientes a tercero y cuarto medio en su establecimiento acompañado, completando con ellos los 2 años de monitoreo. Cuando la primera cohorte analizada con IMEV culmine dicho ciclo, se hará posible generar análisis de paneles, que permitan reconocer los intereses, percepciones del grupo de estudiantes, a través de una investigación adecuadamente representativa, pero más importante aún, descubrir la existencia de cambios en las exploraciones vocacionales a lo largo de sus dos últimos años escolares, previo a comenzar su educación superior. Los resultados de estos análisis representan un avance real para reconocer con mayor precisión y oportunidad aspectos del estudiantado como porcentajes de jóvenes con trámites migratorios incompletos, necesidades educativas específicas, madres, padres o gestantes, estudiantes neurodivergentes y otras condiciones que puedan potencialmente volver sujetos de acompañamiento a los estudiantes que vienen ingresando vía PACE a la UAH[6], contribuyendo a preparar con más antelación y exactitud a los dispositivos de apoyo para una mejor recepción inicial del estudiantado, en su etapa más decisiva de permanencia, en el inicio.

Dicho lo anterior, los resultados obtenidos hasta ahora pueden dividirse en dos tipos. En primer lugar, cabe destacar la cobertura que ha tenido el sistema de monitoreo, logrando un total de 30.448[7] mediciones en los 3 años de aplicación, lo que convierte a IMEV no solamente en una herramienta de monitoreo, sino también en un adecuado insumo para el análisis. Las cantidades de estudiantes que han completado cada formulario se adjuntan en la tabla a continuación.

5 En su versión finalizada, que se comenzó a implementar en marzo de 2023

6 Que ya se ha demostrado no guardan grandes diferencias con el estudiantado que ingresa por conductos regulares a la Universidad Alberto Hurtado (Durán y Urrea, 2022).

7 19.628 mediciones, si solamente se consideran las observaciones hechas por IMEV en su versión final.

IMEV	2022	2023	2024 (medido hasta el 20 de junio)
Tercero medio			
IMEV 1	1224	1066	1123
IMEV 2	1217	1568	874
IMEV 3	1159	1435	No aplicado a la fecha
IMEV 4	949	-	No aplicado a la fecha
IMEV 5	1082	-	-
IMEV 6	866	-	-
TOTAL Terceros medios	**6497**	**4069**	**1997**
Cuarto medio			
IMEV 1	913	943	1093
IMEV 2	712	1219	913
IMEV 3	684	1057	No aplicado a la fecha
IMEV 4	719	-	No aplicado a la fecha
IMEV 5	707	-	-
IMEV 6	588	-	-
TOTAL Cuartos medios	**4323**	**3219**	**2006**
Caracterizaciones iniciales	**-**	**2983**	**3408**
Consejerías	**-**	**1428**	**518**
TOTAL	**10820**	**11699**	**7929**

Por otro lado, en términos de los resultados que han entregado las aplicaciones prácticas de IMEV, cabe mencionar que el 27 de julio del año 2022 MINEDUC ha enviado el porcentaje promedio de inscripción en los 19 colegios acompañados por PACE-UAH, previo a las acciones remediales del equipo PACE, que correspondía a **26%**, a dos semanas de terminar el plazo de inscripción. El mismo día en el año 2023, también previo a las acciones remediales a tomar, este porcentaje era de un **74%**. Esto se debe principalmente a que las acciones fueron focalizadas desde un principio, de manera individualizada, en los estudiantes que declararon desear inscribirse y no haberlo hecho aún.

No puede dejar de mencionarse que el insumo permite la posibilidad de generar perfiles de referencia que permitan adecuar las capacidades de respuesta de la Universidad Alberto Hurtado a los nuevos grupos de estudiantes que llenarán sus aulas a futuro, generando mejores acompañamientos para estudiantes ingresantes.

Conclusiones

A modo de conclusión, una de las mayores contribuciones del sistema de monitoreo IMEV es su capacidad para generar información previa a las alertas que se pueden observar al ingreso de la nueva cohorte. En este sentido, el sistema ha logrado poder identificar, entre los estudiantes PACE que acceden a la Universidad Alberto Hurtado, a los jóvenes que ya han declarado ser migrantes con dificultades en sus trámites migratorios, estudiantes madres o padres, u otras condiciones que puedan requerir de apoyos específicos. Este monitoreo, entonces, permite que antes de que el estudiante PACE efectivamente ingrese a su primer día de clases en la UAH, el equipo pueda tener la información acerca de sus características y necesidades, generando un cuerpo de conocimiento previo respecto del estudiantado PACE ingresante que pueda colaborar a apoyar su inducción, además de conocer aspectos generales de dicha cohorte. Esto tiene por virtuosa consecuencia que se impulsa la articulación entre las áreas de acompañamiento PACE en la enseñanza media y en la educación superior, permitiendo estrechar relaciones en áreas que anteriormente contaban con espectros de acción, gestión y administración separados. Dicha relación colabora también con gestionar de mejor manera los equipos de trabajo, pudiéndose aprovechar la experiencia y el vínculo que existe con los estudiantes por parte del equipo de acompañamiento en la enseñanza media, en la inducción del estudiantado a su llegada a la educación superior.

A modo general, y extrapolable al estudiantado en general, el IMEV puede llegar a reconocer porcentajes de estudiantes migrantes o con necesidades educativas específicas, ya que permite identificar cantidades y/o proporciones de estudiantes ingresantes con dichas condiciones, lo que posibilita la preparación de acciones de inducción con foco en los grupos que efectivamente ingresan a la UAH.

En términos de disminución del abandono, IMEV y los análisis que de él han emergido contribuyen a mejorar la gestión y preparación de las unidades de apoyo, permitiendo administrar prioridades y focos de trabajo para alcanzar de la mejor manera a la mayor cantidad de estudiantes posible, asumiendo los números reducidos de profesionales con los que se cuenta. En este sentido, que IMEV entregue información al inicio del año, cuando el estudiantado recién ingresa, es fundamental para contribuir a gestionar y focalizar de mejor forma la inducción del estudiantado a la vida universitaria. Estas guías permiten que las acciones se desarrollen con mayor rapidez y mejoren su efectividad, en vez de comenzar con actividades genéricas que podrían no tener mayor sentido o usabilidad para los jóvenes ingresantes, restando impacto a las acciones iniciales.

Pensando en escalabilidad del sistema, cabe destacar que IMEV es la etapa 1 de un sistema de monitoreo que busca generar seguimiento al estudiantado a través de su paso por todo el Programa, desde los 2 años de educación secundaria cubiertos, pasando por las pruebas de admisión y sus puntajes (Etapa 2) y finalizando en una tercera etapa que ya se encuentra terminando su etapa de diseño, que abarca los dos años de acompañamiento cubiertos por PACE (Instrumento de Monitoreo de la Trayectoria, IMT), dando forma a un sistema integrado que permitirá finalmente el diseño de una arquitectura de relevo de información que posibilite la generación de un predictor serio de abandono en la UAH, realizado en base al estudio de 4 años y un máximo de 35 mediciones.

En cuanto a aspectos mejorables de la implementación del sistema se puede mencionar la necesidad de que el estudiantado reconozca también que el instrumento de monitoreo es una bitácora de su proceso de exploración vocacional, para lo cual es necesario que el PACE UAH genere mejores y más extensivas instancias de retroalimentación para los estudiantes, permitiéndoles redescubrir su propio camino recorrido y reconocer el valor de IMEV como bitácora de sus exploraciones vocacionales. Lo anterior se relaciona con la necesidad de que más estudiantes llenen sus bitácoras, lo que implica mejorar la provisión de redes wi-fi para facilitar su llenado.

Referencias

Lai, M. y Schildkamp, K. (2013). *Data-based decision making: An overview.* En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities. Studies in educational leadership* 17. Dordrecht: Springer

Mandinach, E., Parton, B., Gummer, E., y Anderson, R. (2015). Ethical and appropriate data use requires data literacy. Phi Delta Kappan, 96 (5)

Datnow, A., Park, V., y Wohlstetter, P. (2007). *Achieving with data: How high-performing school systems use data to improve instruction for elementary students.* Los Angeles: Center on Educational Governance, University of Southern California. Tomado de https://www.csai-online.org/resource/121.

MINEDUC (s/f). Acceso Educación Superior. Mineduc.cl. Recuperado el 3 de mayo de 2024, de https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/

MINEDUC Chile (2023). *Términos de referencia PACE 2023.*

Durán, D y Urrea, N. (2023). *El estudiantado que ingresa a través del programa de acceso a la educación superior (PACE), ¿es muy diferente de sus pares?.* In: Congresso Latino-americano sobre o Abandono na Educação Superior (XI CLABES) - UCB, 2023. Available in: https://doity.com.br/anais/trabalhos-apresentados/trabalho/255764

DesJardins, S., Toutkoushian, R., Hossler, D., y Chen, J. (2019). *Time May Change Me: Examining How Aspirations for College Evolve During High School. The Review of Higher Education 43*(1), pp. 263-294. https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0096.

DesJardins, S., Hovdhaugen, E. (2023) *Ensuring professional higher education meets the needs of students and society. Tert Educ Manag 29, 1–4 (2023).* https://doi.org/10.1007/s11233-023-09119-w

Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. University of Chicago Press.*



Desafíos del acceso y permanencia de los estudiantes provenientes de contextos rurales de la Región de O'Higgins.

Karla Moreno
Universidad de O'Higgins, Chile
karla.moreno@uoh.cl

Carlos Pérez Wilson
Universidad de O'Higgins, Chile
carlos.perez@uoh.cl

Su Hsen Sun
Universidad de O'Higgins, Chile
suhsen.sun@uoh.cl

Resumen

En la Región de O'Higgins, Chile, no existía una universidad pública hasta la creación de la Universidad de O'Higgins (UOH) mediante la Ley N° 20.842. Esta institución inició sus actividades formativas en 2017 como parte de una serie de reformas del sistema de educación superior implementadas en la última década, las que han permitido el acceso de estudiantes que previamente estaban subrepresentados en el sistema. La región cuenta con un 53.3% de población rural y mixta (ODEPA, 2017) y 16 de sus 33 comunas son predominantemente rurales.

Los cambios en el sistema educativo han revelado desafíos en el ingreso y permanencia de estudiantes de contextos rurales y con altos índices de vulnerabilidad. En este escenario, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) ha desempeñado un papel crucial.

Este estudio analizó las tasas de retención y titulación de estudiantes, considerando las variables de vía de ingreso, ruralidad e índice de vulnerabilidad. Los resultados subrayan la importancia de abordar brechas de contenido desde la educación secundaria y considerar los contextos socioeconómicos, culturales y familiares para ofrecer un acompañamiento integral y efectivo, mejorando así el desempeño académico.

Introducción

Pese a los avances en educación superior, siguen existiendo grandes desigualdades en materia de acceso para jóvenes tradicionalmente subrepresentados, por razones socioeconómicas, culturales o sociales (Salmi, 2022). Durante los últimos 10 años, en Chile se han generado diversas políticas y reformas que han contribuido en avanzar hacia una mayor equidad en el acceso; la gratuidad en la Educación Superior, el programa PACE y la creación de universidades en regiones donde no existía una oferta estatal, han contribuido a cambiar las percepciones y acercar las posibilidades de acceder a universidades de excelencia. La reforma a la Educación Superior del año 2018 se originó gracias al consenso en avanzar en mayor equidad, inclusión y calidad (Zapata et al., 2021).

La Universidad de O'Higgins (UOH) creada en 2015 abrió sus puertas en 2017 a 435 estudiantes distribuidos en 13 carreras de pregrado. En la inauguración del año académico, la presidenta Michelle Bachelet, señaló: "Creemos firmemente que para poder garantizar ese derecho y generar mayores condiciones de equidad territorial e inclusión, es fundamental que cada región cuente con una universidad pública de calidad..." (Bachelet, 2017).

Antes de la creación de la UOH, otros proyectos universitarios a menor escala en la región no lograron consolidarse, por lo que un porcentaje importante de egresados de enseñanza media emigraron a otras ciudades para acceder a la formación profesional o bien no continuaban estudios, quedándose con la formación técnica profesional, y/o insertándose al mundo laboral. La región, según datos del Censo de 2017 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) de Chile se caracteriza por la alta ruralidad de su población, de las 33 comunas de la región de O'Higgins, 16 se clasifican como predominantemente rurales, 13 mixtas y solamente 4 predominantemente urbanas. (ODEPA, 2017). Es un desafío para la universidad buscar vías de admisión que permitan el ingreso de estudiantes de estas comunas, como también su permanencia y titulación, puesto que, estudios mencionan la importancia de las aspiraciones educativas de los estudiantes rurales ya que no solo son decisiones personales, sino que también están influenciadas por los contextos sociales y económicos (Chen, J, 2022). Por su parte, la UNESCO ha destacado en varios informes la necesidad de implementar programas educativos que capaciten a los jóvenes en sus regiones de origen. Esto no solo promueve el desarrollo local, sino que también asegura que los talentos locales contribuyan al crecimiento sostenible de sus comunidades (UNESCO, 2020).

La creación y consolidación de la UOH durante estos ocho años ha beneficiado a miles de estudiantes; sin embargo, aún enfrenta un desafío importante en la región. Según información proporcionada por la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación (Resolución N°3430, 2024), sólo un 31,5% de la población de la VI Región, entre 18 y 24 años, se encontraba en el sistema de educación superior durante el año 2022, muy por debajo del promedio nacional (54,9%). En cuanto al ingreso de nuevos estudiantes a la UOH, en su octavo año, la matrícula ha aumentado más de cinco veces, con 2.354 estudiantes, de los cuales el 96% provienen de la región y cursan carreras profesionales pertinentes a la realidad local. Adicionalmente, durante el 2024, se creó una nueva unidad de acompañamiento estudiantil, cuya misión es apoyar académica y socioeducativamente a los estudiantes en sus dos primeros años en la universidad, con el objetivo de mejorar los indicadores de retención y permanencia.

En ese contexto esta investigación nos permite hacer una revisión histórica de los estudiantes

que ingresan a la universidad desde las vías de acceso inclusivas, factores de ruralidad, retención y permanencia de los estudiantes por cohorte y análisis descriptivo y comparativo de su participación en la educación superior, tanto del sistema como en la UOH en particular. Asimismo, crear acceso a la formación de nuevos profesionales desde una mirada de la descentralización y a la inserción de jóvenes talentos profesionales en sus entornos de origen, promoviendo el desarrollo rural de forma consciente y con conocimiento de causa, haciendo a estas políticas mucho más eficientes en todos los sentidos. Se puede evidenciar que en el transcurso de estos 8 años de creación la participación de estudiantes de las comunas rurales ha crecido exponencialmente.

Objetivo

Analizar la composición de la matrícula de estudiantes de la UOH en el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de establecimientos educacionales de zonas rurales de la VI región, analizando las tasas de retención en relación con factores tales como, ruralidad, vulnerabilidad y vías de acceso inclusivas.

Metodología

Para analizar la composición de la matrícula de los estudiantes de la UOH se utilizó una metodología estadística descriptiva y comparativa. En primer término, se estudió la matrícula de primer año de estudiantes egresados de establecimientos educacionales de la región de O'Higgins antes y después de la creación de la Universidad estatal, los efectos que provocó la incorporación de una nueva Institución de Educación Superior (IES) al sistema, con factores asociados a la ruralidad, Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y vías de ingreso inclusivas. Los datos utilizados para analizar el acceso a la educación superior fueron recopilados a partir de las bases de datos abiertos de Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) que contempla las cohortes de admisión 2014-2024 del sistema de acceso centralizado a la educación superior para las 45 IES actuales en el sistema. En un segundo término, se analizaron las bases de datos de los ingresos a la UOH por las distinciones antes descritas y sus efectos en la retención. Con el propósito de resguardar la información utilizada en este estudio, se trabajó con datos agregados, sin individualizar a los estudiantes a fin de cumplir con la Ley 19628 sobre protección a la vida privada (Chile, 1999).

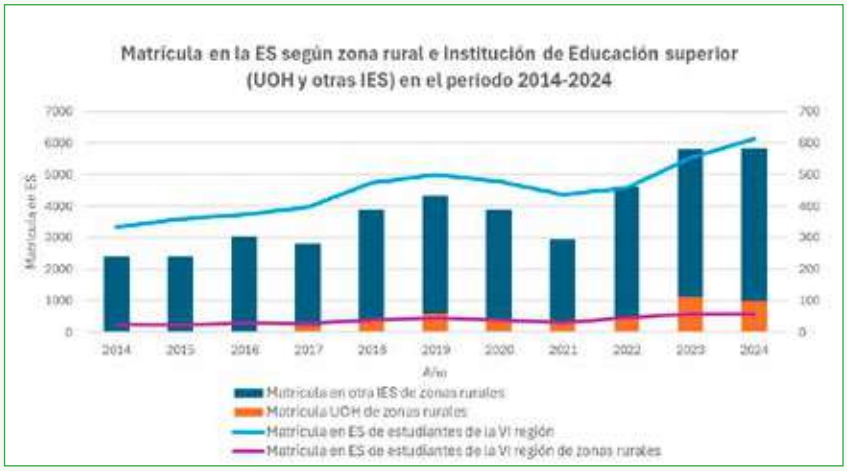
Las variables consideradas en el estudio fueron ruralidad, el Índice de Vulnerabilidad Escolar IVE (JUNAEB, 2024) y vías de ingreso inclusivo en la UOH. En la región existen 33 comunas de las cuales 16 comunas (ODEPA, 2017) están clasificadas como rurales (Coinco, Las Cabras, Malloa, Pichidegua, La Estrella, Pichilemu, Marchihue, Navidad, Paredones, Chimbarongo, Lolol, Palmilla, Peralillo, Placilla, Litueche y Pumanque). Respecto de las vías de ingreso inclusivo son aquellas que dependen exclusivamente de cada institución de educación superior, para efectos de este estudio, se consideraron como vías de ingreso inclusivo de la UOH las siguientes: Equidad de Género, Equidad Regional, Programa PACE, Más Mujeres Científicas (+MC), Programa Prepárate, Cupo Supernumerario (BEA) y Cupo Agropecuario.

Resultados

Los estudiantes egresados de enseñanza media en 2014, provenientes de establecimientos de la Región de O'Higgins y que registraron matrícula en alguna de las IES del sistema fue de 3.344, llegando a 6.143 en 2024. Respecto de los estudiantes provenientes de comunas rurales de la región representan en promedio en el periodo 2014-2017 un 7% de la matrícula total. Es a partir de 2018 que aumenta en un punto porcentual por año, sin embargo, debido al efecto de la pandemia, en los años 2020 y 2021 registra una caída de 1% anual, retomando el alza en 2022 alcanzado el 10%, cifra que se mantuvo hasta el 2023.

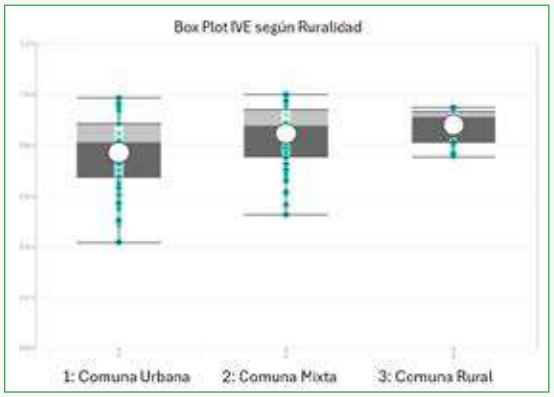
En particular en la UOH, la matrícula de estudiantes provenientes de comunas rurales de la VI región comienza en 2017 con 25 estudiantes, en los años siguientes las cifras aumentan anualmente, con excepción de los años de la pandemia, llegando a 113 matrículas en 2024.

En relación con el IVE, el 94% de los estudiantes egresados de establecimientos de zonas rurales presenta un alto IVE. De acuerdo con los datos recabados de estudiantes matriculados en la UOH, existe un mayor nivel de riesgo (IVE) en establecimientos educacionales rurales en comparación a establecimientos situados en comunas mixtas y urbanas.



Año	% de estudiantes matriculados en la ES de la VI región de zonas rurales respecto del total de la VI región
2014	7%
2015	7%
2016	8%
2017	7%
2018	8%
2019	9%
2020	8%
2021	7%
2022	10%
2023	10%
2024	9%





La admisión de estudiantes en contexto muestra un comportamiento distinto al esperado, pues una gran mayoría (84% promedio en el periodo 2017-2024) ingresa por vías de acceso no inclusivas, siendo el ingreso vía prueba estandarizada la que tiene una mayor preponderancia. Dentro de las vías de inclusión la más utilizada fue el cupo PACE y equidad regional, que concentran el mayor porcentaje de matrícula acumulada en el periodo. Es importante destacar que los estudiantes que finalizan exitosamente el Programa PACE obtienen la categoría de "Habilitado PACE" que los habilita para ingresar por la vía de acceso PACE, sin embargo, los estudiantes pueden ingresar por otras vías de ingreso ya que postulan en paralelo a estas.

Entendiendo esto, es pertinente indicar que los habilitados PACE de zonas rurales y con alto IVE que han ingresado a la UOH desde 2018 han sido 93, por lo que, sin considerar la vía de ingreso, el Programa mencionado ha cumplido un rol primordial en la equidad en el ingreso a la educación superior para los estudiantes señalados. Para analizar la permanencia y titulación de los estudiantes que ingresaron a la UOH y que provienen de establecimientos de comunas rurales y con alto IVE se comparó su comportamiento en relación con los estudiantes de comunas urbanas y mixtas con IVE menor a 80%, sin diferenciar la vía de ingreso, poniendo especial atención en los habilitados PACE.

Matriculados en la UOH egresados de establecimientos de comunas rurales con alto IVE

Retención progresiva Institucional UOH

año proceso	Admision	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7
2017	22	95,5 %	90,9 %	90,9 %	81,8 %	77,3 %	72,7 %	72,7 %
2018	42	78,6 %	69,0 %	64,3 %	61,9 %	57,1 %	54,8 %	
2019	58	82,8 %	81,0 %	74,1 %	74,1 %	60,3 %		
2020	45	88,9 %	82,2 %	77,8 %	77,8 %			
2021	38	86,8 %	76,3 %	73,7 %				
2022	62	85,5 %	75,8 %					
2023	127	90,6 %						
2024	105							

La retención progresiva institucional considera el porcentaje de estudiantes que siendo parte de una cohorte definida para un año de proceso se mantienen en la institución sin importar si se mantienen en su carrera de origen. Para la definición de la cohorte por año no se consideran los cambios internos.

N° y % de titulados históricos UOH

año proceso	Admision	Titulados/as	%_titulados/as
2017	22	12	54,5 %
2018	42	18	42,9 %
2019	58	18	31,0 %
2020	45		
2021	38		
2022	62		
2023	127		
2024	105		

La carrera de ingreso no necesariamente es la carrera en la cual el estudiante se encuentra titulado/a

Habilitados PACE matriculados en la UOH de zonas rurales con alto IVE

Retención progresiva Institucional UOH

año proceso	Admision	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7
2018	7	57,1 %	42,9 %	42,9 %	42,9 %	42,9 %	42,9 %	
2019	10	60,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %	50,0 %		
2020	5	100,0 %	80,0 %	60,0 %	60,0 %			
2021	11	100,0 %	81,8 %	72,7 %				
2022	15	86,7 %	80,0 %					
2023	31	96,8 %						
2024	14							

La retención progresiva institucional considera el porcentaje de estudiantes que siendo parte de una cohorte definida para un año de proceso se mantienen en la institución sin importar si se mantienen en su carrera de origen. Para la definición de la cohorte por año no se consideran los cambios internos.

N° y % de titulados históricos UOH

año proceso	Admision	Titulados/as	%_titulados/as
2018	7	3	42,9 %
2019	10	4	40,0 %
2020	5		
2021	11		
2022	15		
2023	31		
2024	14		

La carrera de ingreso no necesariamente es la carrera en la cual el estudiante se encuentra titulado/a

Matriculados en la UOH egresados de establecimientos de comunas urbanas y mixtas con IVE menor o igual a 80%

Retención progresiva Institucional UOH

año proceso	Admision	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7
2017	157	93,6 %	90,4 %	86,6 %	82,8 %	79,0 %	79,0 %	75,8 %
2018	335	92,2 %	87,5 %	83,3 %	80,3 %	73,7 %	69,0 %	
2019	415	93,0 %	88,2 %	84,3 %	82,2 %	73,5 %		
2020	484	90,9 %	85,3 %	81,4 %	79,1 %			
2021	384	90,6 %	84,4 %	79,9 %				
2022	493	91,3 %	88,0 %					
2023	575	90,6 %						
2024	757							

La retención progresiva institucional considera el porcentaje de estudiantes que siendo parte de una cohorte definida para un año de proceso se mantienen en la institución sin importar si se mantienen en su carrera de origen. Para la definición de la cohorte por año no se consideran los cambios internos.

N° y % de titulados históricos UOH

año proceso	Admision	Titulados/as	%_titulados/as
2017	157	102	65,0 %
2018	335	163	48,7 %
2019	415	131	31,6 %
2020	484	2	0,4 %
2021	384		
2022	493	1	0,2 %
2023	575		
2024	757		

La carrera de ingreso no necesariamente es la carrera en la cual el estudiante se encuentra titulado/a

Las tasas promedio de retención por cohorte de ingreso de estudiantes en contexto son menores a las de los estudiantes que pertenecen a establecimientos de zonas urbanas y mixtas con bajo IVE. Lo mismo sucede con las tasas de titulación, con excepción de la cohorte de 2019 que presenta una leve diferencia entre ambos grupos. Si observamos a los habilitados PACE, son el grupo que presenta mayor desventaja pues presenta las tasas de retención más baja de los tres grupos analizados, sin embargo, la tasa de titulación de la cohorte 2019 está por sobre los dos grupos anteriores.

Tasas de retención promedio comparativas

Tasas de retención promedio (%)	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7
Matriculados en la UOH egresados de establecimientos de comunas rurales con alto IVE (1)	87,5	77,1	74,9	73,9	64,9	63,8	72,7
Matriculados en la UOH egresados de establecimientos de comunas rurales con alto IVE y habilitados PACE(2)	83,4	66,9	56,4	51,0	46,5	42,9	
Matriculados en la UOH egresados de establecimientos de comunas urbanas y mixtas con IVE menor o igual a 80%(3)	91,7	87,3	85,1	81,1	75,4	74,0	75,8
Diferencia promedio de 1 y 2 respecto de 3	6,3	15,3	19,4	18,7	19,7	20,7	3,1

Conclusiones

Los efectos de las reformas implementadas en Chile en los últimos 10 años han generado diversos avances y desafíos en la educación superior, mejorando el acceso de aquellos estudiantes menos representados en el sistema y, por cierto, el nacimiento de la UOH ha sido significativa para una zona geográfica de Chile que carecía de oferta universitaria pública. Desde la creación de la UOH, han ingresado miles de jóvenes de la región y en particular estudiantes provenientes de comunas rurales, siendo una real alternativa de acceso a la educación superior estatal, aumentando en casi cinco veces la matrícula desde 2014 a la fecha.

Un hallazgo inesperado producto de esta investigación, evidenció que la creación de la UOH sumado al traspaso de la administración del Programa PACE por parte de la misma institución y al financiamiento estatal (gratuidad y otros beneficios ministeriales), entre otros factores, no tan sólo permitió el ingreso de miles de estudiantes a la educación superior dentro de su región (el 96% de los estudiantes UOH provienen de la VI región), sino que también, abrió nuevas oportunidades de acceso al sistema universitario centralizado a estudiantes de zonas rurales, llegando a duplicar su matrícula entre 2017 y 2024, alcanzando los 471 matriculados.

Las tasas de retención de estudiantes egresados de establecimientos rurales y con alto IVE, incluyendo a los habilitados PACE y matriculados en la UOH evidencian una desventaja preocupante respecto de aquellos que no están en este grupo, brecha que se acentúa a medida que avanzan en su proceso formativo, comenzando en el primer año con una diferencia de 6% llegando a un 20% al sexto año. Este es uno de los grandes desafíos que debe abordar la educación superior.

Las barreras que enfrentan los estudiantes de la UOH para completar su formación profesional se vuelven un reto en la medida que se analizan en su conjunto. Por una parte, las barreras de ruralidad y vulnerabilidad y por otra, las barreras económicas, educativas y culturales son materias que se deben seguir profundizando y abordando de forma efectiva, tanto para el acceso como para su permanencia en la educación superior. Entregarles herramientas socioeducativas durante los dos últimos años de enseñanza media, en el caso del Programa PACE y otros programas similares (Propedéuticos, por ejemplo), han demostrado avances, pero son insuficientes, pues las tasas de retención de los estudiantes habilitados PACE es menor a la de estudiantes rurales con alto IVE, que se agudiza con los años de formación. Es por esta razón que la UOH entrega, durante los dos primeros años de educación universitaria, una serie de apoyos y tutorías a todos los estudiantes de la institución, tanto en ámbitos académicos como no académicos, a cargo de la Unidad de Acompañamiento Estudiantil desde este año, como resultado de las acciones tendientes a nivelar las competencias de aquellos estudiantes que presentan mayores barreras para acceder a la educación superior e insertarse de forma efectiva en la vida universitaria. El seguimiento continuo del desempeño académico y socioeducativo de este grupo en contexto, mediante sistemas de alerta temprana son parte de los proyectos a desarrollar y fortalecer en el corto y mediano plazo.

Sin duda, el desafío para futuras investigaciones será revisar los efectos de las acciones implementadas por la Unidad de Acompañamiento Estudiantil, para el apoyo de estudiantes en contexto durante los dos primeros años de formación, distinguiendo vías de ingresos inclusivas, ruralidad y con alto IVE.



Referencias

Bachelet, M. (2017). *Discurso al inaugurar año académico de la primera generación de la Universidad de O'Higgins*. Archivo Nacional de Chile. Recuperado de http://archivospresidenciales.archivonacional.cl/index.php/discurso-de-michelle-bachelet-al-inaugurar-ano-academico-de-la-primera-generacion-de-la-universidad-de-ohiggins-2017

Chen, J. (2022). Rural students' evolving educational aspirations and the sense of 'fit' in the changing context of China's higher education: A life history approach. Asia Pacific Education Review, 23(1), pp. 211-220. https://doi.org/10.1007/s12564-021-09722-9 Salmi, J., 2022, Equidad, inclusión y pluralismo en la educación superior. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior 18-20 de mayo de 2022

DEMRE Chile. (2024). Oferta Definitiva de Carreras, 2024 [Publicación Oficial N°2].

DEMRE. (n.d.). Portal bases de datos. DEMRE. https://demre.cl/portales/portal-bases-datos

Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2017). Censo 2017: Resultados definitivos. Recuperado de https://www.ine.cl/censos/censos-de-poblacion-y-vivienda

Dipres (2020). Ministerio de Hacienda. Evaluación de Impacto del Programa PACE. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2024). Imprescindibles para realizar un análisis de las comunidades educativas del país: JUNAEB publica índices de vulnerabilidad escolar 2024. Recuperado de https://www.junaeb.cl/imprescindibles-para-realizar-un-analisis-de-las-comunidades-educativas-del-pais-junaeb-publica-indices-de-vulnerabilidad-escolar-2024/#:~:text=El%20Subdepartamento%20de%20Estudios%20y,IVM)%20correspondientes%20al%20a%C3%B1o%202024.

Ley sobre protección de la vida privada, Núm. 19628, 9 de mayo de 2023, MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE LA PRESIDENCIA (https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=141599)

Subsecretaría de Educación Superior. (2023). *Resolución Exenta N° 3403*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

UNESCO IESALC. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales*. UNESCO. Recuperado https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf

UOH. (2023). Informe de autoevaluación institucional. Universidad de O'Higgins. Recuperado de https://www.uoh.cl/3d-flip-book/informe-autoevaluacion-uoh/

Zapata, G., Salazar, J., González, J. y López, M. (2021). *Transformación o crisis: la encrucijada de la educación superior*. Pontificia Universidad Católica de Chile; Núcleo Milenio Experiencias Estudiantes en la Educación Superior en Chile: Por Qué y Para Qué; Universidad de Valparaíso; Fundación SUMMA.



MOOC: competencias y habilidades del estudiante universitario

José Antonio Naranjo Rodríguez
Universidad de Granada, España
jnaranjo@ugr.es

Sagrario López Ortega
Universidad de Granada, España
sagralo@ugr.es

Mariana Ruiz
Universidad del Salvador, Argentina
mruiz@usal.edu.ar

Resumen

En el contexto de la creación de la Red Internacional de Atención Integral al Alumno, la Universidad de Granada (España) y la Universidad del Salvador (Argentina), proponen en forma conjunta generar una iniciativa de desarrollo de competencias y habilidades para el estudiante universitario. El ingreso al mundo universitario supone un proceso de transición y aprendizajes que implican un desafío para quienes eligen transitar este camino. Ambas universidades centradas en su preocupación por generar un abordaje integral del estudiante entienden como fundamental el desarrollo de herramientas y programas que acompañen este proceso.

El Programa que presentamos y que tiene formato de Massive Open Online Course (MOOC) se titula “Competencias y Habilidades del Estudiante Universitario” y consta de 5 módulos que orientan y ofrecen recursos al alumnado relacionados con saber qué significa ser estudiante universitario hoy en día, dotarlos de competencias y habilidades necesarias en la vida universitaria, de habilidades de autoconocimiento y herramientas para tener una competencia profesional emprendedora. Las unidades de trabajo cuentan con sesiones prácticas con el objetivo de que el estudiantado pueda desarrollar y planificar su propia trayectoria académica de éxito evitando de esta forma las dificultades que puedan surgir en el camino y por tanto el abandono.

Descriptores: Herramientas, Competencias, Universidad, Articulación.

Contextualización

El momento de transición a la universidad es un momento de cambios, de incertidumbres, en el que el estudiantado necesita contar con una serie de habilidades y competencias como factores de protección para conseguir el éxito reduciendo así las tasas de fracaso/abandono académico (Figuera, Dorio y Forner, 2003).

La posibilidad de permanencia y éxito está modulado por diversidad de factores de muy distinta naturaleza, como son las relaciones con el profesorado, el sentido de pertenencia, la adaptación al contexto de la universidad, las expectativas de realización personal, la percepción de competencias académicas, la flexibilidad curricular, las creencias de autoeficacia, la motivación hacia los estudios, la asistencia a clase, el esfuerzo y dedicación a las tareas académicas, las relaciones interpersonales que se generan, las dificultades de socialización, o de integración... (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Mastache, 2016).

Por este motivo diferentes estudios hacen hincapié en la importancia de la formación universitaria no solo en conocimiento científico sino también en competencias transversales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias que, habiéndose adquirido en diferentes contextos educativos, habilitan para desarrollar cualquier profesión (Carrizosa, 2019). Entre ellas y tomado como referencia el Proyecto Tuning (2001) están el pensamiento estratégico e innovador, la toma de decisiones, la gestión del tiempo, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la empatía y habilidad para relacionarse, la capacidad de aprender a aprender (Gonçalves y Arazola, 2021).

Tal y como indican Álvarez, Santiviago, López, Da Re y Rubio (2014) el estudiantado debe planificar de forma previa y en sus años universitarios un proyecto personal que guíe los pasos de su trayectoria académica y de su desarrollo vocacional. La 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 superiores.

Con este objetivo, y basándonos en estudio como el de Ovalle (2015) quien señala que uno de los factores que de manera empírica se ha relacionado con el éxito de los estudiantes y el logro universitario se conoce como preparación para la Universidad; se han empezado a poner en práctica distintos modelos y programas de orientación coordinados por los centros educativos y las Universidades, con la finalidad de mejorar los procesos de transición, acceso y adaptación a la educación superior (Álvarez, López y Pérez-Jorge, 2015). Estas acciones orientadoras deben tener un carácter preventivo, de modo que la transición comience a prepararse desde etapas previas apostando por la permanencia en los estudios superiores.

Objetivo

El objetivo del MOOC (Massive Open Online Course) diseñado en el contexto de la creación de la Red Internacional de Atención Integral al Alumno, por la Universidad de Granada (España) y la Universidad del Salvador (Argentina), es dotar a los futuros estudiantes universitarios (preuniversitarios) y de nuevo ingreso en los grados impartidos en la Universidad del Salvador y en la Universidad de Granada, de las competencias necesarias para tener éxito en su carrera universitaria y profesional, a través del desarrollo de diferentes habilidades y herramientas relacionadas con el autoconocimiento y la planificación de su trayectoria académica y futuro laboral.

Dichas competencias les facilitarán el tránsito entre etapas educativas a la vez que serán un factor de protección en el fomento de la permanencia en la Universidad, reduciendo de esta forma las tasas de abandono, tanto inicial como total.

Descripción

El curso a distancia y asincrónico, “Competencias y Habilidades del Estudiante Universitario”, se compone de sesiones progresivas que se habilitarán a medida que los estudiantes avancen en la cursada. En cada sesión se abordarán contenidos teóricos y diferentes actividades de reflexión, autoconocimiento y promoción de herramientas que permitan poner en práctica lo aprendido.

Además, en la metodología llevada a cabo se parte de una autoevaluación a través de diferentes instrumentos validados como son el Test de habilidades para el estudio, de Pozar (2024), o el Test de competencia socioemocional de Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales, y Llorent (2018).

Los módulos abordarán las siguientes temáticas:

Ser estudiante universitario hoy

En este módulo se exponen los contextos educativos de Argentina y de España para contextualizar las enseñanzas preuniversitarias y universitarias. De esta forma se trabajarán las expectativas del estudiantado mediante texto y videos de otros estudiantes que plasmarán en ellos su experiencia universitaria.

Habilidades y competencias para la vida universitaria

Es muy importante conocer qué habilidades nos ayudarán en la construcción de nuestro futuro profesional, para encaminar la formación que vayamos adquiriendo en el paso por la Universidad. Tener unos objetivos claros y bien definidos que guíen el proceso formativo, que orienten el currículum, evitará el abandono y la desadaptación. ¿Qué metas me propongo alcanzar? ¿Qué pasos necesito dar para alcanzar mis objetivos tanto académicos como profesionales? ¿Qué expectativas tengo de mi futuro profesional? ¿Cómo puedo ser un profesional competente? El qué, el para qué y el hacia dónde, son fundamentales en la planificación de mi proyecto formativo y profesional. La anticipación y la prospectiva son valores incalculables en este proceso, a la vez que el conocer qué medios necesitamos para llegar al fin deseado. Mediante este módulo se trabajará la competencia profesional y la emprendedora, así como

habilidades de investigación y conocimiento científico. A través del trabajo en este módulo el estudiantado aprenderá también habilidades como son la proactividad (iniciativa), creatividad, pensamiento estratégico, resolución de problemas, liderazgo, entre otras.

Contenidos a trabajar:

Concepto de competencia y de habilidad - Competencias y habilidades

- Competencia de aprender a aprender: habilidades académicas. Hábitos y técnicas de estudio, organización y gestión del tiempo, planificación, búsqueda de información, trabajo en equipo, comunicación eficaz.
- Competencia digital: habilidades TIC. Visión crítica de recursos de información digital
- Competencia profesional y emprendedora: habilidades de investigación y producción del conocimiento científico. Habilidades para la construcción del perfil profesional. Habilidades emprendedoras: proactividad, iniciativa, creatividad, pensamiento estratégico, resolución de problemas, liderazgo.

Autoconocimiento:

En el tercer módulo se trabajará la competencia emocional, la competencia social, y la competencia de aprender a aprender. El objetivo será trabajar a la persona de forma integral. Se trabajará el autoconcepto en el proceso de crecimiento personal que acompaña al estudiante en sus años universitarios.

Contenidos a trabajar:

Desarrollo de habilidades a lo largo de la vida: hacia una competencia integral

- Competencia emocional: habilidades para el reconocimiento, expresión y autorregulación de las emociones, autoconocimiento.
- Competencia social: habilidades de comunicación, ayuda y colaboración.
- Competencia de aprender a aprender: habilidades para el aprendizaje en el contexto universitario.
- Competencia profesional y emprendedora.
- Competencia personal: habilidades socioemocionales y variables socioafectivas (autoconcepto, estilo de crianza, apego) en el proceso de crecimiento personal.
- Efectos de variables socioafectivas en el desarrollo de la competencia personal.
- Test de competencia socioemocional (auto gestionable).

Habilidades para la vida universitaria:

Se trabajarán en este módulo de forma práctica la prevención, el afrontamiento y gestión del estrés, la programación del estudio, y hábitos y técnicas de estudio. Estas sesiones serán eminentemente prácticas para que el alumnado pueda generar un “kit de herramientas” que le permita tener éxito en su trayectoria académica.

Contenidos a trabajar:

Competencia de aprender a aprender

- Habilidades de estudio: funciones ejecutivas (planificación, monitorización, atención, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva), estudio activo y gestión de la ansiedad.
- Test de habilidades para el estudio. Perfil del alumno.
- Herramientas para la vida universitaria.
- Habilidades para la competencia de aprender a aprender en el ámbito universitario.
- Kit de herramientas: Prevención y gestión del estrés, afrontamiento del estrés, programación del estudio, hábitos y técnicas de estudio (lectura, subrayado, resumen, síntesis, comprensión y memorización; asimilación, recuperación, monitoring, supervisión, motivación, autoevaluación, autorregulación).

Competencia profesional emprendedora:

Nos centraremos en la búsqueda activa de empleo y el desarrollo de herramientas para la inserción en el mercado laboral. El estudiantado elaborará su curriculum vitae, como final del proceso metacognitivo que ha seguido a lo largo de todos los contenidos impartidos en el MOOC.

Contenidos a trabajar:

Mundo del trabajo. Competencia profesional y emprendedora

- Empleo juvenil. Demandas del mercado. Estado de situación del empleo juvenil en la actualidad en ambos países.
- Características de las nuevas generaciones.
- Consideraciones en torno al primer trabajo.
- Búsqueda activa de empleo: autoconocimiento (necesidades, motivaciones, actitudes, intereses, gustos, etc.), toma de decisiones, conocimiento de las profesiones y ocupaciones vinculadas, análisis del mercado laboral (posibilidades de trabajo), perspectivas económicas, saber contestar a un anuncio, cómo elaborar una carta de presentación y un currículum vitae, cómo afrontar una entrevista de trabajo, motivación y tolerancia a la frustración, etc.
- El futuro del mundo laboral
- Mundo VICA (mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo).
- Los empleos del futuro.

Cierre del curso:

La propuesta de este curso busca que el estudiante pueda a lo largo del mismo generar una reflexión sobre su llegada a la universidad, sus competencias, sus puntos a trabajar para poder incorporarse y desarrollarse con éxito en esta nueva etapa. Buscamos que este proceso pueda ser validado por una instancia de metacognición y reflexión del proceso. Es por ese motivo que se plantea la realización de un trabajo final que permita acreditar el proceso realizado.

Resultados

El curso MOOC en cuestión está aún en su fase de consolidación. Se estima que la herramienta estará finalizada para agosto del presente año (2024). Uno de los aspectos positivos que presenta además de realzar el trabajo conjunto entre la Universidad de Argentina y la de Granada, es que en él se engloban mediante la teoría y fundamentalmente la práctica, las competencias transversales que el estudiantado universitario y preuniversitario necesitan para tener una satisfactoria etapa de tránsito entre la educación media y la superior, y una trayectoria académica y un futuro profesional lleno de éxitos, fomentando la adaptación al ámbito universitario minimizando así la posibilidad de abandono.

Por otra parte, esta iniciativa permite que ambas universidades establezcan un punto de partida para el futuro estudiante a partir de un trabajo previo de autoconocimiento y reflexión del perfil que se necesita para consolidarse como estudiante universitario.

Otra ventaja es que el desarrollo de este curso como puntapié inicial del tránsito universitario, puede articularse con las iniciativas o programas existentes en cada universidad, debito a su formato de Massive Open Online Course (MOOC). De este modo se habilita el inicio de un camino de reflexión en el estudiante que puede llevarlo a sacar el mayor provecho de esta instancia habilitando la conciencia de trabajo y desarrollo personal. Recorrido que en caso de necesitarlo podrá beneficiarse de las herramientas ya existentes que están pensadas para su acompañamiento y desarrollo.

Conclusiones

Entendiendo que el ingreso al mundo universitario lleva aparejado un proceso de transición y una serie de aprendizajes para convertirse en estudiante de grado, creemos que este curso será de vital importancia para dotar de recursos concretos y contextualizados a los ingresantes en cada país y apoyar su proceso de transición y afianzamiento académico.

Se espera además que esta iniciativa que pone al futuro estudiante universitario en forma temprana en el centro de la reflexión de la construcción de su propio rol como estudiante universitario permita el desarrollo de un camino de mejora que lo ponga en el centro de su propio desarrollo y propicie entonces la búsqueda de los aprendizajes necesarios que le permitan consolidar su perfil, lo conviertan en protagonista y colaboren en la disminución de los índices de deserción universitaria.



Referencias

Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 30*(3), pp. 46-63.

Álvarez, 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.

Álvarez, P., López, D. y Pérez, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad,* vol. 2, pp. 599-608. Cádiz, España.. Recuperado de http://aidipe2015.aidipe.org

Carrizosa, E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones laborales y derecho del empleo, 7*(1), pp. 84-112.

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), pp. 349-369.

Gelvain, S., Renault G. y Baeza S. (2012) *Aportes para la Educación , orientación y reorientación en el siglo 21*. Editorial USAL. Buenos Aires. Argentina

Gonçalves, S. y Arazola, C. (2021). *Tutoría académica: necesidades de orientación del profesorado*. En L. Carro, M. Carabias. y V. Morcillo. II Congreso Internacional de Orientación Universitaria.

Mastache, A. (2016). *Formar personas competentes, desarrollo de competencias tecnológicas y sociales.* Editorial Noveduc.

Proyecto Tuning (2001). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*, disponible en http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-bolonia-es.

Ovalle, P. (2015). Preparación para la Universidad: un modelo conceptual de las habilidades, conocimientos y comportamientos para potenciar la transición a la educación post-secundaria. *Curriculum*, 1-16.

Pozar, F. (2024). *Inventario de Hábitos de Estudio* (edición revisada). TEA Ediciones.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and

Emotional Competencies Questionnaire (SECQ) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología, 50*(2), 98-106. http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3



Una garantía de permanencia en Educación Superior: el caso del Colegio Científico De Pérez Zeledón

Fabián Jesús Hernández Vargas
Universidad Nacional, Costa Rica
fabian.hernandez.vargas@una.cr,

Juan Manuel Méndez Valverde
Universidad Nacional, Costa Rica
juan.mendez.valverde@una.ac.cr

Ana Gabriela Pérez Blanco
Universidad Nacional, Costa Rica
ana.perez.blanco@una.cr

Roberto Mora Sánchez
Universidad Nacional, Costa Rica
roberto.mora.sanchez@una.ac.cr

Resumen

La transición hacia la vida universitaria trae consigo retos personales y académicos que, desde las diversas políticas educativas, se han venido detectando y cada día causan más preocupación a los diferentes actores educativos.

Debido a la creciente demanda de una educación de calidad, se funda en 1993 el Colegio Científico de Costa Rica Universidad Nacional Sede Región Brunca, Campus Pérez Zeledón, brindando una gran oportunidad a jóvenes de diversos cantones de la Región Brunca de Costa Rica la para acceder a una educación integral de excelencia, la cual provee herramientas, habilidades, formación y desarrollo de conocimientos sólidos para insertarse exitosamente en la educación superior, utilizando una metodología integral de selección, acompañamiento y prácticas educativas novedosas que han contribuido a que los estudiantes logren este objetivo.

Estas estrategias logran posicionar la institución como líder a nivel nacional, con estudiantes que ingresan a carreras de alta demanda en el mercado laboral, que asumen cargos de liderazgo y participan en proyectos universitarios desde su primer año de carrera, contribuyendo a graduarse con honores y se integren de manera temprana al mercado laboral.

El Colegio Científico de Pérez Zeledón (CCCPZ), constituye un modelo a seguir para garantizar la permanencia en la educación superior.

Descriptores: Permanencia, Modalidad Científica, Prácticas Educativas, Educación Superior.

Contextualización

Los colegios científicos se desarrollan en un mundo universitario donde se realiza investigación, extensión, debates de interés nacional, internacional y local. Son las universidades públicas los centros donde se han desarrollado los y las ciudadanas que dirigen el país. Este mundo universitario que es diferente y con matices particulares en cada centro, región o campus, mantiene siempre el mismo principio de compartir conocimientos en los campos antes expuestos. (Mora, 2008).

El joven estudiante de un colegio científico tendrá siempre un mundo diferente al que tienen los estudiantes de colegios públicos regulares. El concepto de colegio público regular parece oportuno usarlo para esta ocasión, considerando que los colegios científicos son instituciones públicas con características especiales ya mencionadas en este documento. Este joven talentoso siempre tendrá la oportunidad de participar de eventos de alto nivel a nivel nacional e internacional y realizar giras académicas que fortalezcan la formación integral. Al respecto, Jofre (1998) enfatiza que:

> Las universidades públicas han estado participando activamente en la formación de opinión sobre aspectos cruciales para el país. Los principales foros de carácter nacional o con participación internacional tienen su centro en las universidades públicas. De hecho, Costa Rica es un centro de convergencia internacional en una gran diversidad de campos, donde las universidades han tenido un papel fundamental (p. 215).

La transición a la vida universitaria presenta una variedad de desafíos personales y académicos. Estos desafíos han sido identificados y analizados en múltiples investigaciones y propuestas de políticas educativas, los resultados generan una creciente preocupación entre los distintos actores del ámbito educativo, debido a que además de las dificultades académicas, los estudiantes enfrentan cambios significativos en su vida social y emocional, lo que puede afectar su bienestar y rendimiento académico. Ante esto, es crucial que las instituciones educativas desarrollen estrategias de apoyo integrales para facilitar esta transición y mejorar la experiencia universitaria de los estudiantes (Tinto, 2012).

La implementación de estrategias para fortalecer la educación diversificada a nivel nacional no ha sido del todo efectiva y debido a la creciente demanda de una educación integral, pública de calidad y ante la urgente necesidad de formación de ciudadanos bilingües altamente capacitados en el área científica, matemática y tecnológica, nace en la década de los noventa el Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2019).

El Colegio Científico de Costa Rica Universidad Nacional Sede Región Brunca, Campus Pérez Zeledón se fundó en 1993 mediante Ley No. 7169 de Promoción del Desarrollo Científico y Tecnológico (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1993). Su funcionamiento se reguló mediante el Decreto No. 24961-MEP, brindando una gran oportunidad a los jóvenes de la Zona Sur del país para acceder a una educación integral de excelencia en sus dos últimos años de secundaria, la cual pretende

proveer herramientas, habilidades, formación y desarrollo de conocimientos sólidos para insertarse exitosamente en la educación superior (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2019). Esta labor se reviste de especial importancia al mencionar que el centro educativo recibe población de diversos cantones de la Zona Sur del país, una de las regiones con más bajo índice de desarrollo a nivel nacional.

Para alcanzar el objetivo, surge una metodología integral que implementa diversas estrategias, estas prácticas educativas han contribuido significativamente a que los estudiantes logren incorporarse a un modelo educativo de alta exigencia, desarrollar habilidades, adquirir conocimientos y enfrentarse a procesos socioemocionales de adaptación con el fin de alcanzar sus proyectos de vida e insertarse con éxito a la educación superior (Ramírez & Zúñiga, 2021). Estas estrategias han llevado a la institución a posicionarse como líder a nivel nacional en competencias y olimpiadas, certificación de habilidades, pruebas nacionales estandarizadas, pruebas de admisión a universidades nacionales e internacionales, logrando que los estudiantes ingresen a carreras de alta demanda en el mercado laboral; así mismo, una importante cantidad de egresados asume cargos de liderazgo y participa en proyectos universitarios desde su primer año de carrera, contribuyendo a que se gradúen con honores y se integren de manera temprana al mercado laboral.

Objetivo

Evidenciar la incidencia del modelo educativo del Colegio Científico Costarricense Sede Universidad Nacional Región Brunca en el ingreso, permanencia y éxito de sus egresados en la educación superior.

El aprendizaje integral es un modelo de enseñanza que promueve la toma de decisiones conscientes, la introspección personal, el autodescubrimiento y el respeto por las diferencias y culturas individuales. Se considera aprendizaje integral a la combinación de diversos elementos que estimulan la mente, los sentidos, las emociones y el cuerpo para que el alumno logre mayor retención a largo plazo, profundidad en el conocimiento, velocidad de asimilación y mayor interés. (Comunidad UNETE, 2024, pp.1-2)

El Colegio Científico de Pérez Zeledón ha demostrado contribuir acertadamente con la inserción exitosa de sus egresados a la educación superior a través de buenas prácticas educativas, las cuales se han ido adaptando de acuerdo con las necesidades educativas de las nuevas generaciones, liderando a nivel regional y nacional en los diferentes indicadores de desempeño. Esta institución se constituye en un modelo a seguir para garantizar la permanencia en la educación superior.



Descripción de la experiencia

Para alcanzar el objetivo, surge una metodología integral que implementa diversas estrategias: sesiones informativas previas al ingreso, periodo de diagnóstico, conocimiento de la modalidad y nivelación académica, entrevistas individuales que permiten conocer los proyectos de vida de cada uno de los estudiantes, sesiones individuales, talleres grupales y entrevistas de orientación vocacional con personas egresadas, intervenciones académicas tempranas, selección estratégica del personal docente, mediación pedagógica acorde con las necesidades educativas y evaluación continua de las acciones y resultados.

El proceso de admisión al colegio inicia brindando información a los estudiantes de noveno nivel interesados por medio de las distintas redes sociales de la institución. En estas plataformas se comparte información importante, se aclaran dudas de manera personalizada, se invita a participar en las sesiones informativas realizadas por medio de zoom o de manera presencial, ya sea que se visiten los colegios de la zona o que los estudiantes que deseen puedan asistir a la feria informativa, en la cual los estudiantes del Colegio Científico les atienden haciendo un recorrido por las instalaciones y les permiten participar en talleres de cada una de las materias que componen la malla curricular de la institución.

El siguiente paso corresponde a la realización de la prueba de aptitud académica en la cual cada año participan más de cien jóvenes de la región y son seleccionados los treinta mejores promedios. Para el año 2024 se logró la aprobación de presupuesto para admitir a sesenta estudiantes en décimo nivel, constituyendo esto un gran logro para la educación pública del cantón.

Una vez seleccionados los nuevos estudiantes que se incorporarán a la institución, estos deben integrase a un proceso de nivelación de tres semanas en el mes de noviembre. En esta etapa de nivelación, los estudiantes deben asistir a clases con el propósito de recibir las bases académicas que les permitan enfrentar el proceso de enseñanza/aprendizaje de manera más exitosa, además se realiza una prueba diagnóstica para determinar los contenidos que se deben reforzar.

Simultáneo al proceso de nivelación, el departamento de orientación realiza una entrevista con los estudiantes y sus padres con el propósito de garantizar que ellos tengan pleno conocimiento de las particularidades académicas, la exigencia institucional, así como asegurarse de que el estado de salud emocional y física sea el idóneo de manera que les permita tener mayores posibilidades de éxito en la institución. También se aplican cuestionarios de información general que permiten al personal conocer el perfil del estudiante.

Durante todo el proceso, se presta un servicio educativo integral, donde se combina una base académica de profesionales, materiales, equipo e insumos educativos, lo que facilita la implementación de estrategias educativas innovadoras, flexibles y pertinentes. Se debe mencionar que los cursos desarrollados en el CCCPZ son cursos a nivel universitario, por lo lo cual los estudiantes desde su etapa de educación secundaria tienen la oportunidad de llevar cursos de del área científica, matemática y tecnológica a partir de la implementación de laboratorios, giras académicas, elaboración de proyectos, entre otras estrategias metodológicas y de evaluación. Este proceso permite a los estudiantes vivir una experiencia universitaria a

través de la cual desarrollan habilidades académicas y emocionales que se convierten en una herramienta sumamente valiosa al momento de enfrentarse a la adaptación universitaria. Además, los estudiantes aparte de mantener un currículo educativo bastante nutrido en el área STEM, logran un dominio B2 del inglés según las pruebas de certificación que se les aplica anualmente. Adicionalmente logran participar exitosamente en diferentes Olimpiadas nacionales e internacionales, feria científica, así como en diversos concursos tecnológicos. Es importante destacar que continuamente se realizan intervenciones interdisciplinarias que pretenden abordar de manera temprana diversas situaciones que puedan influir en el buen desempeño de los estudiantes. El desarrollo de estas estrategias se desliga de lo usualmente se desarrolla en la mayoría de los demás centros educativos de secundaria, ya que no solo se basa en un dato cuantitativo, sino que también pretende brindar una formación integral a los estudiantes. Otro factor relevante es la selección estratégica del personal docente, el cual debe contar con la formación académica y pedagógica acorde a un modelo educativo de excelencia, así como tener la disposición para realizar procesos de evaluación continua de la mediación pedagógica y sus resultados.

La integración de estas estrategias ha permitido a la institución contribuir de manera significativa en la formación de estudiantes con un perfil integral, ya que las mismas hacen que los egresados de la institución adquieran una amplia gama de conocimientos y habilidades en distintas áreas, las cuales les permite no solo ingresar a las carreras deseadas en las universidades sino garantizar la permanencia y culminación de su educación superior.

Resultados

Durante los 30 años de trabajo continuo desarrollado por el Colegio Científico de Pérez Zeledón, es posible visualizar el accionar de una metodología exitosa orientada a una formación integral de sus egresados y que con ella se busca garantizar su permanencia dentro de la educación superior. Para ejemplificar estas acciones, se toman como referencia ciento setenta y ocho estudiantes egresados del periodo comprendido entre los años dos mil catorce y dos mil veintitrés, de los cuales a continuación se muestra la información del 49.5% de ellos.

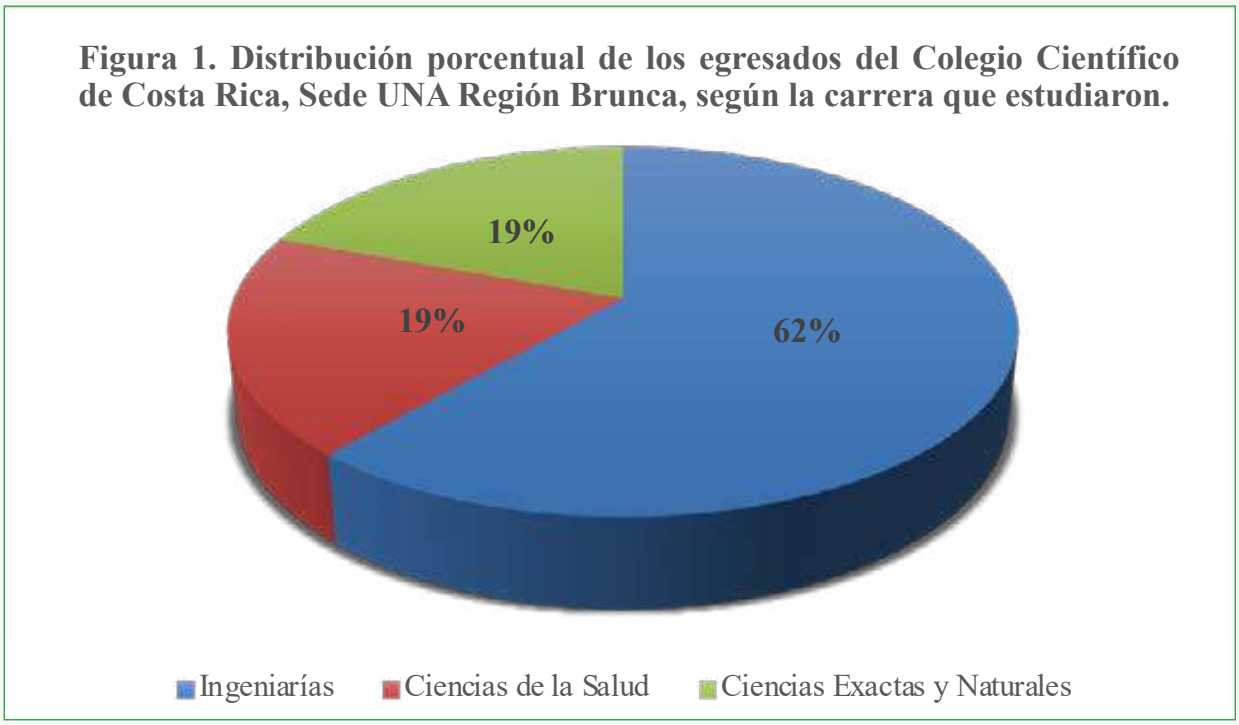
Al observar la distribución de la universidad en la cual cursan su educación superior se debe resaltar que el 95,45% de ellos lo hace en una universidad pública de Costa Rica. Dato que no debe pasar desapercibido ya que para ingresar a alguna de estas universidades se tiene que realizar un examen de admisión, lo cual indica que un alto porcentaje de los egresados aprueban satisfactoriamente el proceso de admisión a las universidades estatales. La distribución especifica se puede visualizar en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los egresados del Colegio Científico de Costa Rica, Sede UNA Región Brunca, según la universidad a la que ingresaron.

Cantón	Cantidad	Porcentaje
Universidad de Costa Rica	49	55,68
Instituto Tecnológico de Costa Rica	33	37,50
Universidad Nacional	2	2,27
Universidades Privadas	2	2,27
Universidades Extranjeras	2	2,27
Total	**88**	**100**

En lo que respecta a la distribución según el área de conocimiento es posible observar que la totalidad de los egresados analizados estudian carreras relacionadas con el área científica y tecnológica, las cuales a su vez son de alta demanda tanto por los estudiantes que desean ingresar a las mismas como por su demanda dentro del mercado laboral. Entre algunas de las carreras que se pueden mencionar están: Medicina, Microbiología, Ingenierías, Ciencias Actuariales, entre otras. Los datos generales se pueden visualizar en el siguiente gráfico.

Figura 1. Distribución porcentual de los egresados del Colegio Científico de Costa Rica, Sede UNA Región Brunca, según la carrera que estudiaron.



Es importante resaltar junto al índice de ingreso a las universidades que la totalidad de los estudiantes que se encuestaron lograron concluir su carrera universitaria o se encuentran aún cursando la misma (Tabla 2). Esta situación muestra que la totalidad de los estudiantes encuestados se mantuvieron o mantienen dentro de un proceso de educación superior, logrando a su vez ejemplificar uno de los propósitos que se siguen dentro del Colegio Científico de Pérez Zeledón.

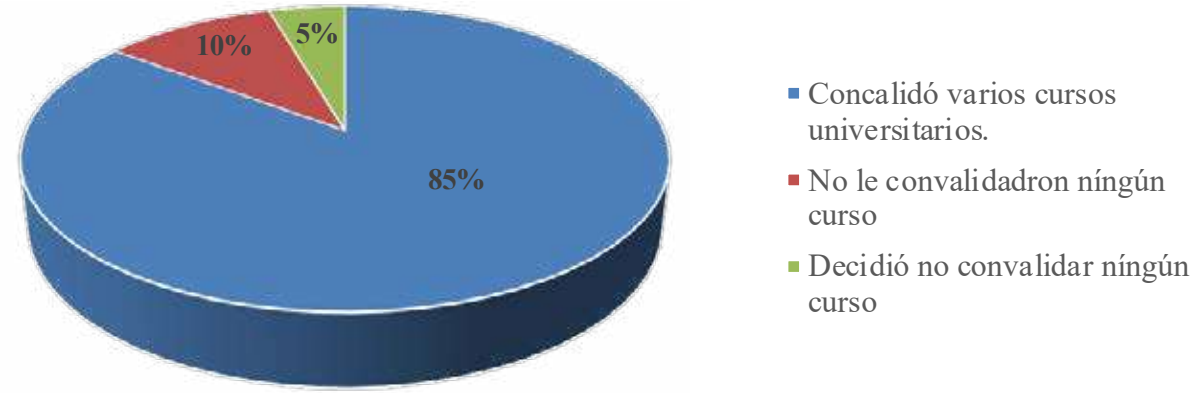
Tabla 2. Distribución de los egresados del Colegio Científico de Costa Rica, Sede UNA Región Brunca, según su condición actual.

Situación actual	Cantidad	Porcentaje
Concluyeron la carrera universitaria	15	17,05
Aún se encuentra cursando la carrera	73	82,95
Total	**88**	**100**

La gráfica 2 permite visualizar el cumplimiento de uno de los objetivos que se buscan en la institución, el cual es brindarles a sus egresados un currículo académico que posteriormente les permita poder convalidar cursos en la etapa universitaria. De esto se de resaltar que el 85% de los egresados convalidó cursos universitarios.

Este elemento contribuye a reducir la deserción en la etapa universitaria, ya que brinda a los estudiantes los conocimientos básicos a nivel universitario para hacer frente a otros cursos en las distintas carreras, en los cuales el manejo de conocimientos específicos y el nivel de profundización es aún mayor.

Figura 2. Distribución porcentual de la convalidación de cursos universitarios a los egresados del Colegio Científico de Costa Rica, Sede UNA Región Brunca.



Junto a los datos relacionados a la inserción a la etapa universitaria y la elección vocacional, también es posible analizar el impacto y la influencia de la formación brindada por el Colegio Científico de Pérez Zeledón en la relación a la inserción al mercado laboral por parte de sus egresados. Es así como en términos generales los informes de gestión de la institución permiten visualizar información relevante sobre el 91% de los egresados. De ellos se debe resaltar que desde el 2006 el 59, 21% se encuentra estudiando, el 23,54% laboran para el sector privado, el 10,26% laboran para el sector público, el 7% no lograron ser localizados. Este aspecto también ejemplifica que la formación brindada en la etapa secundaria propicia los estudiantes continuar con sus estudios universitarios y posteriormente insertarse en el mercado laboral de manera exitosa.

Conclusiones

El Colegio Científico de Pérez Zeledón como una institución de educación secundaria que fomenta en los estudiantes la educación científica y tecnología ha logrado, a partir de una serie de estrategias y prácticas educativas, brindar a sus egresados las bases en conocimientos y habilidades necesarias para afrontar de manera adecuada el ingreso a las universidades. Además de ello, los aprendizajes adquiridos impulsan en ellos una visión de permanencia dentro de la educación superior, ya que han adquirido las destrezas necesarias para hacer frente a los distintos retos académicos y personales que puedan surgir durante su vida universitaria.

Se debe tener presente que el proceso integral que se desarrolla dentro de la institución no es un sistema rígido de educación, sino que es un proceso moldeable según las necesidades que enfrentan cada generación. De igual manera toma en cuenta el contexto que vive la sociedad y las diferentes condiciones que giran a su alrededor.

Se debe resaltar que la totalidad de los egresados encuestados ya concluyeron sus carreras universitarias o aún se encuentran cursando las mismas, este aspecto ejemplifica que la formación en conocimientos y desarrollo de habilidades propicia la reducción de la deserción y el abandono de la etapa universitaria, ya que los egresados cuentan con una formación base adecuada para hacer frente a los distintos retos de la vida universitaria. Abonado a ello el tener la posibilidad de convalidar distintos cursos universitarios desde una etapa temprana propicia una motivación adicional, ya que incluso pueden adelantar los curriculum de las carreras que cursan.

Estos ideales, junto con un trabajo conjunto entre el área académica y el área administrativa han permitido posicionar al Colegio Científico en una institución modelo, que busca a partir de buenas prácticas educativas brindar las bases necesarias para el ingreso de sus discentes dentro de la educación universitaria, pero también busca su permanencia en la misma.



Referencias

ComunidadUNETE (2024, 11 de setiembre). *Aprendizaje integral*. https://www.grafiati.com/es/info/apa-7/website/#:~:text=Para%20citar%20un%20sitio%20de,y%20direcci%C3%B3n%20URL%20(enlace).

Consejo Nacional de Rectores (2020). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal: PLANES 2021-2025*: resumen ejecutivo. CONARE-OPES.

Estado de la Nación (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación. https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-nacion-2021

Gale, T., y Parker, S. (2014). *Navigating change: A typology of student transition in higher education*. Studies in Higher Education, 39(5), pp. 734-753.

Jofre, A. (1998). *Universidad en America Latina*, Editorial Tecnológica, Cartago Costa Rica.

Lluch, L. y De la Vega, I. (2019). *El ágora de la neuroeducación*. Ediciones Octaedro, S.L.

Mora, R. Castro, M. y Badilla. F. (2013). *Crepúsculo de un sueño*. Publicaciones El Atabal, S.A. https://books.google.co.cr/books?id=yG5_EAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Mora, R y Calderón, M (2008). *Colegio Científico de Pérez Zeledón 15 años al servicio de Costa Rica.*Publicaciones El Atabal, S.A. https://books.google.co.cr/books?id=DQFoYzgVargC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

SINALEVI. (1996). *Normas reguladoras básicas del proceso educativo Colegios Científicos No. 24961-MEP.* http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=23046&nValor3=94522&strTipM=TC

SINALEVI. (1992). *Reglamento al Capítulo II del Título IV de la Ley 7169 Creación de los Colegios Científicos N°-21731-MICITT(*)-MEP.* http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=59979

SINALEVI. (1990). *Ley de Promoción Desarrollo Científico y Tecnológico y Creación del MICYT No. 7169.* http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=11908

Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press.



Perdiendo el miedo a la Matemática: prácticas innovadoras para la equidad educativa

Pablo Echeverría Silva
PACE Universidad de Santiago de Chile
pablo.echeverria@usach.cl

Jorge Kurten Jiménez
PACE Universidad de Santiago de Chile
jorge.kurten@usach.cl

Nataly Panes Castillo
PACE Universidad de Santiago de Chile
nataly.panes@usach.cl

Claudio González Dubó
PACE Universidad de Santiago de Chile
claudio.gonzalezdub@usach.cl

Resumen

La persistente brecha en los resultados de pruebas estandarizadas entre estudiantes de establecimientos públicos y privados en Chile, la cual se puede observar en las pruebas de admisión universitaria, subraya la urgencia de abordar la enseñanza de la matemática de manera innovadora. Esta línea, esta propuesta didáctica se centra en potenciar el desarrollo de habilidades del siglo XXI a través de siete talleres diseñados para mejorar la comprensión e interés en las matemáticas. “Perdiendo el miedo a las matemáticas” se ha implementado en establecimientos públicos adscritos al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Región Metropolitana, desde situaciones que involucran pensamiento lógico hasta aplicaciones prácticas de probabilidad, integrando conceptos matemáticos en contextos cotidianos para hacer la disciplina más accesible y significativa. Durante su implementación, en el año 2023, se observó un aumento en el interés, participación y comprensión de los/as estudiantes, así como una mejora en su actitud hacia la matemática. Estos resultados sugieren que enfoques prácticos e innovadores pueden transformar la percepción y el desempeño en matemáticas, contribuyendo positivamente a la transición hacia la educación superior. Esta experiencia subraya la necesidad de seguir promoviendo métodos pedagógicos que garanticen una educación equitativa y de calidad.

Descriptores: Didáctica, Innovación Educativa, Transición a la Educación Superior, Equidad Educativa.

Contextualización

La persistente brecha en los resultados de pruebas estandarizadas entre estudiantes de establecimientos públicos y privados en Chile es siempre preocupante (Centro de Estudios del MINEDUC, 2020). En la última Prueba de Acceso a la Educación Superior, la diferencia promedio en la prueba Matemática 1 entre estos sectores es de casi 190 puntos, siendo 1000 el máximo posible. (Diario Usach, 2024). Esta realidad destaca la urgencia de abordar la enseñanza de las matemáticas en tiempos de cambios y complejidades educativas de manera innovadora, especialmente en la educación pública, donde los desafíos pueden influir en la trayectoria educativa (Cantoral, 2022). En este sentido, acciones afirmativas como el Programa de Acceso a la Educación Superior (Ministerio de Educación de Chile, 2023), han jugado un papel fundamental al implementar acciones específicas en establecimientos públicos, particularmente en establecimientos técnicos profesionales, con el objetivo de mejorar la comprensión y el interés en las matemáticas y, en última instancia, contribuyendo en el proceso de transición a la educación superior.

Objetivo

El propósito de esta propuesta didáctica es potenciar el desarrollo de habilidades para el siglo XXI (Ministerio de Educación de Chile, 2021), promoviendo el interés y la comprensión de la matemática, a través de la creatividad, el análisis y el pensamiento crítico. El enfoque se centra en potenciar el desarrollo del pensamiento lógico matemático y relacionar los conceptos matemáticos con situaciones cotidianas, mediante el aprendizaje basado en problemas (Metodología del Aprendizaje Basado En Problemas Aplicada En la Enseñanza de las Matemáticas, 2021) y la resolución de problemas (Pólya, 1945), haciendo que la disciplina sea más cercana y significativa para los las estudiantes.

Descripción de la experiencia

La propuesta didáctica se implementó en establecimientos públicos ubicados en diversas comunas de la Región Metropolitana de Chile, específicamente en Talagante, Maipú, Pudahuel, Cerro Navia, Lo Prado, Estación Central, San Bernardo y Santiago. Estos establecimientos, en su mayoría técnicos profesionales, albergan a estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos medio-bajo a bajo, caracterizados por una significativa diversidad y presencia de estudiantes migrantes. Previamente a la intervención, la enseñanza de las matemáticas se apoya predominantemente en métodos tradicionales que enfatizan la transmisión pasiva de conocimientos y la memorización de fórmulas, lo cual dificulta el desarrollo de habilidades críticas como el pensamiento lógico y la resolución de problemas.

Durante los primeros años de enseñanza media, los/as estudiantes enfrentaron desafíos adicionales debido a la transición forzada a la educación a distancia, impuesta por la pandemia de COVID-19 (Reyes, 2020). Esta situación exacerbó la falta de interés y motivación por aprender matemáticas, así como la incapacidad de los métodos convencionales para conectar los conceptos matemáticos con aplicaciones prácticas relevantes para la vida diaria. Además, muchos establecimientos carecían de recursos adecuados, como materiales didácticos y tecnológicos, lo cual afectaba negativamente la calidad de la enseñanza.

Los/as estudiantes participantes fueron principalmente de Tercero y Cuarto de Enseñanza Media, con una edad promedio de 16 a 18 años. La implementación se realizó entre abril y noviembre de 2023, y cada taller involucró, en promedio, a 30 estudiantes por curso, sumando más de 2.000 participantes en total a través de los 23 establecimientos adscritos al programa. La implementación de la propuesta fue guiada por profesionales del programa PACE de la Universidad de Santiago, alojado en el Departamento del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), y se adaptó según la disponibilidad y particularidades de cada institución educativa.

El enfoque innovador de esta propuesta buscó abordar las desigualdades educativas (Valenzuela, 2014) y mejorar el aprendizaje de las matemáticas mediante estrategias prácticas y colaborativas (Bellei, 2021). Integrando conceptos matemáticos con aplicaciones significativas en la vida cotidiana y otros campos del conocimiento, se promovió el desarrollo de habilidades esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. Estas habilidades son fundamentales no solo para el éxito académico, sino también para la preparación de los y las estudiantes frente a los desafíos futuros en un mundo cada vez más tecnológico y globalizado.

Los talleres que componen “Perdiendo el miedo a las matemáticas” fueron diseñados para transformar la percepción y el desempeño de los/as estudiantes en matemáticas mediante un enfoque innovador y participativo. A través de siete talleres interactivos y dinámicos, se busca fortalecer habilidades matemáticas claves y promover el interés en la disciplina. Cada taller aborda aspectos específicos como el pensamiento lógico, la resolución creativa de problemas, la conexión entre matemáticas y música, el análisis crítico de gráficos, la comprensión de la probabilidad, el sistema binario y el impacto de la función exponencial en situaciones cotidianas. Este conjunto de actividades busca no solo mejorar el rendimiento académico en matemáticas, sino también equipar a los y las estudiantes con habilidades esenciales para enfrentar desafíos contemporáneos en un entorno cada vez más digital y analítico.

Talleres implementados

Lógicamente

Objetivo: Desarrollar la capacidad de resolver problemas matemáticos aplicando procesos lógicos y el método de Pólya.

Descripción: Durante este taller, los/as estudiantes se enfrentan a una serie de ejercicios de lógica que incluyen el reconocimiento de patrones, la identificación de frases claves en textos, y la formulación de suposiciones, los

cuales resuelven de manera grupal con una dificultad progresiva. Al finalizar los ejercicios, se lleva a cabo un conversatorio para establecer las relaciones entre los problemas resueltos y la educación matemática, destacando la importancia del aprendizaje matemático en la escuela. Se enfatiza que la matemática se basa en procesos lógicos estructurados, y se presenta el método de resolución de problemas de Pólya, mostrando cómo se organiza en una serie de pasos lógicos coherentes. Finaliza con el desafío de desarrollar un problema matemático, pero empleando el método de Pólya.

Habilidades para el Siglo XXI: Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas.

Ecuaciones escondidas

Objetivo: Reflexionar sobre la resolución de sistemas de ecuaciones lineales utilizando representaciones pictóricas y métodos algebraicos, para comprender la funcionalidad de las variables en el álgebra y cómo estas representan valores en diferentes contextos.

Descripción: Este taller está diseñado para que el estudiantado reflexione sobre la resolución de sistemas de ecuaciones lineales, tanto 2x2 como 3x3, a través de la resolución de ejercicios que involucran ecuaciones pictóricas. Utilizando ejemplos frecuentemente encontrados en redes sociales, los/as estudiantes trabajarán en grupo para analizar y resolver distintos sistemas de ecuaciones que, en lugar de utilizar las variables tradicionales, emplean dibujos para representar las incógnitas. Los y las estudiantes deberán resolver estos sistemas y luego traducir las soluciones a notación algebraica, lo que les ayudará a comprender el papel de las variables en el álgebra como representaciones de valores. El taller culminará con un conversatorio en el que los/as estudiantes compartirán sus reflexiones y aprendizajes sobre la relación entre las representaciones pictóricas y las algebraicas. Se da cierre con el desafío de desarrollar un último sistema con mayor dificultad.

Habilidades para el Siglo XXI: Creatividad y Trabajo Colaborativo.

Musimática

Objetivo: Comprender la relación entre música y matemáticas mediante la identificación de patrones y análisis de la métrica en piezas musicales.

Descripción: En esta actividad, los y las estudiantes trabajarán en grupos para explorar la fascinante interrelación entre la música y las matemáticas. Mediante diversos ejercicios, identificarán patrones matemáticos en diferentes piezas musicales y analizarán la métrica, incluyendo la identificación de compases en cuatro cuartos y la detección de compases incompletos. También se enfocarán en reconocer figuras musicales faltantes o excedentes. Al finalizar las actividades, se llevará a cabo una discusión plenaria para destacar cómo estos conceptos musicales se conectan con principios matemáticos más amplios, explorando otras relaciones conocidas entre la música y las matemáticas. Se da cierre con el desafío de analizar una canción y reconocer la sucesión que hay en el número de sílabas que hay en una canción conocida por estar en sucesión de Fibonacci.

Habilidades para el Siglo XXI: Creatividad y Comunicación

Exponenciando

Objetivo: Explorar y aplicar conceptos de crecimiento y decrecimiento exponencial a través de situaciones concretas, comprendiendo las

características y comportamientos de la función exponencial.

Descripción: En este taller, los/as estudiantes explorarán situaciones que ejemplifican el crecimiento exponencial. Trabajarán en grupos para analizar el crecimiento de una plaga y realizarán experimentos prácticos con dobleces de papel, observando cómo se comporta la función exponencial en estas situaciones. Además, resolverán problemas concretos, como calcular la cantidad de dobleces necesarios para alcanzar distancias como la de la Tierra a la Luna. El taller concluirá con un conversatorio reflexivo sobre los aprendizajes clave, desafiando a los y los estudiantes a aplicar lo visto en la sesión en una situación contextualizada en el juego como "Plantas vs Zombies".

Habilidades para el Siglo XXI: Pensamiento Crítico y Alfabetización en Información.

Gráficos que mienten

Objetivo: Argumentar y comunicar decisiones a partir del análisis crítico de errores en la representación de datos en gráficos y reflexionar sobre las implicaciones de estos errores en la interpretación de la información.

Descripción: En este taller se analizan diferentes tipos de gráficos de contextos reales (censo, política, economía, ciencia, entre otros) que se han construido erróneamente y se busca que las y los estudiantes mediante análisis reconozcan los errores y que sugieran qué correcciones deberían tener y las consecuencias de situaciones como ésta. En un comienzo se realizará una reflexión en torno al estudio de la estadística, rescatando algunos conceptos elementales, y la importancia de la correcta representación de los datos, específicamente en gráficos, para luego pasar a la instancia grupal en donde analizarán diversos tipos de gráficos publicados tanto en medios locales como extranjeros, identificando los errores y reflexionando en torno a las consecuencias que podrían conllevar al hacer una incorrecta interpretación. Se finaliza realizando una reflexión en torno a las *fake news* y la falsa representación de la realidad en medios de comunicación.

Habilidades para el Siglo XXI: Alfabetización en Información, Ciudadanía y Pensamiento Crítico.

La Place Gran Casino

Objetivo: Explorar y aplicar conceptos avanzados de probabilidad en situaciones prácticas, para entender la probabilidad de eventos aleatorios y su relevancia en decisiones cotidianas.

Descripción: En este taller, los/as estudiantes participarán en actividades prácticas utilizando juegos de casino y escenarios de concursos televisivos para explorar el concepto de probabilidad en situaciones cotidianas. Trabajando en equipos, analizarán resultados obtenidos en simulaciones de lanzamientos de dados y selecciones de cartas, tal como si fuese un casino, profundizando en conceptos como la regla de La Place, eventos mutuamente excluyentes e intersección de eventos, así como probabilidad condicionada, y reflexionando sobre cómo las probabilidades de experimentos aleatorios varían bajo diferentes condiciones. El taller culminará con un rol play donde simularán la participación en un concurso televisivo, enfrentando decisiones estratégicas al elegir entre tres puertas donde se esconde un premio.

Habilidades para el Siglo XXI: Alfabetización en Información y Pensamiento Crítico.

Enigmas Binarios

Objetivo: Comprender y aplicar el sistema de números binarios a través de la resolución de enigmas y mensajes codificados, explorando su uso en diferentes contextos.

Descripción: En este taller, los y las estudiantes resuelven diferentes juegos con enigmas relacionados con los números binarios, además del concepto y el uso en diferentes áreas. Comienza el taller con la experimentación de las tarjetas binarias, juego en el que el docente a cargo es capaz de "adivinar" el número escogido por el estudiante a partir de unas tarjetas que contienen diversos números. Sin explicar el porqué de las tarjetas, se realiza un conversatorio en torno a los números binarios, sus fundamentos y sus empleos en diversos contextos. Se hace la relación con el código morse, en donde tendrán que descifrar en equipo ciertos mensajes en binario. La actividad finaliza con el desafío de descifrar el truco de las tarjetas binarias, aplicando lo tratado durante la sesión.

Habilidades para el Siglo XXI: Alfabetización digital y Creatividad.

La propuesta destaca por su enfoque innovador en la enseñanza de esta disciplina. A través de los talleres, no solo se enseñan conceptos matemáticos y estadísticos fundamentales, sino que también se desarrollan habilidades esenciales del siglo XXI. Se utiliza un enfoque práctico y experiencial donde los/as estudiantes participan en actividades como resolución de problemas, análisis crítico de gráficos y exploración de probabilidades a través de juegos de casino simulados. Esto promueve el aprendizaje activo y colaborativo, fomentando el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas complejos de manera estructurada y creativa.

Además, la propuesta incorpora tecnología moderna y recursos contemporáneos para explorar temas como el sistema binario y su aplicación práctica, lo cual conecta las matemáticas con entornos digitales y muestra su relevancia en contextos cotidianos. Al integrar estrategias de enseñanzas innovadoras y explorar conexiones interdisciplinarias con áreas como la música, esta propuesta busca preparar a los y las estudiantes no solo para comprender conceptos matemáticos, sino también para enfrentar desafíos complejos y diversificados en el mundo actual.

Se abandonó el modelo pasivo de enseñanza en favor de métodos que involucran activamente a los/as estudiantes en la resolución de problemas, juegos de roles y experimentos prácticos. Esto no solo aumenta su compromiso con el aprendizaje, sino que también les permite avanzar a su propio ritmo y nivel de comprensión.

Durante la implementación se enfrentaron desafíos significativos que incluyeron la resistencia inicial hacia métodos de enseñanza no convencionales y la necesidad de adaptarse a diversos niveles de comprensión entre los/as estudiantes. Para superar estos obstáculos, se enfatizó la comunicación clara sobre los beneficios de las nuevas estrategias, facilitando así una mayor aceptación y participación activa. La integración de temas interdisciplinarios como música y tecnología también requirió una cuidadosa planificación curricular y colaboración entre docentes para asegurar la coherencia educativa. Sin embargo, uno de los desafíos fue la falta de un seguimiento medible y sistemático de los resultados, lo que limitó la capacidad de evaluar el impacto de manera cuantitativa. La evaluación se basó principalmente en observaciones y retroalimentación cualitativa de los participantes y facilitadores de las actividades, lo que proporcionó una limitada información sobre el éxito y las áreas de mejora del programa.

Resultados

Esta estrategia se implementó a través de metodologías de enseñanza-aprendizaje, tales como aprendizaje basado en problemas y el uso de recursos tecnológicos interactivos. Estos enfoques no solo permitieron una mayor interacción entre los/as estudiantes y los contenidos matemáticos, sino también fomentaron el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, como análisis, pensamiento crítico, resolución de problemas, argumentación entre otras.

Además, se incorporaron actividades prácticas que promovieron el trabajo colaborativo, a través de actividades prácticas que potenciaban la discusión entre pares y la metacognición, lo cual facilitó la construcción colectiva del conocimiento matemático.

Dado que es una estrategia que partió como una acción piloto, no se tienen mayores evidencias del proceso. En su segundo año de implementación, uno de sus grandes desafíos es generar mecanismos de monitoreo y evaluación que, por una parte, permita levantar información asociada a la percepción que tiene el estudiantado, y por otro, la pertinencia a nivel curricular de la propuesta, lo cual permitirá generar los ajustes necesarios para fortalecer aún más la estrategia. Para ello, se proyectan actividades de carácter formativo, en cada una de las sesiones que permitan dilucidar si el objetivo de cada intervención fue alcanzado y así como también una encuesta de satisfacción que contemplen preguntas asociadas a la pertinencia del taller, las estrategias utilizadas y la futura aplicabilidad que ven los y las estudiantes entre otras.

Conclusiones

La implementación de talleres prácticos y colaborativos en matemáticas ha demostrado ser una estrategia efectiva para aumentar el interés y la participación de los y las estudiantes, mostrando una mejora notable en la actitud frente a la matemática y en su confianza al resolver problemas. Esta innovación pedagógica, al conectar las matemáticas con situaciones cotidianas y fomentar el desarrollo de habilidades del siglo XXI, ha sido esencial para que los/as estudiantes vean la importancia de esta ciencia en su día a día, destacando la necesidad de alejarse de métodos tradicionales que en muchas ocasiones priorizan la memorización. Sin embargo, la resistencia inicial hacia métodos menos convencionales por parte del estudiantado, y la necesidad de adaptarse a diversos niveles de comprensión, fueron desafíos que se han enfrentado mediante una comunicación clara y una planificación curricular cuidadosa.

La mejora en la actitud y comprensión de las matemáticas en la educación secundaria es crucial, ya que estas habilidades no sólo fortalecen el aprendizaje académico inicial, sino que también son fundamentales para el desarrollo de competencias esenciales para nuestros tiempos. Este cambio en la disposición hacia la matemática influye significativamente en el rendimiento académico y en la disposición a continuar estudios superiores en áreas relacionadas. Además, este enfoque de enseñanza promueve un sentido de competencia y confianza que se traduce en una mayor predisposición a enfrentar los desafíos académicos en la educación superior, favoreciendo la permanencia y disminuyendo las tasas de abandono, que muchas veces están relacionadas con la falta de preparación matemática y la inseguridad para enfrentar materias complejas.

La integración de temas interdisciplinarios como la música y la tecnología ha facilitado esta mejora, aunque la falta de recursos adecuados en algunos establecimientos ha representado un obstáculo adicional. A pesar de ello, el vínculo entre la enseñanza innovadora de las matemáticas y la retención de los estudiantes en niveles educativos superiores ha quedado claro. Una mayor comprensión de los conceptos y una actitud positiva hacia las matemáticas reducen el riesgo de abandono, ya que los estudiantes logran enfrentar los desafíos universitarios con mayor confianza y herramientas cognitivas.

La necesidad de innovar en la enseñanza de matemáticas, especialmente en contextos de educación pública, ha quedado claramente demostrada. Los métodos tradicionales que enfatizan la memorización no son suficientes para desarrollar habilidades críticas como el pensamiento lógico y la resolución de problemas. Se requiere un enfoque más práctico y experiencial de la matemática, fomentando la interacción y conectando los conceptos matemáticos con entornos cotidianos y digitales.

El Programa PACE ha sido fundamental para la implementación de esta propuesta didáctica, proporcionando el apoyo necesario para llevar a cabo los talleres en diversos establecimientos públicos. Su enfoque en mejorar la equidad educativa y facilitar la transición a la educación superior es esencial para reducir la brecha en los resultados académicos. La colaboración con profesionales del programa y la adaptación de la propuesta según las particularidades de cada establecimiento educativo han sido claves para el éxito de la implementación. En este sentido, el fortalecimiento de las habilidades matemáticas en la enseñanza media no sólo mejora los resultados inmediatos, sino que tiene un impacto directo en la permanencia y éxito de los estudiantes en su trayectoria universitaria, ayudando a disminuir el abandono en etapas críticas de su formación académica.





Referencias

Alzate, H., Marín., Espinosa, J., y Osorno, N. C. A. (2016). Impacto del uso de objetos interactivos de aprendizaje en la apropiación de conocimiento y su contribución en el desarrollo de competencias matemáticas: un resultado de la experiencia de investigación. https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/10

Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J., y Vanni, X. (2021). El liceo en tiempos turbulentos: ¿Cómo ha cambiado la educación media en Chile?. LOM ediciones.

Cantoral, R. (2022). LA MATEMÁTICA EDUCATIVA EN TIEMPOS DE CRISIS, CAMBIO Y COMPLEJIDAD. Revista Latinoamericana De Investigación En Matemática Educativa, 23(2). https://doi.org/10.12802/relime.20.2320

Centro de Estudios del Ministerio de Educación & Banco Mundial. (2020). IMPACTO DEL COVID-19 EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE y ESCOLARIDAD EN CHILE: Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial [Centro de Estudios MINEDUC]. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf

Diario Usach [Agencia]. (2024). PAES 2023 reflejó aumento de la brecha entre colegios públicos y privados. https://www.diariousach.cl/. Recuperado 23 de junio de 2024, de https://www.diariousach.cl/educacion-paes-2023-reflejo-aumento-de-la-brecha-entre-colegios-publicos-y

Metodología del aprendizaje basado en problemas aplicada en la enseñanza de las Matemáticas. (2021). *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, *14*(3), (pp. 142-155). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8590453.pdf

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2021). Un recorrido por las habilidades para el sigloXXI.Curriculum-Nacional.cl. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-86740_recurso_1.jpg

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2023). PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE). Subsecretaria de Educación Superior. https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/

Ortiz, H., Muñoz, L., Cardeño, J., y Alzate, N. (2016). Impacto del uso de objetos interactivos de aprendizaje en la apropiación de conocimiento y su contribución en el desarrollo de competencias matemáticas: un resultado de experiencia de investigación. Revista CINTEX, 21(1), 71–88. Recuperado a partir de https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/10

Pólya, G. (1945). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton University Press.

Reyes, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. Revista internacional de educación para la justicia social, 9(3), pp. 3-5.



Despertando vocaciones científicas y motivaciones en niños, adolescentes y jóvenes como promotores de la permanencia escolar

Adriana Zúñiga Meléndez
Universidad Nacional, Costa Rica
adriana.zuniga.melendez@una.ac.cr

Alejandro Duran Apuy
Universidad Nacional, Costa Rica
alejandro.duran.apuy@una.cr

Resumen

Uno de los principales problemas relacionados con la deserción escolar son los factores inherentes al sistema educativo, como la implementación de currículos con metodologías poco atractivas y contextualizadas. Ante esta realidad, el Laboratorio de Didáctica e Innovación de las Ciencias (LADICIEN) ha diseñado una serie de actividades, como los laboratorios móviles, enfocadas en la aplicación de metodologías de aprendizaje activo. Estos laboratorios han sido implementados en los Centros Educativos de I, II, III ciclo de educación General Básica y de Diversificada en la provincia de Heredia, Costa Rica, beneficiando a niños de seis a doce años y a jóvenes de trece a diecisiete años.

La implementación de estos laboratorios ha mejorado significativamente los procesos de aprendizaje, generado una mayor motivación e interés, y promovido vocaciones científicas entre los estudiantes. Como conclusión principal, se propone que cuanto más comprometidos y apoyados se sientan los estudiantes, y cuanto más dinámicos y positivos sean los entornos educativos, menos propensos estarán a abandonar la escuela. Por lo tanto, la implementación de estas actividades contribuye a la permanencia de los estudiantes en los procesos educativos.

Descriptores: Educación General Básica, Laboratorios móviles, Aprendizaje activo, Motivación, Vocaciones científicas, Permanencia.

Contextualización

Una de las principales problemáticas que enfrentan los sistemas educativos en general es lograr una adecuada permanencia y motivación del estudiantado en los centros educativos. Al parecer ningún nivel de escolaridad está exento de esta problemática que cada vez adquiere mayor relevancia en los contextos educativos.

En este sentido los procesos de exclusión escolar perecen ser cada vez más permanentes y persistentes en los sistemas educativos, afectándose con eso a un gran número de personas menores de edad, fundamentalmente a estudiantes de III y IV ciclo de Educación General Básica, que deben abandonar el sistema educativo por razones de diversa índole. Suberviola et al. (2024) menciona que uno de los factores determinantes está relacionado con "el valor de utilidad o significado que un estudiante atribuye a su proceso educativo en el centro, el cual resulta determinante en su decisión de abandonar o no los estudios" (p. 246).

En el informe del Programa Estado de la Nación (2023) y en el informe de Investigación Abandono Deserción Escolar en la Enseñanza Secundaria en Costa Rica; del Ministerio de Educación Pública (2010) se exponen que las razones por los que ve favorecida la deserción escolar son factores propios del sistema educativo y resaltan los relacionados con el currículo educativo dentro de las que se destacan: metodologías poco atractivas, currículos poco contextualizados, prácticas docentes descontextualizadas, falta de recurso o herramientas para mejorar las estrategias de enseñanza, abordajes pedagógicos de corte tradicional entre muchas otras.

Si centramos el análisis en los currículos de las ciencias naturales esta problemática, no resulta muy diferente, dado que los disidentes suelen manifestar razones similares a la expuesta anteriormente. Tal como señala Marcial et al. (2024):

> Las voces y los sentires del alumnado muestran que los modelos educativos, muchas veces coercitivos, rígidos y alejados de la participación y de las realidades sociales y culturales en la generan el fracaso escolar y hacen que los estudiantes más vulnerables se desenganchen y abandonen finalmente la escuela (p. 215).

Refiriéndose a esto Jiménez Asenjo y Gaeta Astica (2013), señalan "las opiniones de los jóvenes nos ubican en un currículo que no les gusta, es aburrido, está mal gestionado pedagógicamente, es muy vertical. En síntesis, es inadecuado y en muchos casos es el que propicia la deserción" (p. 120). Además, añaden que los jóvenes manifiestan acerca de la propuesta pedagógica que "las clases son aburridas; se proporcionan materias inútiles y se utilizan sistema de evaluación en ocasiones injustos; que los docentes no entienden a los estudiantes, que no comprenden sus necesidades e imponen régimen disciplinario autoritarios" (p. 122).

En la actualidad la Enseñanza de las Ciencias plantea grandes desafíos orientados a responder no solo a la demanda de cómo enseñar, sino que también a cómo acercar los currículos de ciencia escolar a los contextos de actuación social. Debe encontrarse la manera más adecuada de conectar con los alumnos para desarrollar conocimientos, interés y motivación por la disciplina, pero fundamentalmente habilidades para convivir e insertarse en la sociedad como ciudadanos competentes. (Romine y Sadler, 2016).

En este sentido, Jerez et al. (2015) señala que una buena forma para atender estas demandas es poner como centro del proceso al

aprendiente y para esto las estrategias para el aprendizaje activo se proponen como una buena alternativa. En el aprendizaje activo, el conocimiento se adquiere a través de la participación del aprendiente en actividades y oportunidades de aprendizaje diseñadas por el profesor. Esto permite un proceso de pensamiento y reflexión por parte de los alumnos que es más amplio y contextualizado.

No obstante, la propuesta pedagógica debe de integrar diversas estrategias y actividades que impliquen a los estudiantes en el proceso constructivo de conocimiento y que les generen motivación por aprender. (Santamaría-Domínguez et al., 2023).

En este contexto, el Laboratorio de Didáctica e Innovación de las Ciencias Naturales (LADICIEN) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional se ha destacado por su labor en la investigación y desarrollo de proyectos orientados a enriquecer el aprendizaje y despertar el interés y la motivación por el estudio de las ciencias.

Las actividades y estrategias diseñadas tienen como objetivo general contribuir a la creación de escenarios de aprendizaje más contextualizados, donde los estudiantes se involucren activamente en el proceso. Estas propuestas buscan atender la diversidad de formas de aprender, promoviendo la construcción de conocimientos y competencias útiles para la vida, al tiempo que fomentan el interés por la ciencia y favorecen la permanencia en los centros educativos.

Un factor clave para el éxito de este proyecto ha sido la colaboración con el Ministerio de Educación Pública (MEP), que se ha convertido en un aliado estratégico al facilitar el acceso a los centros educativos para realizar las actividades. Gracias a estas iniciativas, se ha impactado a más de 1,000 niños, brindándoles la oportunidad de participar con entusiasmo y motivación en la construcción de conocimientos científicos y en el desarrollo de habilidades esenciales para su futuro.

Descripción de la Experiencia

Laboratorios Móviles en Centros Educativos

Un laboratorio móvil es una plataforma educativa itinerante que se desplaza a diferentes escuelas, comunidades y zonas rurales con el objetivo de ofrecer experiencias de aprendizaje práctico y activo, especialmente en áreas como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).

Al utilizar metodologías de aprendizaje activo, los laboratorios móviles persiguen varios objetivos clave: (a) acercar a los estudiantes a contextos reales y problemas emergentes, permitiéndoles aprender de manera profunda, reflexiva y aplicada; (b) promover el dominio de conocimientos a través de escenarios de aplicación, comunicación e interacción; (c) fomentar la autonomía en el aprendizaje; y (d) inculcar hábitos de cooperación y ayuda mutua de manera transversal (Jerez Yáñez et al., 2017).

El principal objetivo de los laboratorios móviles propuestos por el LADICIEN ha sido despertar el interés por la ciencia en niños y jóvenes, fomentar vocaciones científicas y promover la alfabetización científica en la población. Estos laboratorios se han implementado en más de

15 centros educativos, beneficiando a más de 1,000 estudiantes de los ciclos I, II y III de Educación General Básica y Educación Diversificada.

A continuación, se detallan la algunos de los laboratorios móviles diseñados e implementados:

Laboratorio ¿Qué son los corredores biológicos interurbanos?

Objetivo. Generar espacios participativos donde niños y jóvenes conozcan acerca de los corredores biológicos interurbanos como herramientas para la conservación de naturaleza y el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de las ciudades.

Público meta. En la actividad participaron niños en edades de los seis a los doce años del I y II ciclo de Educación General Básica (EGB). En la actividad participaron alrededor de 200 niños.

Tiempo de ejecución. 4 horas.

Metodología implementada. Se trabajó con el aprendizaje basado en juegos (gamificación), el planteamiento de retos, la resolución de casos, la dramatización, el trabajo de cooperativo, la modelización, los foros de discusión.

Actividades desarrolladas.

a. El maravilloso mundo de los polinizadores: en la que se implementa el aprendizaje basado en juegos

b. El bosque misterioso: en la que se promueve la resolución de problemas, la observación y la manipulación de instrumentos.

c. Científico por un día: en la que se promueve los diseños experimentales.

Resultados

El maravilloso mundo de los polinizadores

La actividad se propone a través de un rally en el que se presentan diferentes desafíos acerca de la importancia que tienen los polinizadores para los ecosistemas naturales y las ciudades. Además, se plantean algunos casos en los que se incorporaban problemas ambientales que están afectando a los polinizadores tanto en nuestro país como a nivel mundial que deberán ir resolviendo para poder acceder a las siguientes pistas.

Figura 1. Estudiantes de Escuela jugando el Rally de los polinizadores, 2023.



Con el desarrollo de esta actividad, como se muestra en la figura 1, los estudiantes pudieron implicarse en la resolución de problemas en contextos reales. El desarrollo de actividades a través del juego fomenta la motivación, el compromiso de los estudiantes y promueve el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación y la negociación pues los estudiantes tenían que resolver diferentes problemas de manera colaborativa. Así mismo, la actividad se transformó en una herramienta muy eficiente para reforzar conocimiento y proceso más metacognitivos y de realimentación entre pares pues los disidentes reflexionaban sobre las respuestas que daban y realizaban ajustes a sus respuestas cuando consideraban que los conceptos estaban erróneos.

De manera general los resultados fueron muy positivos al lograr despertar el interés y la motivación de los estudiantes quienes se mostraron durante todo el tiempo muy entusiasmado en lograr concluir exitosamente la actividad.

El bosque misterioso: Para realizar la actividad se preparó una exhibición de especies de serpientes vivas y preservadas que se pueden observar en distintos lugares como bosques, áreas de cultivo, bosques ribereños (a la orilla de los ríos y quebradas), incluso en jardines. Se confeccionaron fichas informativas de las especies de serpientes con datos interesantes para despertar la curiosidad de los estudiantes. Con la actividad se promovió la manipulación de los especímenes para desarrollar habilidades procedimentales como las que se trabajaría en un laboratorio. Se realizaron juegos como memoria, rompecabezas, acertijos, para motivar la participación de los estudiantes como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Estudiantes de escuela participando de la actividad el Bosque Misterioso, 2023.



Uno de los principales resultados de esta actividad es la sensibilización de la población sobre especies biológicas como las serpientes que generalmente están estigmatizadas. Al dar a los estudiantes la oportunidad de manipular y observar especímenes, se facilita una comprensión más directa y concreta de los conceptos biológicos y científicos. Esto contribuye a crear una conciencia más informada sobre estos animales, permitiendo que las traten de forma más adecuada.

Científico por un día: La actividad les proponía a los estudiantes que asumieran el papel de un biólogo, quien a través de investigación descubre el asombroso proceso de la metamorfosis de las mariposas. Para iniciar se propusieron preguntas generadoras acerca del proceso de metamorfosis de las mariposas, luego se les solicitó que propusieran hipótesis y un posible diseño experimental, para esto se les suministró material elaborado y equipo óptico de apoyo que pudieron analizar con el que pudieran ir comprendiendo las características de las etapas de la metamorfosis de la mariposa. Finalmente, los estudiantes se colocaron disfraces y representaron los procesos que ocurren en las distintas etapas de la metamorfosis.

Figura 3. Estudiantes analizando el material suministrado, 2023.



Dentro de los principales resultados a destacar de esta actividad es que los estudiantes pudieron experimentar y utilizar los principios científicos lo que les facilitó una comprensión más profunda y concreta de los conceptos teóricos propuestos. De igual forma se lograron promover habilidades científicas como la observación, la formulación de hipótesis, el diseño de experimentos, la recolección, el análisis de datos y la interpretación de resultados. Promoviendo además que los estudiantes pensaran críticamente, analizaran datos, identificaran patrones y llegaran a conclusiones basadas en la evidencia, lo que mejora sus habilidades de razonamiento y resolución de problemas.

Laboratorio: Explorando los ecosistemas y su biodiversidad.

Objetivo: Fomentar espacios participativos para conocer los ecosistemas y la biodiversidad, como herramientas para la conservación de la naturaleza y la solución de problemáticas ambientales asociadas.

Público meta: En la actividad participaron alrededor de 50 niños en edades de los seis a los doce años del I y II ciclo de EGB y 60 jóvenes entre los trece y quince años del III ciclo EGB.

Tiempo de ejecución: 4 horas

Metodología implementada: Dentro de las estrategias implementadas se encuentra la resolución de casos, el aprendizaje entre pares, el trabajo de cooperativo, representaciones gráficas creativas, la observación e indagación científica

Actividades desarrolladas

- Mapa de mi Ecosistema: con la que se promueve las representaciones gráficas y la creatividad
- Explora Fauna: Aventuras en ecosistemas diversos: en la que se implementa la observación, la manipulación de especímenes y la indagación científica.

Resultados

Mapa de mi Ecosistema: Para desarrollar la actividad se les solicitó a los estudiantes que realizaran un mapa creativo en el que representaran un tipo de ecosistema en el que incluyera animales, plantas, recursos y todo lo desearan. Una vez realizadas sus representaciones se les pidió que compartieran su representación, describiendo lo que habían dibujado para luego colocarlo en un mural de papel periódico tal como se muestra en la figura 4.

Uno de los principales resultados de esta actividad es que las representaciones gráficas permiten comparar y contrastar datos de manera visual, facilitando la identificación de patrones, tendencias y relaciones. De igual forma las representaciones pueden hacer que el aprendizaje sea más atractivo, manteniendo el interés y la motivación del estudiantado.

Figura 4. Representaciones de los ecosistemas diseñados por los estudiantes, 2023.



Explora fauna: Aventuras en Ecosistemas Diversos: Se le solicita al estudiantado dirigirse a un espacio, en el que se diseñaron una serie de estaciones con especímenes de animales preservados (aves, reptiles, insectos anfibios, peses, especies marinas) representativos de los diferentes ecosistemas de Costa Rica. En cada estación se encontraban infografías que contenía información básica, características distintivas, importancia ecológica, datos curiosos, así como preguntas generadoras respecto al papel que cumplen en los ecosistemas.

Dentro de los aspectos más relevantes a destacar se encuentra que trabajar con especímenes vivos o preservados ayuda a establecer una conexión más profunda con el mundo natural, fomentando una apreciación y respeto por la biodiversidad y el medio ambiente. De igual forma este tipo de actividades despierta la curiosidad natural de los estudiantes y genera un interés más profundo por la materia, convirtiendo el aprendizaje en una actividad práctica y activa en la que se promueve el desarrolla habilidades científicas importantes como el manejo cuidadoso de materiales, la recolección de datos precisos, la realización de mediciones y la formulación de hipótesis basadas en observaciones directas. (Torres et al, 2013).

Figura 5. Participación de los estudiantes de III ciclo EGB en actividad, 2023.



Resultados generales de la práctica

Cada actividad desarrollada en la experiencia de los laboratorios móviles se convirtió en una oportunidad para presentar el aprendizaje de manera sencilla, atractiva y altamente motivadora. Despertar vocaciones científicas desde edades tempranas se ha convertido en una estrategia eficaz para fomentar la permanencia estudiantil en el sistema educativo. Cada una de las experiencias desarrolladas en la práctica han permitido que los estudiantes interactúen con la ciencia de forma lúdica, lo que puede influir significativamente a futuro en su decisión de seguir carreras universitarias relacionadas con áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

Al percibir la relevancia y aplicación práctica de lo que están aprendiendo, los estudiantes

incrementan su motivación, ya que comprenden cómo este conocimiento impacta sus vidas y futuros profesionales. Además, el interés por la ciencia no solo mejora los resultados de aprendizaje, sino que es crucial para asegurar la continuidad educativa a largo plazo, tanto en el ámbito escolar como universitario. Al generar un vínculo positivo con el conocimiento científico, los estudiantes encuentran razones sólidas para mantenerse dentro del sistema educativo y desarrollarse en un entorno laboral cada vez más exigente en términos de habilidades científicas y tecnológicas.

Conclusiones

En conclusión, la falta de interés en los contenidos académicos es uno de los principales motivos de deserción escolar. Las iniciativas que generan entusiasmo por la ciencia, como la experimentación y el aprendizaje activo, juegan un papel crucial en mantener a los estudiantes motivados y comprometidos con su educación, lo que favorece su permanencia en el sistema educativo. La implementación de estrategias para el aprendizaje activo en los laboratorios móviles ha demostrado ser efectiva al mejorar el aprendizaje, aumentar el interés y motivar a los estudiantes a asistir a clases y participar activamente en su formación.

Además, cuanto más comprometidos y apoyados se sientan los estudiantes en entornos educativos dinámicos y positivos, menor será su propensión por abandonar. Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje activo, incluidos los laboratorios móviles y otras metodologías innovadoras, tienen el potencial de reducir significativamente las tasas de deserción en todos los niveles educativos.

No obstante, a pesar de los resultados significativos logrados por los laboratorios móviles, se requiere un mayor compromiso por parte de las instituciones para desarrollar experiencias de aprendizaje más innovadoras y significativas para los estudiantes. Dado que el alcance de los laboratorios móviles es limitado y finito, es crucial ampliar y diversificar las estrategias educativas para maximizar su impacto y asegurar una educación de calidad para todos.





Referencias

Jerez, O., Aranda, C., Castro, C., Cosmelli, J., Chiple, R., Mancilla, R., Pérez, M., Lee, X., Maciel, C., Mella, J., Reinoso, J., Salinas, P., Valenzuela, G. y Valdés, A. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Santiago: Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136742

Jerez Yáñez, O., Silva, C., Hasbún Held, B., Ceballos, E. y Rojas, M. (2017). *Innovando en la educación superior: experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017, Volumen 2: metodologías activas de enseñanza y aprendizaje*. Santiago: Universidad de Chile. https://doi.org/10.34720/w22k-e184

Jiménez Asenjo, W. y Gaete Astica, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Educare*, *17*(1), 105-128. https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n1/a07v17n1.pdf

Ministerio de Educación Pública (2010). *Informe de Investigación Abandono (Deserción) Escolar en la Enseñanza Secundaria en Costa Rica, 2009-2010*. MEP. https://www.mep.go.cr/educatico/palabras-clave/desercion-escolar

Programa Estado de la Nación (2023). *Noveno Estado de la Educación*. CONARE-PEN. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/10/PEN_Noveno_Informe_estado_educacion_resumen_2023.pdf

Romine, W.L. y Sadler, T.D. (2016). Measuring Changes in Interest in Science and Technology at the College Level in Response to TwoInstructional Interventions. *Resarch in Science Education*, *46*(3), 309-327. https://DOI 10.1007/s11165-014-9452-8

Santamaría-Domínguez, M., Jiménez-Vivas, A. y Gómez-Marcos, M. (2023). Competencia científica en Educación Primaria: diseño y validación de un instrumento. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *24*, 1-14. https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/28111/29279

Suberviola, I., Navaridas Nalda, F. y González Marcos, A. (2024). Factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano: perspectiva del estudiantado. [Factors influencing early school dropout: student's perspective]. *Educación XX1*, *27*(1), 229-252. https://doi.org/10.5944/educxx1.36980

Torres, A., Mora, E., Garzón, F. y Ceballos, N. (2013). Desarrollo de competencias científicas a través de la aplicación de estrategias didácticas alternativas: un enfoque a través de la enseñanza de las ciencias naturales. *Tendencias, 15*(1), 187-215.



Estudio de la trayectoria de estudiantes ingresados por cupo Programa Propedéutico a la Universidad de Santiago de Chile (2008 - 2023)

Loreto Urbina Rodríguez
Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Santiago de Chile
loreto.urbina@usach.cl

Miguel Gimeno Vielma
Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Santiago de Chile
miguel.gimeno@usach.cl

Marco Iraola Barboza
Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Santiago de Chile
marco.iraola@usach.cl

María Francisca Cornejo Moreno
Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Santiago de Chile
maria.cornejo@usach.cl

Resumen

En 2007, la Universidad de Santiago de Chile (USACH) creó el cupo Programa Propedéutico, una nueva alternativa de ingreso a la Educación Superior (ES). Esta iniciativa está enfocada en estudiantes académicamente talentosos de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad (IVE). A estos estudiantes, históricamente excluidos de la ES, se les exime de las pruebas estandarizadas de ingreso. En la USACH, los y las estudiantes que cumplen con los requisitos establecidos por el Propedéutico, son seleccionados/as para matricularse en Bachillerato en Ciencias y Humanidades. Entre 2008 y 2023, 650 estudiantes se matricularon en la USACH a través del Propedéutico; el 54 % de ellos son mujeres y el 46 % hombres. De estos, 225 estudiantes han egresado de sus carreras, y la tasa de permanencia en el primer año del Bachillerato es del 81 %.

Descriptores: Propedéutico, Permanencia, Acceso, Trayectoria Académica.

Contextualización

La Universidad de Santiago de Chile (USACH), con 175 años de experiencia, se ha consolidado como una universidad pública y estatal comprometida en generar, aplicar, compartir y difundir el conocimiento en beneficio de la sociedad. Se reconoce a la USACH por su compromiso con la calidad y promoción de la inclusión y equidad, siendo uno de sus objetivos estar al servicio de las necesidades del país y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (USACH, 2014); siendo pionera en la implementación de iniciativas de inclusión educativa, que facilitan el acceso de estudiantes a la Educación superior, provenientes de diversos contextos educativos; impulsando vías de acceso que valoran la trayectoria escolar del estudiantado y los exime del puntaje de las pruebas de selección universitarias estandarizadas, siendo una de esas vías el cupo Programa Propedéutico USACH.

Esta vía de acceso surgió el año 2007, en respuesta a la prohibición de bonificaciones en el puntaje de acceso a la educación superior (ES), iniciativa que entre los años 1992 y 2004 había favorecido el acceso de cerca de 15.000 estudiantes que pertenecían al 15 % de mejor desempeño académico de sus establecimientos secundarios. Ante esta prohibición, tres años después, la creación del Propedéutico permitió continuar ofreciendo una vía de acceso equitativa para estudiantes destacados en sus contextos, basándose en la premisa que el talento está distribuido en todos los sectores (Martínez, 2022) y que la trayectoria académica escolar es un predictor del desempeño en la educación superior (Gil et al., 2013). Es decir, quienes fueron estudiantes sobresalientes en sus establecimientos educacionales, lo serán también en la educación superior.

El Propedéutico fue creado con el objetivo de desarrollar un modelo replicable que garantizara el acceso equitativo y eficiente a la educación superior, favoreciendo la inclusión y permanencia de estudiantes talentosos y socialmente vulnerables. Además, buscaba contribuir a la equidad en el ingreso de jóvenes con alto potencial académico que quedaban fuera del sistema debido al proceso de selección tradicional. Su objetivo final era convertir este modelo en una política de estado que facilitara el acceso a la educación superior para los mejores estudiantes de cada establecimiento participante (Universidad de Santiago de Chile, s.f.).

En el caso de la USACH, el estudiantado que accede a través del Propedéutico debe cumplir los requisitos establecidos para su etapa preparatoria. Para ser parte de esta etapa preparatoria, hoy denominada Academia PAIEP, las y los estudiantes deben estar matriculados desde 1° año de secundaria en alguno de los establecimientos educativos en convenio y pertenecer al 10 % superior del ranking de su curso, considerando las calificaciones de 1° a 3° año. Este grupo de estudiantes es convocado a la USACH para participar en la Academia PAIEP, instancia que se realiza durante 17 semanas los sábados, donde participan en diversos talleres. Quienes aprueben esta etapa preparatoria y cumplan con el 100 % de asistencia, pueden ingresar a la educación superior sin considerar su puntaje en las pruebas estandarizadas, optando a un cupo en Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la USACH.

Bachillerato USACH es un “programa académico interdisciplinario e integrador en que las y los estudiantes reciben una formación universitaria de excelencia en las áreas de ciencias y humanidades” (Bachillerato.cl, s.f.). Durante los dos años de Bachillerato, se entrega una formación universitaria multidisciplinaria. Al finalizar el primer año, el estudiantado puede postular

internamente a los cupos garantizados (20 % de las vacantes de cada carrera) de las 72 carreras que ofrece la Universidad; cursando en el segundo año universitario, algunas asignaturas de la carrera de destino junto a las asignaturas de Bachillerato.

En este largo proceso de 17 años, desde la creación del Propedéutico y del ingreso de estudiantes a Bachillerato a través de esta vía, resulta oportuno realizar un análisis exploratorio que permita elaborar una radiografía del impacto en el acceso y la permanencia de esta iniciativa.

Objetivo

Analizar las trayectorias de estudiantes ingresados por el cupo Propedéutico a la USACH (2008 - 2023), a través del estudio de factores como ingreso por año, ingreso por género, permanencia al primer año, permanencia en Bachillerato, carrera de destino y egresados/as, con el fin de evaluar el impacto de esta iniciativa en el acceso y permanencia.

Descripción de la experiencia

Desde su inicio, el Propedéutico USACH experimentó un crecimiento significativo, estableciendo convenios con diversos establecimientos educativos y replicando su modelo en otras instituciones. Fue, además, precursor del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), iniciativa ministerial que se ha expandido en todo Chile (Rojas, 2022; MINEDUC, 2023). Asimismo, la etapa preparatoria del Propedéutico ha sabido evolucionar, buscando favorecer el tránsito hacia la educación superior. Al ingresar a Bachillerato, y también durante el segundo año, las y los estudiantes reciben acompañamiento del Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) para favorecer la permanencia en la institución (PAIEP, s.f.). Al finalizar el primer año, el estudiantado tiene la oportunidad de postular a las diversas carreras ofrecidas por la Universidad, donde se dispone de un 20 % de la matrícula para estudiantes de este cupo (Programa de Bachillerato USACH, 2022).

Este análisis exploratorio examina el acceso y la permanencia de estudiantes del Propedéutico desde su inicio en 2008 hasta 2023. Se analizan diversos factores, incluyendo el ingreso anual para evaluar el impacto en el acceso equitativo a la educación superior, y el ingreso por género para determinar si ha beneficiado a hombres o mujeres en mayor medida. También se considera la permanencia al primer año, midiendo la cantidad de estudiantes que continúan después del primer semestre. Además, se revisa la permanencia en el Bachillerato, evaluando el tiempo que las y los estudiantes tardan en completar el terminar antes de pasar a su carrera de destino, así como las carreras elegidas para identificar tendencias y preferencias. Finalmente, se analizan los egresados, incluyendo a aquellos que han completado el proceso universitario, están en trámite de titulación o son memoristas.

Resultados

Se han revisado las bases de datos y registros que se manejan en PAIEP desde el año 2008 (primer ingreso mediante el Propedéutico surgido el año anterior) hasta el año 2023. Cabe señalar, que entre los años 2008 y 2011, sólo se cuenta con indicador de matriculados; sin embargo, desde el año 2012, se implementa un sistema de monitoreo.

Ingreso por año

Los registros indican que entre 2008 y 2023, 650 estudiantes accedieron al Programa de Bachillerato de la USACH mediante el Propedéutico. En este trabajo, la cifra de ingresos es analizada por las diferentes cohortes para relevar su relación con el contexto, como fue la creación del actual Departamento PAIEP el año 2012 o el comienzo del PACE, cuyo primer ingreso de estudiantes fue el año 2016.

La Figura 1 muestra que en 2016 hubo una disminución en el ingreso de estudiantes por el Propedéutico, coincidiendo con la incorporación de 9 establecimientos al PACE. Estos centros, antes en convenio con el Propedéutico, permitieron a sus estudiantes que cumplían los requisitos acceder directamente a sus carreras a través del PACE. Aunque disminuyó el número de establecimientos en convenio con el Propedéutico, se mantuvieron dos centros de administración delegada por la USACH. La figura también refleja que la reducción en los ingresos se debe a la falta de nuevos establecimientos en convenio, quedando solo 10 para este año.

Figura 1. Ingresos de estudiantes Bachillerato mediante el Propedéutico USACH



Ingreso por género

Del total de estudiantes que han ingresado en el periodo informado (650), existe una mayor cantidad de estudiantes de género femenino (348) que masculino (302), lo que representa un 54 % versus el 46 %. Esta es, por lo tanto, una vía de acceso que ha favorecido en mayor medida al género femenino. Cabe señalar que persiste el desafío de que la base de matrícula reconozca otros géneros.

Permanencia al primer año

En relación con la permanencia al finalizar el primer año, el indicador general muestra que solo el 19 % del estudiantado abandonó la institución antes de comenzar su segundo año. Esto significa que el 81 % del estudiantado, es decir, 529 estudiantes, continuaron con sus estudios el segundo año de los 650 que han ingresado desde el 2008 al 2023 (Figura 2).

Figura 2. Permanencia (%) de estudiantes al 3° semestre (2° año), según año de ingreso.



Llevado al análisis comparativo por las diferentes cohortes de quienes han permanecido y quienes han abandonado (Figura 3), tal como lo refleja el gráfico siguiente, la tendencia se ha mantenido estable, no sufriendo impactos de situaciones contextuales como el "estallido social" en Chile (2019), la pandemia del COVID-19 (2020) o el regreso a la presencialidad post pandemia (2022).

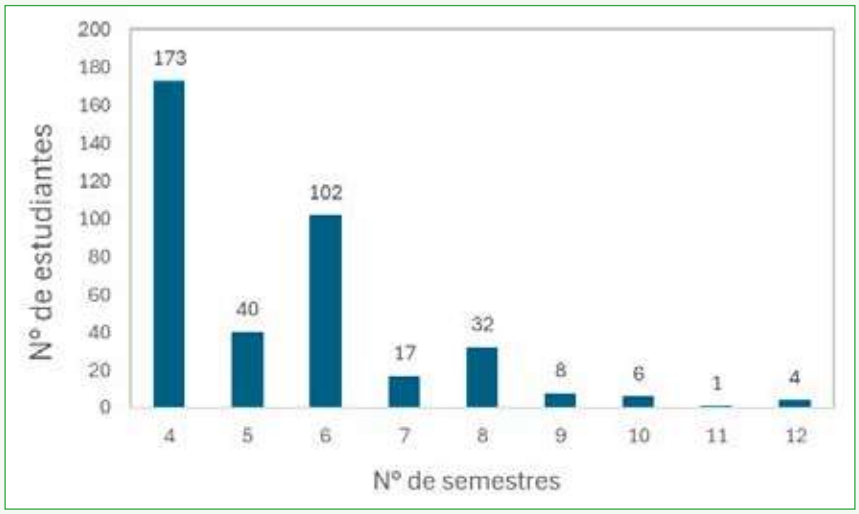
Figura 3. Estudiantes que se mantienen y que abandonan la institución al primer año.



Permanencia en Bachillerato en Ciencias y Humanidades

Como fue mencionado, lo regular es que un/a estudiante tarde cuatro semestres en cursar Bachillerato, con asignaturas exclusivamente de dicho Programa en los dos primeros semestres y los otros dos semestres siguientes con las primeras asignaturas de su carrera de destino. En el caso de estudiantes que ingresan mediante el Propedéutico, la mayoría del estudiantado tardó efectivamente cuatro semestres (173 estudiantes, lo que representa el 45 %), cumpliendo con lo esperado (Figura 4). Es importante mencionar que, se considera exclusivamente a estudiantes con ingreso hasta el año 2022, que cuenten con el traspaso a la carrera de destino y hayan permanecido durante primer año (383 estudiantes).

Figura 4. Semestres que tardan las y los estudiantes Propedéutico en finalizar Bachillerato.

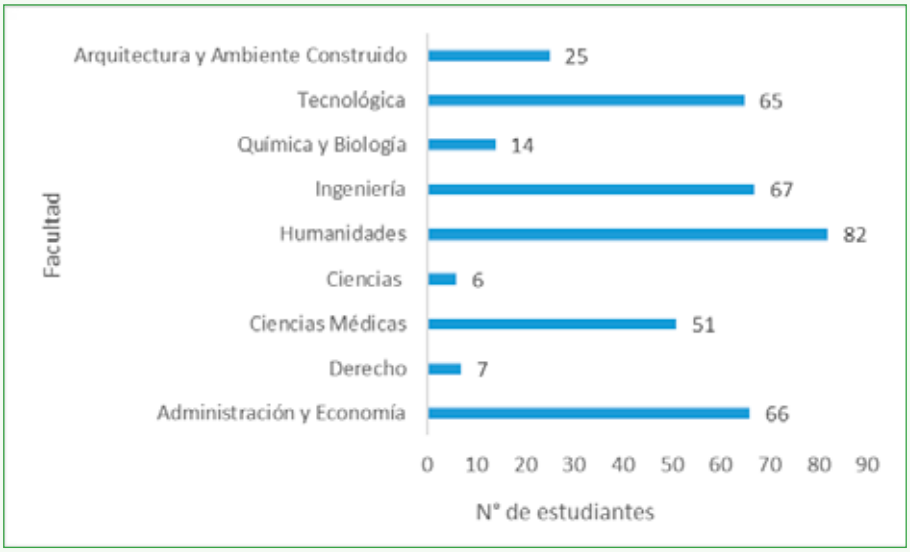


Carrera de destinos escogidas

Primero se hará un desglose de las Unidades Académicas donde las y los estudiantes ingresados por Propedéutico han podido realizar el traspaso de acuerdo con criterios académicos.

Es importante señalar que los resultados muestran (Figura 5) que han sido trasladados/as a carreras de distintas Unidades Académicas. Se considera solamente a 383 estudiantes, que, según los registros, fueron traspasados oficialmente a sus carreras de destino.

Figura 5. Unidades Académicas con traspasos Propedéuticos según criterios académicos.



En la Tabla 1, se muestra el desglose de las 10 carreras más elegidas en los últimos 17 años, por las y los estudiantes ingresados por Propedéutico, para hacer el traspaso de acuerdo con criterios académicos; siendo las carreras más elegidas las que se presentan a continuación.

Tabla 1. Número de estudiantes por carrera de destino en 17 años de Propedéutico

Carrera de destino	N° estudiantes	Carrera de destino	N° estudiantes
Ingeniería Comercial	35	Lic. en Lingüística	14
Arquitectura	25	Tecnología en Automatización Industrial	12
Pedagogía en Educación Gral. Básica	24	Psicología	11
Administración Pública	20	Contador Público y Auditor (D)	10
Obstetricia y Puericultura	16	Publicidad	10

Egresados/as

A la fecha, año 2024, han egresado/a 225 estudiantes de aquellos que habían terminado su etapa en Bachillerato y habían sido trasladados/as a sus carreras de destino (383 estudiantes). Es importante mencionar que actualmente de los 158 estudiantes que no han egresado, solo 95 están este año con calidad de estudiante regular, es decir, continúan en la Universidad. Más allá del número, resulta relevante destacar este cambio en los proyectos de vida y las expectativas de quienes lograron ingresar, permanecer y egresar de la Universidad.

Conclusiones

Desde su creación en 2007 en la USACH, el Propedéutico ha brindado una vía equitativa a la educación superior para estudiantes destacados en sus contextos escolares. Hasta 2023, ha beneficiado a 650 estudiantes, mayormente mujeres (54 %), cambiando sus expectativas y proyectos de vida al valorar la trayectoria académica escolar sobre los puntajes de pruebas estandarizadas.

Este análisis resalta la importancia del Propedéutico como precursor del PACE, que ha expandido su alcance a más de 600 establecimientos y 29 universidades, impactando la política pública de acceso a la educación superior en Chile. A diferencia del PACE, las y los estudiantes del Propedéutico ingresan inicialmente al Bachillerato de la USACH, lo que favorece su permanencia y les permite explorar vocacionalmente y nivelar contenidos. La tasa de permanencia en el primer año es del 81 %, lo que demuestra la eficacia y resiliencia del programa, incluso frente a eventos como el estallido social de 2019 y la pandemia de COVID-19.

La mayoría (45 %) de las y los estudiantes concluye el Bachillerato en el tiempo esperado de cuatro semestres. Las carreras más elegidas son Ingeniería Comercial, Arquitectura y Pedagogía en Educación General Básica, reflejando la diversidad de intereses. Hasta ahora, 225 estudiantes han terminado o están en trámites finales, representando un 35 % de los beneficiarios iniciales, lo que demuestra que valorar la trayectoria académica escolar contribuye a la igualdad y equidad en el acceso a la educación superior. Se espera que este modelo continúe fortaleciéndose en la USACH y otras instituciones que lo implementen.





Referencias

Bachillerato.cl. (s.f.). *Programa de Bachillerato*. https://www.admision.usach.cl/index.php/cupos-acceso-directos

Gil, F., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Centro de Políticas Públicas UC*, (60).

Martínez Keim, M. (2022). Evolución, resultados y eficacia del bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Límites y posibilidades. *Revista Central De Sociología*, *12*(12), 7-49. https://www.centraldesociologia.cl/index.php/rcs/article/view/122

MINEDUC. (2023). *Portal PACE*. Ministerio de Educación de Chile. https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/

PAIEP (s.f.). *¿Qué hacemos en PAIEP?* PAIEP. https://www.paiep.usach.cl/servicios

Programa de Bachillerato en ciencias y humanidades USACH (2022). *Quiénes somos*. USACH. https://www.bachillerato.cl/quienes-somos

Rojas, D. (2022). *Transición a la universidad de estudiantes PACE en la Universidad de Santiago de Chile* [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/193643/1/DERA_TESIS.pdf

Universidad de Santiago de Chile. (s.f.). *Propedéutico.* PAIEP. https://www.paiep.usach.cl/propedéutico

Universidad de Santiago de Chile (USACH). (2014). *Modelo Educativo Institucional.* UdeSantiago de Chile. https://www.vra.usach.cl/sites/vra/files/paginas/mei_2014.pdf



El impacto de un programa de fortalecimiento de competencias en el acceso a la Educación Superior: el caso de semestre cero en Antioquia, Colombia

Julián Gallego-Villa
Corporación Gilberto Echeverri Mejía
jagallegov@gmail.com

Sandra Nohavá-Bravo
Corporación Gilberto Echeverri Mejía
sandrapnb@gmail.com

Resumen

El presente estudio evalúa el impacto del programa "Semestre Cero", una iniciativa de fortalecimiento de competencias dirigida a estudiantes de educación media en áreas rurales del departamento de Antioquia, Colombia. Este programa, implementado en 2022 por la Corporación Gilberto Echeverri Mejía, tiene como objetivo mejorar los resultados en las pruebas académicas de egreso -Saber11 y facilitar la transición a la educación superior. Utilizando metodologías de evaluación de impacto, incluyendo diferencias-en-diferencias y emparejamiento por puntaje de propensión, se analizó una muestra de 1.587 estudiantes de 228 instituciones educativas oficiales. Los resultados indican que el programa contribuyó significativamente a mejorar el rendimiento académico y aumentar las tasas de acceso a la educación superior. Estos hallazgos subrayan la eficacia de intervenciones educativas bien diseñadas en contextos desfavorables y su potencial para reducir las brechas educativas en áreas rurales.

Descriptores: Educación media, Educación superior, Programa Fortalecimiento Competencias, Preparación para el tránsito, Comunidades rurales.

Introducción

Según análisis de política educativa recientes, la mayoría de los sistemas educativos en América Latina enfrentan desafíos significativos para satisfacer las necesidades formativas de los estudiantes durante los ciclos básicos de formación (Arias et al., 2024). Este fenómeno, de naturaleza multicausal, se atribuye principalmente a las disparidades socioeconómicas presentes en los territorios, a la falta de solidez institucional y de operabilidad del sistema educativo y a un conjunto de principios y valores comunitarios que guía la toma de decisiones a nivel e individual (UNICEF et al., 2022). Por ejemplo, en Colombia, se evidencia que a medida que incrementa la edad de los estudiantes, estos tienden a disminuir su asistencia a los establecimientos escolares y esta tendencia es más pronunciada en las zonas rurales que en las urbanas, y se destaca principalmente entre mujeres que en hombres (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2022).

Esta disparidad se refleja y es más notoria en el acceso a la educación superior. Según datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES, sistema que recolecta y almacena la información de matrícula en educación superior en Colombia, en promedio, de cada 100 estudiantes provenientes de zonas rurales que completaron el bachillerato en 2021, solo 28 accedieron a la educación superior en 2022, en comparación con 44 estudiantes de áreas urbanas. Además, de los 28 estudiantes rurales admitidos, únicamente 19 ingresaron a programas universitarios conducentes a obtener un título de formación profesional, mientras que el resto optó por alternativas de formación de corta duración.

Para abordar estas brechas, las intervenciones de política pública han demostrado tener impacto positivo en los indicadores de acceso a educación superior de la población rural (Bernal y Penney, 2019; Posso et al., 2023). En términos generales, estas intervenciones se implementan a través de dos tipos de políticas: programas de subsidio a la demanda, destinados a fomentar el acceso a la educación superior mediante incentivos económicos o subvenciones, y medidas para fortalecer la oferta en la educación media o bachillerato, enfocadas en mejorar la infraestructura educativa y otros aspectos académicos que influyen en la calidad académica y que facilitan la transición hacia la educación superior.

Un ejemplo destacado de programa de subsidio a la demanda fue “Ser Pilo Paga” en Colombia, diseñado para apoyar económicamente a estudiantes con alto desempeño académico y en situación de vulnerabilidad socioeconómica, cubriendo costos de matrícula y sostenimiento en universidades de alta calidad[8]. Activo entre 2014 y 2017, los requisitos para acceder al programa incluían obtener un puntaje en la prueba de egreso del bachillerato – “Saber11”[9], que los ubicara en el 5 % superior

8 Para acreditarse en alta calidad en Colombia, una institución de educación superior debe demostrar excelencia en calidad académica, cualificación y producción de su cuerpo docente, infraestructura adecuada, gestión institucional eficiente, y servicios integrales de bienestar estudiantil. Además, debe tener un impacto significativo en investigación, extensión y desarrollo social. La acreditación se otorga tras una evaluación interna y externa por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), organismo autónomo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

9 La prueba Saber 11 en Colombia es un examen estandarizado que evalúa el nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes al finalizar la educación media o bachillerato. Cubre áreas como matemáticas, lectura crítica, ciencias naturales y sociales. Ejemplos similares en Latinoamérica incluyen el Examen Nacional de Educación (ENEM) en Brasil, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en Chile y la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en México, que también son utilizadas para el ingreso a la educación superior y la medición del rendimiento estudiantil a nivel nacional.

a nivel nacional, haber sido admitido en una universidad acreditada y demostrar vulnerabilidad económica. Un estudio del Departamento Nacional de Planeación (DNP) de Colombia en 2023 evaluó el impacto del programa a mediano plazo, concluyendo que el programa no solo promovió la acumulación de capital humano, sino que también facilitó la movilidad social entre los beneficiarios.

Por otro lado, los programas de fortalecimiento de la oferta en la educación media se enfocan en mejorar directamente los recursos y la infraestructura escolar para elevar la disponibilidad y calidad de la educación. Un ejemplo de evaluación de estos programas es el realizado por Rodríguez, Sánchez y Armenta (2010) sobre el impacto del Proyecto de Educación Rural (PER) en las escuelas rurales de Colombia. Este programa incluyó la implementación de modelos educativos flexibles adaptados a las necesidades de las comunidades rurales, la provisión de material didáctico especializado y la capacitación docente. Utilizando diversas metodologías combinadas de evaluación de impacto, el estudio encontró efectos positivos en las tasas de aprobación y desempeño académico, así como una reducción en las tasas de deserción y repetición escolar. Esta mejoría se tradujo a mediano plazo en un incremento de las tasas de acceso a la educación superior en las escuelas beneficiadas.

El objetivo de este documento es evaluar el impacto del programa Semestre Cero, un programa de subsidio a la oferta implementado en varios municipios del departamento de Antioquia, en Colombia. A través de este programa, se promovió el fortalecimiento de competencias entre estudiantes próximos a finalizar la educación media en comunidades rurales, con el objetivo de mejorar los resultados en las pruebas académicas de egreso -Saber11 y facilitar la transición de la educación media a la educación superior. Así, se busca comprobar si existe una relación causal entre la participación en el programa, la mejora en las pruebas académicas de egreso y el acceso a la educación superior.

Descripción del programa y datos

En 2022[10], se implementó el programa Semestre Cero en el departamento de Antioquia, Colombia, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico, aumentar el acceso y reducir la deserción temprana en educación superior entre estudiantes rurales próximos a finalizar el bachillerato. La implementación del programa fue liderada por la Corporación Gilberto Echeverri Mejía, entidad adscrita al gobierno local departamental y cuyo propósito es la administración de la política de educación terciaria del departamento, que propende por el acceso a educación superior de la población rural del departamento.

El programa se llevó a cabo mediante un proceso formativo presencial e intensivo, con clases de 4 horas distribuidas en 24 encuentros,

10 Antes de 2022, se implementaron dos versiones del programa en 2020 y 2021, con una estructura similar, pero fueron adaptadas a la virtualidad, lo que planteó desafíos adicionales debido a las limitaciones de infraestructura en las zonas rurales y a las restricciones impuestas por la pandemia, que impidieron a los profesores trasladarse a los municipios para impartir clases. Normativamente, el programa fue establecido a finales de 2018 por la Asamblea Departamental de Antioquia mediante la Ordenanza 34 de 2018, órgano legislativo local con influencia directa en el departamento y es operado por la Corporación Gilberto Echeverri Mejía, entidad encargada de operar la Política Pública para el Acceso a la Educación Superior de la población rural del departamento.

totalizando 96 horas de formación en 4 módulos disciplinares. Los módulos ofrecidos abarcaron razonamiento lógico, comprensión de textos escritos, inglés como segunda lengua, y preparación para la presentación de pruebas estandarizadas. El módulo de razonamiento lógico se enfocó en el desarrollo de habilidades analíticas y resolución de problemas matemáticos, mientras que el de comprensión de textos buscó mejorar la capacidad de interpretación y análisis de textos académicos y literarios. El módulo de inglés tuvo como objetivo fortalecer competencias lingüísticas en una segunda lengua -inglés y el de preparación para presentar pruebas proporcionó estrategias para optimizar el tiempo y los recursos en la preparación de exámenes estandarizados. Por otro lado, los estudiantes recibieron formación en otras habilidades transversales, puntualmente en proyecto de vida y emprendimiento, así como en tecnologías de la información y las comunicaciones -TIC's.

En total, el programa benefició a 3.618 estudiantes de 228 instituciones educativas gubernamentales distribuidas en 103 municipios del departamento. Principalmente, los beneficiarios fueron estudiantes de grado undécimo, el último grado que se cursa en Colombia antes de egresar del bachillerato. Sin embargo, en algunos municipios no se logró conformar grupos completos de estudiantes de un solo establecimiento educativo, por lo que los 30 cupos se distribuyeron entre varios establecimientos. En otros casos, fue necesario complementar el grupo con estudiantes de décimo grado, el penúltimo grado antes de egresar y también participaron recién egresados del bachillerato en algunos municipios.

Para evaluar el impacto de la participación en el programa sobre los resultados académicos en la prueba de egreso -Saber11 y el acceso a la educación superior, se recopiló información individual sobre el desempeño estudiantil en la prueba y la matrícula en educación superior. La información individual fue suministrada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES[11] y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES. Dado que fue posible acceder a la información de todos los estudiantes matriculados en undécimo en 2022, se calcularon medidas de desempeño académico a nivel institucional y municipal que fueron usados en la evaluación de impacto. Estos datos se complementaron con información demográfica y socioeconómica de los municipios y las instituciones educativas, obtenida del Departamento Nacional de Estadística -DANE, la Policía Nacional de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

1. Estrategia empírica

En la revisión de literatura se evidenció que, en términos generales, los programas de preparación para presentar pruebas estandarizadas generan efectos positivos en los resultados académicos de los estudiantes beneficiarios, pero no se explora a profundidad los efectos sobre el tránsito a educación superior. Además, se observó que se han utilizado múltiples técnicas de inferencia causal para evaluar el impacto de estos programas. Por ejemplo, estudios como el de Gómez et al. (2020) emplearon métodos de comparación cruzada y emparejamiento por puntaje de propensión, mientras que Bernal y Penney (2019) utilizaron análisis de regresión para identificar los efectos heterogéneos de las intervenciones. Sin

11 El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES es una entidad del gobierno colombiano encargada de diseñar, aplicar y analizar evaluaciones educativas estandarizadas a nivel nacional, como la prueba de egreso del bachillerato- Saber 11, para medir la calidad de la educación y orientar políticas educativas.

embargo, fue común el uso de metodologías basadas en diseños de diferencias-en-diferencias, como en los estudios de Londoño-Vélez et al. (2020) y Posso et al. (2023), cuando se disponía de datos panel a nivel de unidad de observación con información previa y posterior a la implementación del programa.

Para el caso del programa Semestre Cero, dado que la asignación al tratamiento entre instituciones educativas no fue aleatoria y no se realizó con base a una regla o criterio específico[12], se implementa una metodología en tres partes con el objetivo de controlar cualquier fuente de sesgo potencial[13] que pueda surgir. A nivel de institución educativa, se estima un modelo de diferencias-en-diferencias – DID y un modelo de diferencias-en-diferencias con soporte común – DID-SC y a nivel de estudiante, como prueba de robustez, se estima el impacto a través del método de emparejamiento o propensity score matching – PSM.

1.1. Mecanismo de diferencias-en-diferencias

El método de diferencias-en-diferencias – DID es un método cuasiexperimental de evaluación de impacto, que se basa en comparar las diferencias en el cambio de una variable de interés (Y_t) entre un grupo expuesto a un tratamiento ($D = 1$) y un grupo de control no expuesto ($D = 0$), antes ($t = 1$) y después ($t = 2$) de la implementación de un tratamiento, programa o política. De acuerdo con Bernal y Peña (2011), el estimador se puede escribir de la siguiente manera:

$$\hat{t} = [\overline{Y_2}|D = 1) - [\overline{Y_2}|D = 0)] - [\overline{Y_1}|D = 1) - [\overline{Y_1}|D = 0)] \quad (1)$$

donde $\overline{Y_1} \mid D = 1$ es el promedio muestral de Y en el periodo antes de la intervención en el grupo de tratamiento. Por otro lado, para garantizar que el estimador $\hat{t}$ es insesgado y consistente, es necesario verificar el supuesto de tendencias paralelas, según el cual, en ausencia del programa, la trayectoria de la variable de interés hubiera evolucionado de manera paralela entre el grupo de tratamiento y de control a lo largo del tiempo. Esto permite asegurar que el cambio observado en la tendencia tras la implementación es atribuible a la implementación del programa y no a un cambio en la tendencia en la variable. El supuesto de tendencias paralelas fue confirmado analizando el comportamiento de la variable de respuesta antes y después de la intervención. Esta es la primera metodología utilizada en el documento.

12 En el proceso de selección de beneficiarios, inicialmente, se priorizaron las instituciones ubicadas en municipios rurales y rurales dispersos, es decir, municipios con menos de 25 mil habitantes y con una densidad poblacional inferior a 50km/habitante. Posteriormente, se recomendó a las administraciones municipales elegir a las instituciones educativas que mostraban mayor necesidad de mejora en los resultados de la prueba de egreso -Saber 11. Finalmente, el criterio para la elección de estudiantes se dejó a discreción de las directivas del establecimiento educativo

13 La fuente de sesgo potencial que se quiere controlar se refiere a distorsiones en los resultados debido a la asignación no aleatoria de las instituciones al programa. Esta asignación, basada en autoselección o sin criterios específicos, introduce diferencias preexistentes y otros sesgos entre las instituciones participantes y no participantes, lo que puede afectar la validez de las conclusiones del estudio si no se controlan de manera adecuada.

Estimación del modelo

En esta metodología, el grupo de tratamiento está compuesto por las instituciones educativas con grupos completos de beneficiarios[14] y se utilizó como grupo de control las instituciones educativas gubernamentales que no participaron del programa. A partir de ello, se estima el siguiente modelo:

$$P_{emt} = \alpha_0 + \tau T_{et} + X'_{mt}\beta + \gamma_e + \omega_t + e_{emt} \quad (2)$$

donde P_{emt} es el resultado de la institución educativa e, del municipio m, en el año t, en la prueba de egreso -Saber11. T_{et} es la variable indicadora del tratamiento, que toma el valor de 1 si en la institución educativa e hubo beneficiarios del programa, X'_{mt} es un vector de variables de control a nivel de municipio m; γ_e son efectos fijos a nivel de institución y ωt de tiempo.

1.2. Mecanismo de diferencias-en-diferencias con soporte común

Bifulco (2002) expone que el método de diferencias-en-diferencias contribuye a mitigar el sesgo de selección si se mantienen constantes, a lo largo del tiempo, las características observables y no observables que pudieron haber influido en la selección de beneficiarios. Sin embargo, también se ha señalado que el estimador puede estar sujeto a diversas fuentes de sesgo potencial si las covariables utilizadas para inferir el resultado difieren entre el grupo de tratamiento y control (Stuart et al., 2014). Para abordar esta problemática, se adopta la metodología utilizada por Galiani et al. (2005) y Sánchez et al. (2018) como segunda estrategia.

Utilizando un modelo de respuesta binaria probit, se estima la probabilidad de participación en el programa de las instituciones educativas, considerando como variables explicativas, los resultados en la prueba de egreso – Saber11 en el año anterior a la implementación del programa (2021), la condición de ruralidad del establecimiento, la proporción de maestros con estudios de formación profesional y un índice de desempeño académico de la institución educativa construido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. Este método permite calcular la propensión de las instituciones a participar en el programa según las variables observables definidas, a la vez que posibilita la restricción de la muestra a aquellas instituciones con probabilidad de participación común, lo que implica características observables similares. Con la restricción de las unidades al soporte común, es decir, aquellas con igual probabilidad de recibir tratamiento, se calculó la ecuación (2).

1.3. Mecanismo de emparejamiento o propensity matching score

El método de emparejamiento o propensity matching score – PSM es un método cuasiexperimental de evaluación de impacto, que se basa en comparar las diferencias promedio en el cambio de una variable de interés (Y) entre un grupo expuesto a un tratamiento $(D = 1)$ y un grupo de control no expuesto $(D = 0)$, condicionando el resultado a la probabilidad de ser tratado por el programa.

De acuerdo con Bernal y Peña (2011), el estimador se puede escribir de la siguiente manera:

14 Para mitigar el sesgo de autoselección de estudiantes, se restringió la muestra a aquellos de instituciones educativas donde todos los estudiantes fueron tratados en grupos completos. Es decir, solo se incluyeron instituciones que pudieron beneficiar a todos los estudiantes de un grupo sin excluir a ninguno. Esta restricción redujo el tamaño de la muestra de estudiantes de 3.618 a 1.587.

$$\hat{t} = \{E[Y(1)|D = 1, P(X)] - E[Y(0)|D = 0, P(X)]\} \quad (3)$$

donde $E[Y(1)|D=1, P(X)$ es el valor esperado con respecto a la probabilidad de ser tratado, dada la condición de beneficiario del programa.

Para garantizar que el estimador es insesgado y consistente, es necesario garantizar la condición de independencia condicional y la condición de soporte común.

Resultados

Comprobado el supuesto de tendencias paralelas y ajustadas las unidades tratadas y de control a las áreas de soporte común, se estimaron los 3 modelos propuestos (Tabla 1). Los resultados de los modelos son consistentes y significativos para las variables evaluadas. Esto sugiere que la participación en el programa tiene un efecto positivo y significativo sobre el puntaje global de los beneficiarios en la prueba de egreso – Saber11, así como en las pruebas específicas de matemáticas, lectura crítica e inglés y en el acceso a educación superior. Por otra parte, los errores estándar en el mecanismo de diferencias-en-diferencias con soporte común son menores que en el modelo de diferencias en diferencias, lo que sugiere una estimación más precisa al controlar el soporte común.

En cuanto a la magnitud del efecto, durante el año de tratamiento, el promedio del puntaje global para el grupo de control fue de 226. Esto sugiere que el programa generó una mejora promedio del 9.7 % en el puntaje global, 11.7 % en matemáticas, 8.9 % en lectura crítica y 10.7 % en inglés. Además, se observó que la participación en el programa incrementó la probabilidad de acceder a educación superior en 8.8 %.

Conclusiones y recomendaciones generales

El programa Semestre Cero generó un impacto positivo en el desempeño académico de los estudiantes de municipios rurales en la prueba de egreso -Saber11 y en el acceso a educación superior. Con las metodologías usadas en el trabajo, como el modelo de diferencias-en-diferencias con y sin soporte común y el emparejamiento por puntaje de propensión -PSM, se demostró que el programa contribuyó a mejoras significativas en las variables analizadas. Estas mejoras se atribuyen a la intervención del programa, que proporcionó un entorno de aprendizaje estructurado, recursos educativos adecuados y familiarización con el tipo de evaluación aplicada en la prueba.

Tabla 1. Resultados de las estimaciones a nivel de institución educativo y de individuo

Modelos	Diferencias-en-diferencias	Diferencias-en-diferencias con soporte común	Emparejamiento o propensity matching score
Nivel	Institución educativa	Institución educativa	Individual
Puntaje global	22.19*** (2.3)	23.61*** (2.3)	19.28*** (1.32)
Matemáticas	5.28*** (0.54)	5.322 *** (0.54)	4.31*** (0.32)
Lectura crítica	4.30*** (0.45)	4.494*** (0.548)	3.86*** (0.28)
Inglés	4.50*** (0. 50)	4.405*** (0.537)	2.98*** (0.2831)
Probabilidad de acceder a educación superior			0.08*** (0.0033)
Observaciones	984	440	22.387

*** p < 0.01, ** p < 0.05, * p < 0.1

Más allá de los resultados cuantitativos, el análisis de los mecanismos de acción sugiere que los establecimientos oficiales de municipios rurales del departamento de Antioquia enfrentan diversas carencias, como la falta de recursos, problemas en la infraestructura e incluso el conflicto armado, lo que sin duda ha repercutido sobre la calidad académica de los procesos formativos. A pesar de ello, la implementación del programa ha permitido no solo mejorar el rendimiento académico medido en el puntaje de la prueba, sino también ofrecer un espacio seguro y motivador para los estudiantes. La intervención ha facilitado que los estudiantes se familiaricen con los formatos de evaluación y desarrollen habilidades en manejo del tiempo y los recursos, reduciendo la ansiedad y otro tipo de afectaciones emocionales durante los exámenes. La participación de profesores universitarios y la estructura del programa han sido elementos clave en su efectividad, demostrando que, incluso en contextos desfavorables, es posible lograr resultados educativos positivos mediante intervenciones bien diseñadas y focalizadas.



Referencias

Arias, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A. y Pineda, B. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Bernal, G. L. y Penney, J. (2019). Scholarships and student effort: Evidence from Colombia's Ser Pilo Paga program. *Economics of Education Review*, *72*, 121–130.

Bernal, R. y Peña, X. (2011). *Guía práctica para la evaluación de impacto*. Universidad de los Andes.

Bifulco, R. (2002). Addressing Self-Selection Bias in Quasi-Experimental Evaluations of Whole-School Reform: A Comparison of Methods. *Evaluation Review*, *26*(5), 545-572

Galiani, S., Gertler, P. y Schargrodsky, E. (2005). Water for Life: The Impact of the Privatization of Water Services on Child Mortality. *Journal of Political Economy*, *113*(1), 83-120.

Gómez, S. C., Bernal, G. L. y Herrera, P. (2020). Test preparation and students' performance: The case of the Colombian high school exit exam. *Cuadernos de Economía*, *39*(79), 31–72.

Londoño-Vélez, J., Rodríguez, C. y Sánchez, F. (2020). Upstream and downstream impacts of college merit-based financial aid for low-income students: Ser Pilo Paga in Colombia. *American Economic Journal: Economic Policy*, *12*(2), 193–227.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Posso, C., Saravia, E. y Uribe, P. (2023). Acing the Test: Educational Effects of the SaberEs Test Preparation Program in Colombia. *Economics of Education Review*, *97*(1).

Sanchez, E. y Harnisher, J. (2018). *The Impact of ACT Kaplan Online Prep Live on ACT Score Gains*. ACT Research Policy, Technical Brief, July 2018.

Stuart, E. A., Huskamp, H. A., Duckworth, K., Simmons, J., Song, Z., Chernew, M. y Barry, C. L. (2014). Using propensity scores in difference-in-differences models to estimate the effects of a policy change. *Health Services and Outcomes Research Methodology*, *14*(4), 166-182.

UNICEF, UNESCO y CEPAL. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. *Perfiles Educativos*, *44*(178), 182–199.



La Academia PACE como una estrategia de transición a la Educación Superior

Nataly Panes Castillo
PACE Universidad de Santiago de Chile
nataly.panes@usach.cl

Claudia Cecchi Bernales
PACE Universidad de Santiago de Chile
claudia.cecchi@usach.cl

Viviana Sandoval López
PACE Universidad de Santiago de Chile
viviana.sandoval@usach.cl

Resumen

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) impulsado desde el 2014 en Chile, acompaña a estudiantes de sectores socioeconómicos desfavorecidos durante los dos últimos años de la educación escolar. El programa asegura cupos especiales en universidades adscritas al programa, en ese sentido, el PACE se enfoca en fortalecer habilidades académicas y transversales que buscan facilitar la transición y permanencia en la educación superior. Entre las acciones promovidas por el PACE de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) para acompañar al estudiantado de último año de la enseñanza escolar, está la Academia. Dicha acción se implementa durante 14 sábados en la USACH y contempla cursos obligatorios de: Lectura y Escritura, Matemática, Desarrollo Personal y Ciencias, así como los cursos optativos de: Inglés, Biología, Química, Física, Ciencias Sociales, Arte, Filosofía y Vocación Pedagógica. La Academia busca fortalecer el desarrollo de habilidades, mejorar el rendimiento académico y preparar a los estudiantes para la universidad. Los resultados muestran que la Academia aumenta la retención universitaria, con un 82 % entre los participantes en comparación con el 72 % de los no participantes en 2023. Se recomienda un monitoreo continuo para mejorar y adaptar el programa según las necesidades de los/as estudiantes.

Descriptores: PACE, Retención, Desarrollo de habilidades, Transición a la Educación Superior.

Contextualización

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), es una iniciativa del gobierno de Chile que comenzó el año 2014, y su principal propósito es restituir el derecho a la educación de estudiantes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos, a través del fortalecimiento de la educación pública, (Fuentes et al., 2023; DIVIA/MINEDUC, 2022). El PACE considera cupos especiales de ingreso a la universidad para un porcentaje de estudiantes de alto desempeño académico escolar, de establecimientos escolares públicos con alta vulnerabilidad socioeconómica (IVE[15]) que se encuentran adscritos al programa. En esa perspectiva, el PACE es un programa cuyo fundamento es la valoración del mérito contextualizado (Villalobos et al., 2017). En consideración de lo anterior, las universidades PACE realizan acciones de acompañamiento al estudiantado en sus últimos dos años de la etapa escolar, con la finalidad de fortalecer habilidades que faciliten su transición y permanencia en la educación superior. Estas acciones en vinculación con los establecimientos escolares han mostrado tener un impacto positivo en las comunidades escolares, no sólo a partir de la promoción del acceso a la educación superior, sino también fortaleciendo las estrategias que amplían las expectativas del estudiantado, desarrollando su proyecto de vida y otorgando posibilidades de explorar las distintas áreas del conocimiento y de una u otra forma acercarlos a la vida universitaria (Escudero, 2015).

La Universidad de Santiago (USACH), es parte de la red de instituciones de educación superior adscritas al PACE, y por ello se vincula con 23 establecimientos escolares. El componente de Preparación en la Educación Media (PEM) del PACE/USACH, lleva a cabo diversas acciones, algunas que se implementan durante el horario escolar dentro de los establecimientos, mientras que otras tienen lugar fuera de este. Entre las acciones implementadas fuera del horario escolar se encuentra la Academia PACE, que constituye una instancia de desarrollo y fortalecimiento de habilidades académicas y psicoeducativas para facilitar la transición a la educación superior de los/as estudiantes. Está dirigida a estudiantes del último año de la educación escolar de los 23 establecimientos vinculados.

El énfasis de la Academia para cuarto año medio está centrado en generar un vínculo con la Universidad, acompañando a los/as estudiantes en su proceso de autoconocimiento, Exploración Vocacional y nivelación académica.

15 El índice de vulnerabilidad escolar (IVE), es un indicador que considera factores de deserción escolar asociadas a la condición socioeconómica del estudiantado que asiste a un establecimiento escolar.

Objetivo

El objetivo central es generar un vínculo de acompañamiento y preparación para la vida universitaria. Todas las acciones de Academia buscan potenciar habilidades y competencias académicas y socioeducativas, necesarias para un buen desempeño en la Educación Superior, contribuyendo a la nivelación académica de los/as estudiantes, con el desafío permanente de disminuir la brecha existente entre el egreso de la enseñanza media y el ingreso a la educación superior.

Descripción de la experiencia

La academia PACE/USACH está dirigida a estudiantes del último año de la educación escolar de los 23 establecimientos vinculados a la universidad. Del total de establecimientos escolares, 10 imparten modalidad de enseñanza Científico Humanista, 12 Técnico Profesional y 1 establecimiento ambas modalidades. El principal objetivo de esta acción es proporcionar herramientas al estudiantado para enfrentar su transición a la educación superior. Se lleva a cabo los días sábados, con un promedio de 14 jornadas durante el año. Contempla cursos obligatorios en las áreas de: Lectura y Escritura, Matemática, Desarrollo de Habilidades Personales y Ciencias para potenciar el desarrollo de habilidades académicas esenciales, para todos/as los/as estudiantes por igual. Esto último se fundamenta en que aquellos establecimientos que imparten formación Técnico Profesional tienen una menor cantidad de horas de formación en Lectoescritura, Matemática, Desarrollo de Habilidades Personales y Ciencias, y una mayor cantidad de horas de formación en el área técnico profesional de la especialidad, en comparación con aquellos establecimientos que imparten exclusivamente formación Científico Humanista.

Además de los cursos obligatorios ya indicados, presenta una oferta de cursos optativos de exploración en diversas áreas disciplinares: Inglés, Biología, Química, Física, Ciencias Sociales, Arte y Filosofía, y Vocación Pedagógica. Cada estudiante debe elegir dos de los cursos optativos ofertados. El propósito es proporcionar a las y los estudiantes, la libertad de elegir y explorar diversas disciplinas que contribuyan a aclarar afianzar su “vocación”.

Esta combinación de cursos obligatorios y optativos busca entonces, no solo mejorar los resultados académicos de los y las estudiantes, sino también prepararlos/as para una toma de decisiones informada y una transición exitosa hacia la educación superior.

El diseño e implementación de cada una de las sesiones se basan en un enfoque constructivista, potenciando habilidades como el pensamiento crítico, uso de información, vida y carrera entre otros. Proporcionando herramientas al estudiantado para promover la toma de decisiones informadas. Como se ha mencionado anteriormente, el estudiantado es diverso, por lo cual se intencional el trabajo colaborativo, generando espacios de reflexión, relevando las experiencias previas de cada uno de ellos. Cada una de las sesiones busca, quebrar el concepto de clase tradicional, incorporando estrategias tales como: gamificación, estudio de casos, actividades lúdicas, entre otras.

En el año 2022 la academia se inició con alrededor de 700 estudiantes inscritos, a partir de los cuales se conformaron 15 secciones; en

el transcurso de las semanas, dada la disminución de asistentes, se ajustó a 12 secciones, terminando el proceso con aproximadamente 500 estudiantes activos.

La planificación de la Academia considera las siguientes etapas:

1. Socialización del cronograma: información de fechas a los/as Encargados/as de los establecimientos adscritos al Programa, así como también con los/as estudiantes de cuarto año medio, mediante correo electrónico, invitándoles a participar.

2. Habilitación de un formulario de inscripción vía online: el período de socialización e inscripción se realiza con un mes de antelación al inicio de las jornadas.

3. Conformación de secciones: Una vez finalizado el proceso de inscripción, y dependiendo de la cantidad de estudiantes inscritos se configuran las secciones o grupos, tanto de los cursos obligatorios como de los cursos optativos, así como también los horarios correspondientes.

4. Equipo de docentes/profesionales: Paralelamente se conforma el equipo de profesionales que dictarán los cursos: pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros, quienes tienen la responsabilidad de planificar cada una de las jornadas de los cursos señalados, y revisar la pertinencia de contenidos, actividades y metodología. Al respecto, es importante señalar que, el equipo docente que trabaja en la Academia PACE/USACH se destaca por revisar e implementar metodologías innovadoras que han motivado a los y las estudiantes, enriqueciendo su formación y experiencia.

La "Implementación" de la Academia considera:

- Jornada de inicio y bienvenida: en ella participan las autoridades de la USACH, los Coordinadores del Programa PACE/USACH, el Equipo Docente, los/as Encargadas de los establecimientos adscritos al Programa PACE y los/as estudiantes que cursaron su inscripción. Esta instancia tiene como objetivo, reforzar el propósito de la Academia para los/as estudiantes, presentar a las autoridades de la universidad y al equipo docente que acompañará durante todo el proceso, así como también brindar la oportunidad a los asistentes de conocer y socializar con estudiantes de otros establecimientos educacionales.

- Jornadas de Academia: Las clases se realizan en las dependencias de la Universidad de Santiago, como una estrategia para que los/as estudiantes se acerquen a la vida universitaria. Este espacio permite que compartan sus experiencias con estudiantes de distintos establecimientos, pues las secciones de cada uno de los cursos se conforman aleatoriamente. Cómo ya se indicó, de los 23 establecimientos acompañados por la USACH, 10 imparten modalidad de enseñanza Científico Humanista, 12 Técnico Profesional y 1 establecimiento ambas modalidades, lo cual enriquece aún más el proceso, pues poseen proyectos educativos distintos entre sí y pertenecen a distintas comunas de la región metropolitana. Las jornadas de Academia se realizan los sábados desde las 9:00 y hasta las 13:15 horas, este horario considera el desarrollo de 3 cursos de 1 hora y 15 minutos de duración, con pausas al término de cada uno de ellos.

Para el desarrollo de cada una de estas jornadas existe un equipo de Coordinación a cargo, que tiene la responsabilidad de velar por el normal desarrollo de las clases, el registro de asistencia de los/as estudiantes, así como también acoger dudas, inquietudes, y contingencias en general.

- Ceremonia de cierre: hito de finalización de las actividades, a la cual asisten estudiantes, autoridades de la USACH, los Coordinadores del Programa PACE/USACH, el Equipo Docente, los/as Encargadas de los establecimientos adscritos al Programa PACE. Se realiza un reconocimiento a los/as estudiantes que culminaron el proceso de la Academia.

La academia PACE surge como estrategia que no se limita a fortalecer el ámbito académico, también promueve el desarrollo integral del estudiantado, incorporando actividades que fomentan habilidades psicoeducativas y vocacionales. Un ejemplo de ello es la "Feria Vocacional", que se realiza al término de la Academia y previo a la Ceremonia de Cierre. El objetivo es entregar a los y las estudiantes información específica de: Facultades y carreras de la Universidad, unidades y departamentos de acompañamiento y apoyo al estudiante, becas y beneficios, entre otros temas. Por otra parte, tienen la posibilidad de realizar un recorrido por la Universidad, visitando lugares históricos-patrimoniales, laboratorios y biblioteca. A lo anterior se suman también talleres específicos de exploración vocacional en diversas áreas del conocimiento, así como también conversatorios con profesionales y egresados de la USACH.

Resultados

La evidencia sugiere que la implementación de acciones de acompañamiento como la Academia contribuyen al desarrollo de habilidades académicas y personales en el estudiantado, lo que a su vez tiene un impacto positivo en la transición a la educación superior (Gil y Ramírez, 2012). Ejemplo de lo anterior, es la cantidad de estudiantes que ingresaron en el año 2023 a la USACH por vías de acceso de equidad. Se trata de 430 estudiantes que fueron habilitados para ingresar por el programa, de los cuales 107 fueron acompañados por el programa PACE/USACH. De ellos, 22 ingresaron a la USACH y participaron de la Academia, dicho grupo alcanzó un 82 % de retención al segundo año de Universidad. Paralelamente identificamos 28 estudiantes PACE, que ingresaron a la USACH, pero no participaron de la academia; este grupo obtuvo un 10 % menos de retención que los/as estudiantes que sí participaron de la academia.

En este punto es importante precisar que PACE es un programa que funciona en red a nivel nacional. Esto implica que las universidades que acompañan en la Enseñanza Media a estudiantes de un determinado establecimiento PACE, no necesariamente reciben a la totalidad de estudiantes que acompañaron. En otras palabras, los/as estudiantes acompañados por una Universidad pueden hacer uso de los cupos en otra Universidad adscrita al programa.

La implementación de la Academia representa una estrategia efectiva para preparar a los/as estudiantes de cuarto año medio en su ingreso a la universidad. Brindando una gama de cursos, estrategias y herramientas para mejorar su desempeño académico y socioeducativo en sus primeros años, propiciando la progresión curricular y la permanencia en la educación superior. Adicionalmente, la experiencia de asistir a

un campus universitario impacta positivamente en la aproximación a la vida universitaria en quienes asisten.

Es importante señalar también que, aquellos/as estudiantes que fueron acompañados/as por el PACE, y que ingresaron a la universidad mediante esta vía de acceso, durante el primer y segundo año de carrera en la Universidad, seguirán siendo apoyados por Tutores disciplinares en aquellas asignaturas más críticas. Paralelamente profesionales del Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la USACH, psicólogos, trabajadores sociales y terapeutas ocupacionales, prestan sus servicios de orientación y contención a todos y todas aquellos/as estudiantes que lo requieran.

Se debe avanzar en el monitoreo permanente de los/as participantes de la academia que posteriormente ingresan a la USACH, complementando los datos cuantitativos con métodos cualitativos, para indagar más a fondo sobre la visión que tienen los/as estudiantes en relación con esta acción de acompañamiento. Esta información permitirá realizar las adecuaciones necesarias al modelo de la academia PACE/USACH, para seguir favoreciendo el tránsito a la educación superior.

Conclusiones

La implementación de la Academia representa una estrategia efectiva para preparar a los/as estudiantes de cuarto año medio para el ingreso a la universidad, brindando una gama de cursos y herramientas para mejorar su desempeño académico y socioeducativo en sus primeros años.

Adicionalmente, la experiencia de asistir a un campus universitario impacta positivamente en la aproximación a la vida universitaria en quienes asisten. Se debe avanzar en el monitoreo permanente de los/as participantes de la academia que posteriormente ingresan a la USACH, complementando los datos cuantitativos con métodos cualitativos, para indagar más a fondo sobre la visión que tienen los/as estudiantes sobre esta acción de acompañamiento. Esta información permitirá realizar las adecuaciones necesarias al modelo de la academia PACE/USACH, para seguir favoreciendo el tránsito a la educación superior.

Por otra parte, la relación entre la mayor retención y la mayor participación en la academia puede no ser un efecto causal directo, sino que podría estar influenciada por otras variables. Por ejemplo, es plausible que los/as estudiantes que asisten a la academia estén más motivados y comprometidos desde el inicio, lo cual puede contribuir positivamente en su tránsito y desempeño exitoso en la Educación Superior. Es fundamental continuar explorando estos factores adicionales para comprender de mejor manera el impacto de la academia PACE/USACH en la retención estudiantil.

Futuros estudios podrían incluir caracterización individual y motivacionales de los participantes, así como del apoyo continuo que reciben durante su transición a la educación superior, proporcionado por la Universidad de Santiago. Este enfoque permitiría establecer relaciones más precisas entre la participación en la academia, las características personales y el éxito académico en la universidad, fortaleciendo así las conclusiones sobre la efectividad del programa en la preparación y retención de los estudiantes.



Referencias

DIVIA/MINEDUC (2022). *Reporte n°1 DIVIA: Acceso a la educación superior del estudiantado PACE*. DIVIA. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/08/Informe-Divia_Pace_agosto_2022.pdf

Escudero, A. (2015). *Evaluación del área facilitadores del Programa de Preparación y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)* [Tesis de maestría]. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fuentes, C., Abaroa, B., Díaz, M., Álvarez, D. y Cabrera, E. (2023). *Trayectorias académicas de estudiantes del Programa de Acompañamiento en la Educación Superior (PACE) en una universidad regional de Chile*. Calidad en la Educación

Gil, F.J. y Ramírez, C.D.C. (2012), The case of the propedéutico program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, *49*(2).

Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I. y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *25*(73). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2879E



Tutorías entre pares como estrategia de apoyo a las inscripciones y afiliación al ingreso. La experiencia de la Universidad de la República

Carina Santiviago
Programa de Respaldo al Aprendizaje,
Prorrectorado de Enseñanza
Universidad de la República, Uruguay
carinasantiviago@gmail.com

Gerónimo Olmando
Programa de Respaldo al Aprendizaje,
Prorrectorado de Enseñanza
Universidad de la República, Uruguay
luis.geronimo.olmando@gmail.com

Sofía Ramos
Programa de Respaldo al Aprendizaje,
Prorrectorado de Enseñanza
Universidad de la República, Uruguay
psic.sofiaramos@gmail.com

Julia Roumas
Programa de Respaldo al Aprendizaje,
Prorrectorado de Enseñanza
Universidad de la República, Uruguay
roumas1998@gmail.com

Resumen

El presente trabajo esboza la experiencia de apoyo a las Inscripciones a la Universidad de la República de Uruguay (Udelar) llevada adelante en el 2024, en la primera edición del curso de tutorías entre pares a cargo del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente de la Udelar. El propósito de esta experiencia fue acompañar el proceso de inscripción a las carreras de grado que la Udelar ofrece en todo el país y facilitar el establecimiento de vínculos de los estudiantes con la Universidad. Las actividades de los tutores estudiantiles se centraron en orientar e informar a los estudiantes de ingreso sobre inscripciones, becas, recursos y acompañamiento en la vida universitaria. De esta manera se implementaron diversos dispositivos de apoyo, incluyendo atención presencial y virtual. Participaron 4 docentes, 42 tutores pares y 2.626 estudiantes de ingreso que fueron atendidos a través de los diferentes canales. Esta experiencia permitió identificar oportunidades

para mejorar la eficiencia y calidad de la respuesta, lo que contribuyó a optimizar el proceso de inscripción.

Palabras clave: Tutorías entre pares; Apoyo estudiantil; Afiliación al ingreso.

Introducción y contextualización de la experiencia

La Universidad de la República (Udelar) constituye la principal institución pública de Educación Superior del Uruguay, gratuita, de libre acceso en la mayor parte de su oferta de carreras de Grado, con sede en Montevideo y con Centros Universitarios Regionales (CENURES) en varios puntos del territorio nacional. Se trazó como objetivo en las últimas décadas la generalización de la enseñanza avanzada, y, por tanto, apostó a democratizar el acceso a la Educación Superior, considerada ésta un derecho humano y bien público social (CRES, 2009). Según los datos más recientes aportados por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar (DGPlan, 2023), en el año 2022 la institución contaba con 156.437 estudiantes activos, siendo 19.227 de ingreso. Respecto a años anteriores, se observa un franco aumento de la matrícula, siendo en 2019 139.877 los estudiantes activos, mientras que en 2020 fueron 143.811 y en 2021 149.668 (DGPlan, 2020, 2021, 2022). Su oferta de grado involucra 146 carreras dictadas en 14 sedes del país, concentrando el 89,9% de la población estudiantil en la ciudad capitalina de Montevideo. En el contexto de la pandemia por COVID-19, dada la emergencia sanitaria y las disposiciones institucionales asociadas (Udelar, 2020), la institución gestionó un cambio en el proceso de inscripción a carreras, siendo a partir del año 2021 en forma exclusivamente virtual. Si bien esta modificación involucra un conjunto de facilidades para los estudiantes -principalmente para quienes residen lejos de su sede de estudio-, implica también una pérdida del primer acercamiento a las instalaciones de cada servicio universitario. Asimismo, para la inscripción virtual es necesario el ingreso a una plataforma en línea y crear una identidad digital, con características específicas, con las cuales los estudiantes de nuevo ingreso no están familiarizados, a la vez que no resultan de fácil concreción en forma autónoma. En este marco, la institución debe asumir desde sus distintos espacios académicos el abordaje de la información de los aspectos administrativos y orientación al estudiantado, bajo este nuevo formato.

Por otra parte, el período de interfase y la transición a la universidad constituye una etapa clave en términos de ingreso y permanencia (Mosca y Santiviago, 2013), siendo el primer año un tramo crítico (Ghizzoni, 2015; Pierella, 2014; Silva Laya, 2011) en términos de afiliación (Coulon, 1995). Esta etapa supone, entre otros aspectos, la construcción del oficio del estudiante universitario (Gómez y Álzate, 2010), que imprime lógicas de aprendizaje distintas a las ya conocidas, y la adaptación a un nuevo contexto educativo.

En la experiencia aquí presentada, se privilegia el dispositivo de las tutorías entre pares, entendidas como una herramienta de transformación de la Educación Superior (Santiviago, 2018), que contribuye a la integración social y académica (Tinto, 1975), y, por tanto, a la permanencia estudiantil. Desde una perspectiva de responsabilidad institucional en la permanencia (Rinesi, 2018; Terigi, 2009), se vuelve fundamental la implementación de políticas y estrategias que apunten en este sentido (Gorostiaga y Cambours de Donini, 2014), apostando a que la inclusión progresiva de estudiantes

pueda ser efectiva y no excluyente (Ezcurra, 2024). En tal sentido, los cursos de tutorías así concebidos constituyen una estrategia de apoyo estudiantil que involucra estudiantes universitarios que se forman y ofician como tutores de aquellos que ingresan a la universidad para materializar su proyecto de formación.

Es así que desde el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresa) del Prorrectorado de Enseñanza, en conjunto con la Unidad de Comunicación de la Udelar, se buscó incrementar los mecanismos para el acceso a la información sobre la oferta educativa universitaria y la modalidad de ingreso a la universidad, la cual -como se explicita anteriormente- sufrió un cambio post pandemia de un formato preponderantemente presencial a un formato virtual. De esta forma, la Udelar desarrolló distintas medidas entre las que se destacan atención presencial y telefónica, un instructivo y video tutorial, y un curso de formación de tutores pares para el apoyo a los estudiantes de ingreso durante el período de inscripciones, objeto del presente trabajo.

Cabe aclarar que en la redacción de este texto se contempla la diversidad sexo-genérica, no obstante, se opta por el uso del lenguaje masculino genérico, a los efectos de simplificar la lectura.

Objetivos

Los objetivos planteados para la experiencia fueron: a) aportar al proceso de inscripción de estudiantes de ingreso a las carreras de grado de la Universidad de la República en el 2024 a nivel nacional; b) diseñar e implementar dispositivos de apoyo a los estudiantes de manera sincrónica y asincrónica, articulando con las diversas estructuras universitarias que entienden en el tema; c) orientar e informar al estudiantado, dando respuesta de calidad a sus inquietudes vinculadas a la inscripción a carreras, becas y los distintos recursos que la universidad posee para acompañar las trayectorias educativas; d) potenciar la trayectoria educativa de los estudiantes tutores que participan en el curso

Descripción de la experiencia

Apuntando al cumplimiento de estos objetivos, se implementó durante el período agosto 2023 a mayo 2024 un conjunto de acciones que se enmarcaron en la unidad curricular creditizada “Tutorías entre pares” dictado por Progresa, en la cual participaron 42 tutores. Esta primera edición de la propuesta formativa contó con un módulo de formación teórica y otro de práctica. El objetivo de la unidad curricular fue ofrecer un espacio de reflexión y formación para desarrollar habilidades de tutoría para apoyar en la inscripción a los estudiantes de ingreso, facilitar el establecimiento de vínculos entre estudiantes, proporcionar herramientas para el diseño de estrategias tutoriales y apoyar a los tutores en su actividad práctica. La misma consistió en orientar e informar a los potenciales ingresantes sobre el proceso de inscripción, becas, recursos universitarios y acompañamiento en su inserción en la vida universitaria. Ésta se desarrolló mediante tres dispositivos de apoyo gratuitos y sin inscripción previa: espacio de consulta presencial, espacio de consulta virtual, y atención personalizada por correo electrónico. Estos dispositivos, que se describen a continuación, permitieron una atención integral

a estudiantes de ingreso de todo el país y extranjeros, adaptados a las necesidades de los futuros estudiantes universitarios. Dado el marco curricular académico de esta experiencia, durante todo el período los tutores estudiantiles contaron con instancias de supervisión y acompañamiento del equipo docente.

El espacio de consulta presencial se diseñó para la recepción de consultas de estudiantes de ingreso en los CENURES, en el marco de las actividades de orientación previstas en cada sede. En estos espacios, se abordaron consultas en torno al proceso de inscripción: desde la documentación necesaria, hasta realizar el proceso con un tutor, incluyendo también el seguimiento posterior. A su vez, se incorporó información sobre la oferta educativa existente en la sede donde consultaban y el resto del país, ofreciendo atención personalizada en la mayoría de los días del período de inscripciones. Este acercamiento a los CENURES permitió realizar recorridas y conocer sus instalaciones, como parte del primer acercamiento de la generación ingresante a la Udelar.

El propósito del espacio de consulta virtual fue ofrecer un dispositivo donde los futuros estudiantes pudieran plantear sus inquietudes sobre el proceso de inscripción y recibir, en tiempo real, respuestas ágiles, así como un acompañamiento en esta etapa. Se diseñó apostando a que, estudiantes universitarios con experiencia en el proceso de inscripción -los tutores-, ofrecieran apoyo a los nuevos estudiantes desde su condición de pares, entendiendo la relevancia de este como primer contacto con la institución.

Este espacio fue desarrollado en dos etapas: la primera a cargo de docentes, para dar respuesta a las consultas previas al período de inscripciones y comenzar a implementar el dispositivo generando las condiciones que permitieran una mejor incorporación de los tutores. La segunda etapa estuvo a cargo de docentes y tutores estudiantiles, donde, una vez que los estudiantes de ingreso accedían a la sala virtual, se creaban subsalas, y los tutores eran asignados según su área de conocimiento o la naturaleza específica de la consulta. Las inquietudes de los estudiantes de ingreso fueron cambiando a medida que avanzaba el proceso de inscripción. En el primer período, el foco estuvo en la documentación requerida, mientras que, una vez iniciadas las inscripciones, se abordaba en forma detallada el proceso paso a paso.

La atención personalizada por correo electrónico se realizó en dos etapas - al igual que los espacios de consulta virtuales-, apostando a elaborar herramientas para dar respuesta desde una perspectiva de buenas prácticas de comunicación, estableciendo un documento con respuestas preestablecidas, compartido y complementado por los tutores. Cada respuesta se diseñó para brindar la máxima información posible y evitar así la repregunta, a la vez que se proporcionaba información integral sobre recursos y otros aspectos de relevancia para esta etapa.

Tabla 1. Comparativa de los dispositivos de apoyo

	Espacio de consulta virtual	Espacio de consulta presencial	Atención personalizada por correo electrónico
Respuesta en tiempo real	✓	✓	X
Atención de consultas en simultáneo	✓	X	X
Atención para todo el país	✓	X	✓
Interacción “cara a cara”	✓	✓	X
Espacio de supervisión para tutores	✓	✓	✓
Implementación en dos etapas	✓	X	✓

Durante los meses previos a la implementación del dispositivo, se llevó a cabo una activación de prensa en conjunto con la Unidad de Comunicación de la Universidad de la República, con el fin de difundir las fechas del período común de inscripción a las diferentes carreras de la Udelar, y promocionar los diversos dispositivos de apoyo a ofrecer al estudiantado. Como resultado, el Espacio de consulta virtual generó impacto como una novedad, siendo destacado por medios de comunicación tanto a nivel departamental como nacional. Este canal específico de atención personalizada, facilitó la difusión de otros mensajes clave a través de la interacción con diversos públicos -incluyendo estudiantes de distintos puntos del país y del extranjero-, a la vez que permitió promover el los otros dispositivos de apoyo, fundamentalmente la atención presencial y la atención personalizada por correo electrónico y/o telefónica.

La cobertura lograda por medio de la activación de prensa resultó en la publicación de quince notas en una amplia variedad de medios de comunicación, que abarcan tanto canales de televisión, emisoras de radio, como plataformas digitales. Este esfuerzo comunicacional logró un alcance a nivel nacional, generando interés no solo en los medios de la capital, sino también en medios locales de departamentos del interior del país, entre los que se destacan Salto, Durazno y Rocha. La diversidad de plataformas que difundieron los dispositivos de apoyo, permitió captar la atención de diferentes públicos, lo que potenció su visibilidad y amplificó el mensaje. En particular, la cobertura en medios locales fue clave para llegar a las audiencias regionales, logrando un impacto significativo en comunidades alejadas de Montevideo, donde el acceso a la información y a los apoyos podía ser más limitado. Además, este despliegue mediático facilitó la creación de un canal de diálogo directo con las audiencias, promoviendo no sólo la difusión de los diversos dispositivos, sino también fortaleciendo la relación entre la Universidad y las diferentes comunidades universitarias del interior del país nucleadas en los centros regionales.

Otro aspecto relevante por destacar es el rol fundamental que desempeñó Progresa al asumir la vocería institucional durante esta fase de difusión. Al ser la principal estructura responsable de llevar adelante los apoyos, desde el Programa se hizo foco en transmitir los mensajes clave en primera persona, apuntando a lograr una coherencia y claridad en la comunicación. Esta estrategia de vocería permitió obtener menciones específicas en los medios y asegurar una cobertura amplia sobre temas directamente vinculados con otras actividades del Programa, donde se destaca el lanzamiento de los cursos optativos de Tutorías Entre Pares del primer semestre del 2024.

La vocería institucional de Progresa aportó asimismo para fortalecer la identidad del programa en el espacio público, consolidando la imagen de referente en el acompañamiento y el apoyo a los estudiantes. Al ser el portavoz oficial, Progresa pudo articular los objetivos del programa, las metas de las Tutorías Entre Pares, y la importancia de esta iniciativa en el contexto educativo actual, captando así el interés de un público diverso, desde estudiantes y docentes, hasta actores del sistema educativo en general.

En cuanto a la difusión digital, se llevó a cabo una planificación conjunta entre Progresa y la Unidad de Comunicación de la Universidad de la República, enfocada en coordinar esfuerzos para maximizar el impacto en la web y redes sociales. Esta colaboración permitió la creación de diversos materiales gráficos y audiovisuales, utilizando la identidad visual diseñada específicamente para las Inscripciones de la Generación 2024. La integración de esta identidad gráfica en todos los canales digitales, tanto en el portal web específico para ofrecer información a los estudiantes de ingreso en el año 2024, como en las redes sociales institucionales, fue clave para garantizar una presencia coherente y reconocible que facilitara la identificación por parte del público objetivo.

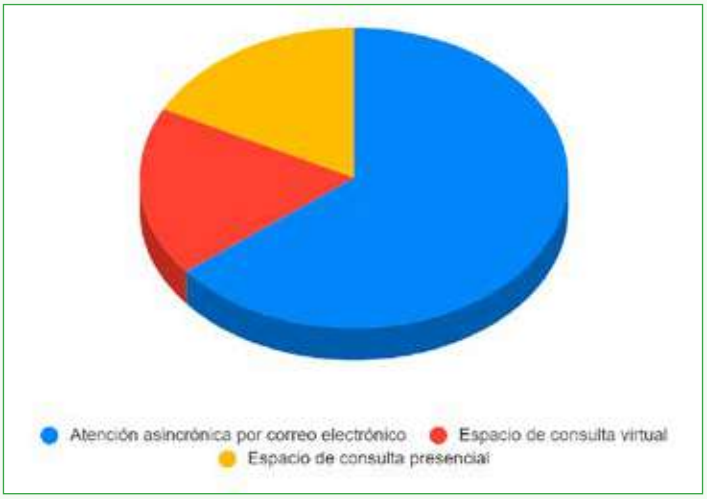
La coordinación entre las distintas instituciones involucradas en la comunicación digital no solo optimizó el uso de los recursos disponibles, sino que también permitió una mayor amplitud y alcance en la difusión de la información. La centralización de los mensajes en plataformas oficiales, como el portal web y redes sociales, permitió un acceso fácil y directo a la información relevante como los enlaces de acceso a los dispositivos de apoyo ofrecidos.

Además, esta estrategia coordinada contribuyó a mejorar la interacción con el público. Al contar con un plan conjunto y alineado, se logró mantener una presencia activa en plataformas clave, lo que no solo aumentó el tráfico hacia el portal de la Generación 2024, sino que también fomentó la participación y el compromiso de los usuarios en las redes sociales. Esta interacción constante permitió no solo resolver dudas en tiempo real, sino también adaptar la comunicación a las necesidades e inquietudes planteadas por los estudiantes.

Resultados

Se presentan a continuación los datos preliminares surgidos en la implementación de los dispositivos de apoyo a las inscripciones del año 2024. Se brindó apoyo a un total de 2.626 estudiantes consultantes, que fueron atendidos a través de los tres dispositivos llevados adelante por el Progresa, involucrando docentes y tutores estudiantiles (Véase Figura 1 - Distribución de estudiantes de ingreso atendidos por Progresa según dispositivo). En todos los casos, se proporcionó información sobre el proceso de inscripción a la carrera, requisitos de inscripción, inscripción a cursos, oferta educativa, virtualidad, migrantes, becas, identidad digital, demoras en los procesos de validación de documentación y fallos en el sistema. Participaron en total 937 estudiantes de ingreso en los espacios de consulta ofrecidos, siendo 458 en los virtuales y 479 en los presenciales. Por su parte, mediante la atención personalizada por correo electrónico se contestó a 1.689 estudiantes.

Figura 1. Distribución de estudiantes de ingreso atendidos por Progresa según dispositivo



El espacio de consulta virtual permitió dar respuesta a estudiantes de ingreso de todo el país que presentaban múltiples dudas en simultáneo. Por otra parte, la modalidad grupal habilitó que éstos pudieran escuchar las inquietudes de otros y así complementar la información, mientras que la división en subsalas permitió brindar respuestas y soluciones directamente vinculadas a las áreas de conocimiento, desde lo general hacia lo específico. En lo que respecta a las respuestas por correo electrónico, el contar con el acompañamiento docente en la práctica de los tutores permitió mejorar la calidad de las respuestas, fortalecer el vínculo entre los mismos y generar documentos, materiales, herramientas y procesos colaborativos que, entre otras cosas, permitieron identificar problemas de manera temprana y abordarlos.

Respecto a los espacios de consulta presenciales en el interior del país, estos superaron las expectativas iniciales, tanto en lo que refiere al número de consultas recibidas en algunas sedes, así como la llegada por ejemplo a la casa de la universidad del departamento de Artigas -sede más lejana a Montevideo-, no prevista al comienzo de la propuesta. En este sentido, la presencialidad de tutores en el interior del país se considera una innovación respecto a experiencias previas, ya que permitió orientar en profundidad sobre el funcionamiento y la oferta de carreras de cada sede.

Por otra parte, el acompañamiento a estudiantes de ingreso trascendió el período de las inscripciones e incluyó otros apoyos, entre los que se destaca el acompañamiento personalizado a 82 estudiantes que solicitaron a Progresa la tutoría mediante formulario disponible en la web institucional, a la vez que se realizaron actividades en el marco de la Bienvenida Institucional organizada a nivel central en la Udelar.

Por último, resulta fundamental considerar el aporte de esta experiencia en las trayectorias y aprendizajes de uno de los principales actores involucrados en los dispositivos de apoyo estudiantil: los tutores pares. Tal como se presenta en la Figura 2, se destaca en lo explicitado por esta población la importancia de acompañar en el período de ingreso siendo este un primer acercamiento a la comunidad universitaria,

donde expresaron haberse identificado con la situación de los estudiantes ingresantes y sus inquietudes lo que implicó la permanente revisión de su propia trayectoria educativa. Asimismo, remarcaron la importancia de compartir las experiencias de acompañamiento durante las supervisiones, elemento que permitió enriquecer su práctica como tutores. En lo que respecta al curso y su organización, los tutores valoraron el compromiso docente en la disposición tanto del módulo teórico como práctico, así como también la búsqueda de soluciones a las situaciones emergentes que se presentaron en el desarrollo de la experiencia.

En el transcurso de la presente experiencia se logró optimizar el proceso de inscripción y ofrecer dispositivos de apoyo al ingreso desde una perspectiva integral, a través de diversos canales de atención, mejorando de la calidad de las respuestas ofrecidas a los estudiantes de ingreso a la Udelar.

Se entiende que el curso de tutorías entre pares con un énfasis en el apoyo a las inscripciones implementado en 2024 constituye una innovación con respecto al proceso de democratización del acceso a la Educación Superior, concebida como un derecho, en particular en un tramo crítico en términos de afiliación y permanencia, como es el primer año. La evaluación del impacto de esta experiencia en términos de afiliación institucional se prevé realizarla en el año 2025, a los efectos de poder valorarla en términos de permanencia y continuidad de los estudiantes en la Udelar.

Este tipo de propuesta reafirma la importancia de la colaboración entre pares como estrategia privilegiada para respaldar las trayectorias educativas de todos los involucrados en esta experiencia. En este caso en particular, se resalta la importancia de contar a través de un contacto directo y personal mediatizado por un referente institucional estudiantil, para realizar consultas, evacuar dudas, e informarse sobre recursos que la Udelar ofrece. Por otra parte, los aportes mencionados por los tutores estudiantiles, dan cuenta de una valoración positiva tanto de la experiencia de apoyo estudiantil en el período de inscripciones, como del curso de tutorías como propuesta de formación y fortalecimiento de las trayectorias de todos los estudiantes involucrados.

Figura 2. Principales aprendizajes expresados por los tutores estudiantiles



De cara a futuras implementaciones, se identifica la importancia de contar con tutores procedentes de la mayor diversidad de áreas de formación y sedes universitarias, apuntando a que el intercambio se produzca entre estudiantes de la carrera a la que ingresan quienes reciben el apoyo. Asimismo, se considera relevante incorporar el diseño de una pauta de evaluación de la experiencia para quienes recibieron el apoyo, a los efectos de recibir una retroalimentación que permita continuar desarrollando los diferentes dispositivos con elementos de mejora en su implementación.

Referencias

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación.* Paidós.

CRES (2009). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y plan de acción. *Perfiles educativos*, 31(125), 90-108. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300007&lng=es&tlng=es

DGPlan (2020). *Síntesis estadística de la Universidad de la República.* Dirección General de Planeamiento, Udelar.

DGPlan (2021). *Síntesis estadística de la Universidad de la República.* Dirección General de Planeamiento, Udelar.

DGPlan (2022). *Síntesis estadística de la Universidad de la República.* Dirección General de Planeamiento, Udelar.

DGPlan (2023). *Síntesis estadística de la Universidad de la República.* Dirección General de Planeamiento, Udelar.

Ezcurra, A.M. (2024). Educación Superior: masificación, clase social y desigualdades. En Fernández Lamarra, N.;Grandoli, M.E. y Galli, M.G. (2024). *Enfoques Interdisciplinarios sobre la Educación: Investigaciones y Reflexiones Actuales.* Estudios de política y administración de la Educación VI. (9), 255-277.

Ghizzoni, S. (2015). *Abandono estudiantil al inicio de carreras de grado en un Centro Regional de la Universidad de la República*. [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. Repositorio Académico Digital - Universidad ORT Uruguay.

Gómez, M. A. y Álzate, M. A. (2010). El oficio de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. *Pedagogía y saberes*, 33(2010), 85-97.

Gorostiaga, J.M. y Cambours de Donini, A.M. (2014). Políticas y estrategias para la retención en la Educación Superior. En A.Teodoro y J.Beltrán (coord.). *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social.* (pp. 203-214). Miño y Dávila.

Mosca, A. y Santiviago, C. (2013). Interfase Educación Media - Educación Superior. ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros. *V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades, nuevas respuestas.* Universidad Nacional de Luján. Argentina.

Pierella, M.P., (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51-62.

Rinesi, E. (2018). La universidad en perspectiva. Una mirada de conjunto sobre el período 1983-2019. En F.J.M. Talento Cutrin (Comp). *100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina.* t III. (pp. 283–290). Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/100Anios-Tomo3.pdf

Santiviago, C. (comp.) (2018). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del programa de respaldo al aprendizaje.* Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. https://www.cse.udelar.edu.uy/progresa/wp-content/uploads/sites/11/2019/08/Progresa-Libro-TEP-2018.pdf

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

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.* Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación, Organización de los Estados Americanos.

Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Journal of Higher Education,* (45), 89-125.

Udelar (2020). *Comunicados del Rectorado de la Universidad de la República: La Universidad frente al Coronavirus.* https://coronavirus.udelar.edu.uy/

Línea 3.
Prácticas curriculares para la promoción de la permanencia o la reducción del abandono

XIII CLABES
Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior





Aprendizaje activo y la percepción sobre este modelo pedagógico en los estudiantes de diferentes carreras en la Universidad Nacional, Campus Pérez Zeledón

Erick Roberto Madrigal Villanueva
Universidad Nacional, Costa Rica
erick.madrigal.villanueva@una.ac.cr

Resumen

Enseñar después del Covid-19 es un reto para los docentes universitarios, algunos académicos empezaron a utilizar el modelo pedagógico de Aprendizaje Activo, como una nueva tendencia de enseñanza en la Universidad Nacional, este trabajo tiene el propósito de reconocer la percepción de los estudiantes con este nuevo método de enseñanza. El enfoque de investigación es cualitativo y la metodología utilizada se apoyó en una muestra de 54 estudiantes de dos carreras de tercer nivel de bachillerato, los cuales recibieron diferentes cursos bajo el modelo de Aprendizaje Activo, para recabar la información, se realizó un instrumento tipo encuesta respondiendo a tres criterios principales, la percepción de la metodología, del aprendizaje y el sentimiento del aprendizaje activo en sus clases. Como principales hallazgos, se resalta que los estudiantes perciben las clases más centradas en ellos, con mayor interacción entre compañeros y un alto componente de resolución de casos, lo que condujo a que se disfrutara más las clases, un mayor aprendizaje colectivo y mayor seguridad. Se concluyó que los estudiantes tuvieron percepción de mayor aprendizaje, pero que debe existir una combinación con otras formas de enseñanza, lo más relevante es que el profesor sigue teniendo una alta influencia en el proceso educativo.

Descriptores: Permanencia, Abandono, Educación Superior, Enseñanza, Aprendizaje Activo

Introducción

La pandemia del Covid-19 significó un cambio, al menos de manera temporal, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, probablemente un reto para los docentes así como para estudiantes; ni que decir las instituciones de educación, ya que a raíz del paro en la presencialidad, cambió por completo la enseñanza, lo que representó una gran oportunidad en la incorporación de nuevos modelos pedagógicos, una realidad que confronto la educación latinoamericana (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022, s.p).

En Costa Rica, la tecnología y el aprovechamiento de espacios virtuales se tomaron de manera positiva. Sin embargo, la falta de contacto social entre estudiantes y profesores generó consecuencias negativas. Esto se resalta más en los alumnos, en quienes se identificó un incremento en los casos de ansiedad, independientemente de los cursos o carrera que cursada (Programa Estado de la Educación, 2021, p. 282).

Con el retorno de la presencialidad, las universidades públicas de Costa Rica tuvieron un regreso progresivo, este tuvo que ser planificado, de modo que evitara un cambio abrupto como la pandemia. Este regreso paulatino permitió que se pudieran hacer los ajustes metodológicos y pedagógicos de la presencialidad (Programa Estado de la Educación, 2023, p. 288). Para esto, fue fundamental la preparación y capacitación de los docentes universitarios, que permitió la combinación adecuada entre la presencialidad y la virtualidad.

La pandemia quebró modelos de enseñanza tradicional, ahora con un alto componente híbrido, que es la combinación entre lo presencial, el uso de las tecnologías y espacios virtuales (Cruz-Porta y Orosco-Fabian, 2023, p.163). Por lo que la capacitación docente en espacios virtuales fue vital durante la pandemia y permitió también una buena base para modalidades híbridas. Sin embargo, el retorno a las clases presenciales debía también amoldarse a nuevas formas y modelos de enseñar, distintos a la enseñanza tradicional. Hoy día debe "sustentarse en las teorías del Constructivismo, Comportamiento, Conectivismo y el Aprendizaje Adaptativo, no basta que el personal docente domine el tema a impartir, sino de garantizar que el estudiantado construya su propio aprendizaje" (Cruz-Porta y Orosco-Fabian, 2023, p. 165)

Para los fines de esta investigación, es necesario entender que *pedagogía* se refiere al método que utiliza el profesor universitario para poder trascender en el estudiante desde diferentes aristas sociales, de contexto político, religioso, económico (Villa, 2019, p. 23) es decir, la manera en que el docente se relaciona con sus estudiantes en un contexto determinado en el tiempo, que permite la transferencia de conocimiento que motive el aprendizaje (Liscano, 2007, p. 24). Lo anterior supone que los profesores, deben estar en constante ajuste metodológico, buscando siempre que el proceso de enseñanza y aprendizaje se cumpla, la pregunta es: ¿Se logra? A lo mejor es una pregunta un tanto amplia, que requiere de valoraciones de diversas variables, aplicadas a los estudiantes y profesores, que permita al menos entrever que se logra una transferencia de conocimiento, o bien en qué medida.

El modelo de enseñanza tradicional, ha estado basado en: Profesor que habla, estudiantes que escuchan y anotan, se aplican exámenes, pero una vez terminado el examen, difícilmente el estudiante recuerde lo que estudió, o peor aún, no sabe cómo aplicarlo a la vida (Otal, 2012,

p.12). En el mundo actual, el acceso a la información tan acelerado y amplio que se tiene, las clases, el aula, el aprendizaje debe de ser capaz de ilusionar, motivar, disrumpir y generar conciencia (Godoy et al., 2016, s.p).

No se puede pensar en una clase donde el estudiante pase 4 horas sentado escuchando una conferencia de un profesor, pero tampoco eliminar por completo este modelo (Legarda López, 2021, p. 282). ¿De qué se trata el aprendizaje activo? Desde mediados de los años 90 diversos autores mencionan que esta metodología está centrada en el alumnado (Schwartz y Pollishuke, 1995, p. 11), con un alto grado de participación, que significa un cambio en los roles de la clase entre profesor y estudiantes, donde es ahora el estudiante que tiene un papel protagónico (Silberman, 1998, p. 16) se debe entender como el método de enseñanza y aprendizaje donde el estudiante aprende por sí mismo, de manera autorregulada, constructivamente, bajo un proceso social, es decir con otros compañeros (Huber, 2008, p. 66) El profesor es un moderador, que sirve como soporte en el proceso.

El aprendizaje activo a través de sus diferentes aplicaciones y técnicas busca que el estudiante trabaje solo, genere y responda preguntas, reciba realimentación inmediata de su profesor y compañeros, incita al pensamiento crítico y que colaboren en pequeños grupos de trabajo (Restrepo Echavarría y Waks, 2018, p. 4).

De manera que nace la duda, ¿cuál es la percepción del estudiante sobre el aprendizaje activo? Responder a esta pregunta permitiría reconocer si el aprendizaje activo realmente aporta al estudiante, si verdaderamente se siente cómodo con este modelo y si incluso está dispuesto a continuar y bajo qué términos y condiciones. De esa forma la universidad cumple su propósito de deberse al estudiante (Masís, 2023, párr. 9)

Se ha demostrado que la aplicación del aprendizaje activo en las universidades, tienen un impacto positivo en los estudiantes, independientemente de la carrera o curso (Leupin, 2016, p. 23) por lo que en este artículo no se pretende demostrar si funciona o no la aplicación del aprendizaje activo.

Objetivo

Reconocer la percepción y el sentimiento del modelo de aprendizaje activo para el aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca.



Metodología

El enfoque de esta investigación es cualitativo, tipo descriptivo, con un muestreo por conveniencia (n= 54). El criterio de selección de la muestra buscaba paridad en los grupos, por lo que se seleccionaron dos cursos de tercer nivel de bachillerato con una cantidad similar de estudiantes. Un grupo conformado por 28 estudiantes de la carrera de inglés y otro grupo con 26 estudiantes de la carrera Gestión Empresarial del Turismo Sostenible. Se consideró la paridad del tamaño de los grupos seleccionados ya que se considera que el tamaño de un grupo de estudiantes dentro de un curso podría significar una mejor o menos atención al estudiante, desarrollo didáctico y mejoramiento del aprendizaje, por lo que ese equilibrio de dos grupos similares evita, al menos en gran medida, el sesgo en la percepción del estudiante para con la metodología de aprendizaje activo experimentada durante su curso (Pontifica Universidad Católica de Chile, sf.). La encuesta se utilizó como el instrumento de recolección de datos (aplicado en el segundo ciclo 2023), a través de un "formulario de Google" compuesto por preguntas abiertas y cerradas, para un total de 13 ítems, que respondieron a 3 categorías:

1. Percepción de la metodología.
2. Percepción del aprendizaje.
3. Sentimiento del proceso de aprendizaje activo.

Se realizó una prueba piloto a 10 estudiantes de otras carreras que llevaron clases en aprendizaje activo, fuera de la muestra seleccionada. Se revisaron las respuestas y la relación con las variables de estudio planteadas, donde se realizaron las correcciones, sobre todo en las posibilidades de respuesta para las preguntas cerradas, además de verificar la claridad del planteamiento de cada ítem, donde se pudo corroborar la pertinencia, claridad y fiabilidad del instrumento aplicado.

La información se analizó de dos maneras:

1. Se graficaron todas las respuestas de preguntas cerradas.
2. Se hizo una saturación y combinación de todas las respuestas de las preguntas abiertas.

La información obtenida de las preguntas cerradas, se tabulo en hojas de Excel para contabilizar las respuestas de cada pregunta con el fin de graficarlas y que estos datos sirvieran como una herramienta de visualización de datos que conducirá a un análisis descriptivo de la información obtenida. Mientras que la saturación y combinación de las respuestas permitió tabular la información de manera coherente y estratificada, de modo que se definieron rangos de selección de respuestas.



Resultados

En este apartado se analizan los resultados obtenidos de la encuesta aplicada bajo las tres variables principales de la investigación, buscando responder al objetivo planteado, conocer la percepción de los estudiantes sobre el modelo de aprendizaje activo en sus clases y el sentimiento para el aprendizaje.

Percepción de la metodología

Los estudiantes consideran que una clase bajo la metodología de Aprendizaje Activo tiene una relación directa con la "participación". A diferencia del modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje, el estudiante toma un rol protagónico dentro de cada clase.

Al realizar un conteo de las palabras con las cuales los estudiantes se identificaban con las clases de aprendizaje activo, contestaron:

- Participativas: 12
- Dinámicas: 10
- Interactivo: 9
- El resto de las palabras oscilaron entre 3 y 1 repetición

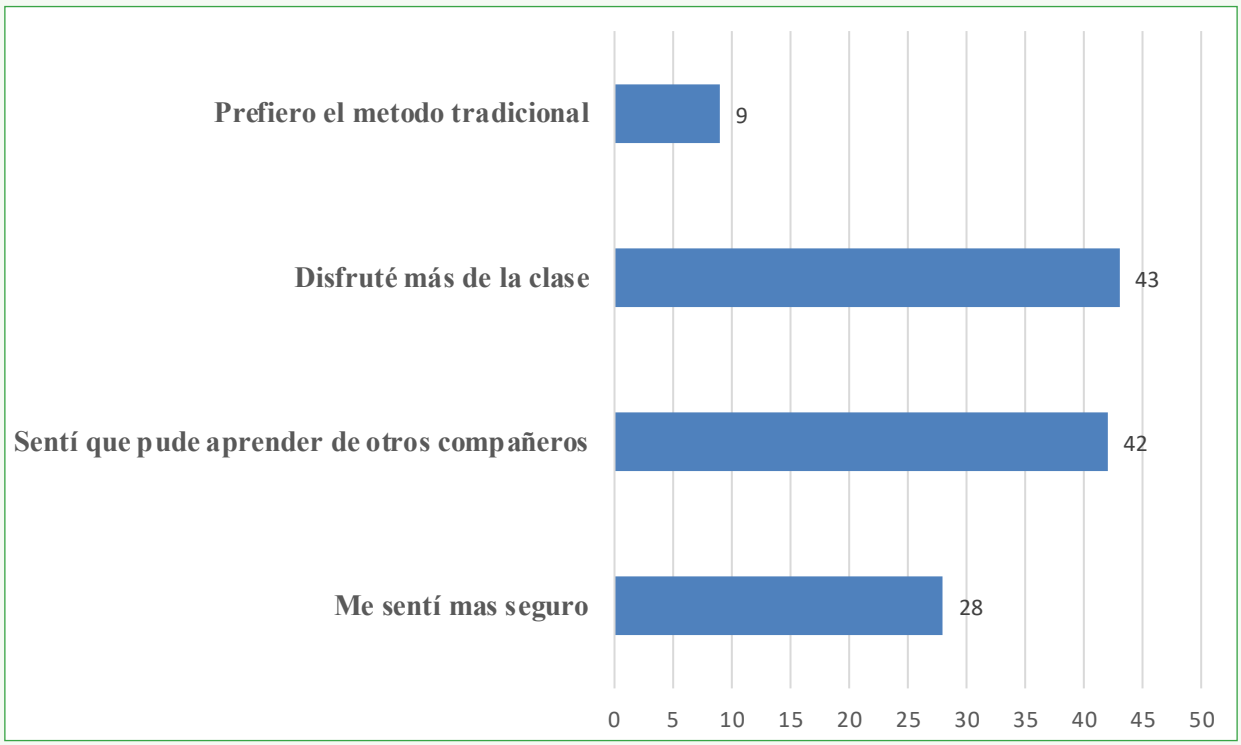
Esto concuerda con la opinión de los participantes encuestados, cuando se consultó sobre la principal diferencia entre el método tradicional y el Aprendizaje Activo, las tres principales son:

1. La clase se centra en el estudiante.
2. Mayor interacción entre los compañeros.
3. Resolución de trabajos en grupo.

Por lo tanto, la aplicación del aprendizaje activo en el curso donde participaron los estudiantes, bajo esta metodología, cambió la forma de recibir las lecciones, puesto que se pasó de un estado pasivo a uno activo.

Entre los pros y contras, se consultó a los estudiantes sobre los aspectos negativos del aprendizaje activo, por lo que indican que: aunque el trabajo en grupo es bueno, también es un elemento distractor, puesto que están más propensos al ruido y la distracción por temas ajenos a los del tema de estudio. A pesar de esto, se les pidió a los estudiantes seleccionar los tres enunciados con los que más se identificaban en clases de aprendizaje activo y los resultados se encuentran en la figura 1:

Figura 1. Identificación del estudiante bajo el modelo de aprendizaje activo

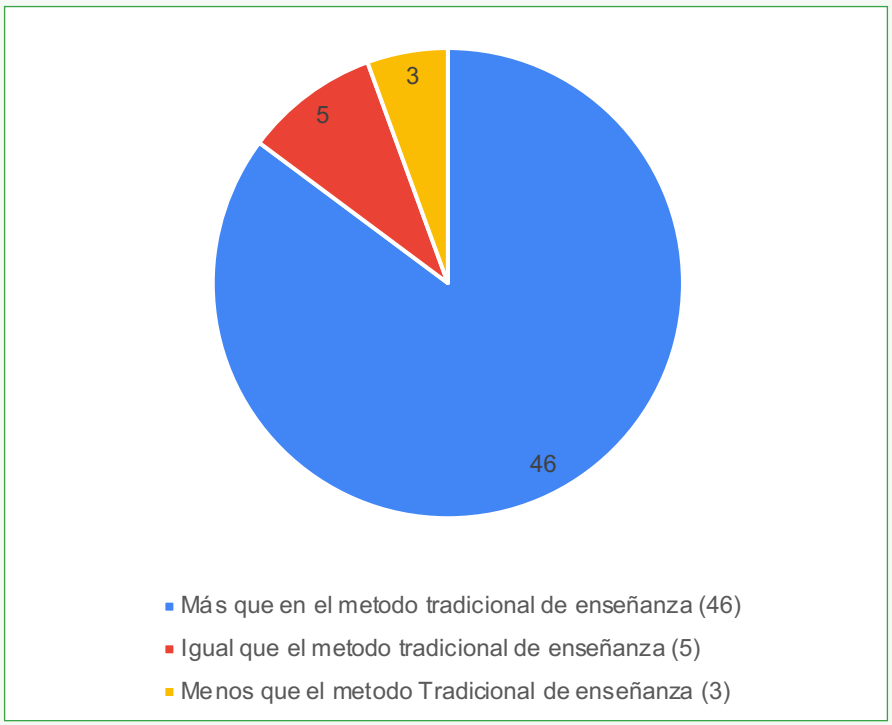


Percepción del aprendizaje

El fin de este estudio no fue comparar cual modelo pedagógico es mejor, sin embargo, se consultó la manera en que se sintió cada estudiante respecto a su aprendizaje. En la figura 2 se muestra que 46 de ellos sintieron que el aprendizaje fue mayor, 5 expresaron que fue igual y 3 indicaron que aprendieron menos que antes.

Más allá del modelo pedagógico que se utilice, el estudiante sigue creyendo que, aunque el aprendizaje activo les sirvió para tener una percepción de mayor aprendizaje, el profesor influye en el aprendizaje, para bien o para mal. Un profesor interesado por el estudiante, con conocimiento de los contenidos, independientemente de la estrategia o método de enseñanza que utilice, influye positivamente en el aprendizaje, esto lo dejan ver el 100% de los encuestados.

Figura 2. Sentimiento sobre el aprendizaje entre modelo tradicional y el aprendizaje activo

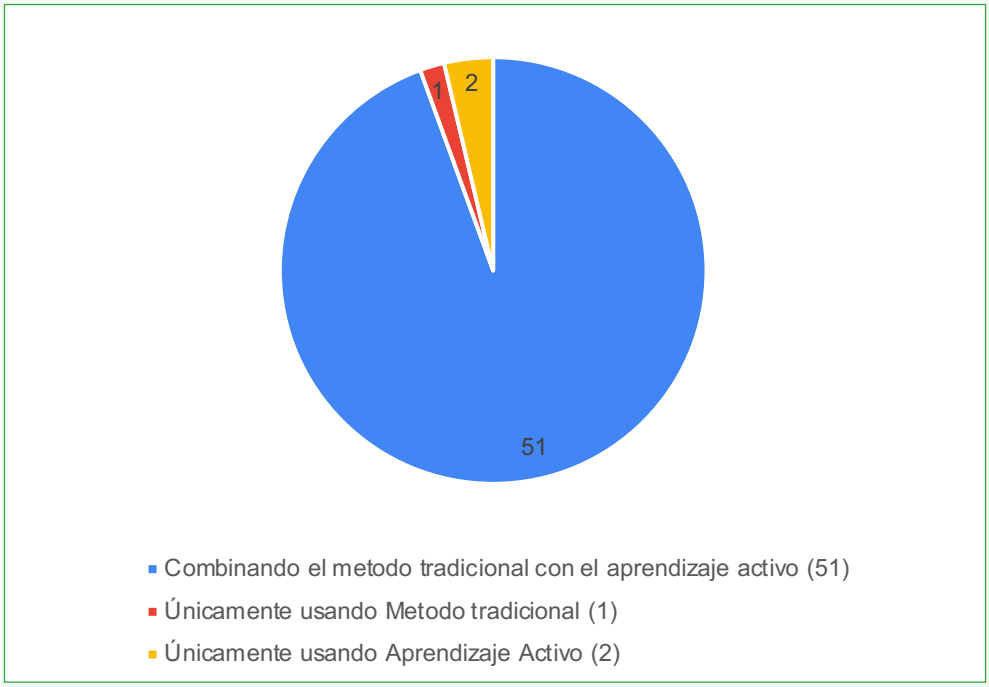


Sentimiento del proceso de aprendizaje activo

En el campus de la Universidad Nacional, se creó y equipó un aula específicamente con las condiciones necesarias para la aplicación del Aprendizaje Activo, un punto particularmente interesante develado por 50 de los 54 estudiantes encuestados, no es necesario un aula ambientada para este tipo de metodología de enseñanza, sin embargo, cuando existe un espacio diseñado para un propósito especifico, desde la perspectiva del estudiante, se propicia un ambiente mejor en el proceso de enseñanza, ya que las mesas son redondas, con 6 personas en cada una, cada mesa cuenta con materiales de trabajo, pizarras y proyectores de manera separada.

El método tradicional de enseñanza y aprendizaje, a pesar de todas las cualidades y virtudes del Aprendizaje Activo, no deja de ser un modelo necesario para los estudiantes (Ver figura 4)

Figura 3. Mejor opción que consideran los estudiantes para los cursos y clases presenciales



De acuerdo con las respuestas analizadas, adicional a la percepción de que el proceso de aprendizaje activo es bueno, después de dos o tres sesiones, ya se torna aburrido, puesto que las dinámicas y actividades de clase no cambian tanto, por lo que utilizar la metodología combinada con el método tradicional sería la medida óptima y deseada por los estudiantes.

Conclusiones

Las universidades deben de convertirse en espacios mucho más diversos en términos pedagógicos, ya que el modelo de enseñanza, por lo general se basa en clases expositivas, donde la participación de los actores presentes dentro del salón de clase se centra en una exposición del profesor, estudiantes que escuchan y anotan sus apuntes, a partir de esa base se desprenden todo el resto de posibilidades de actividades que quedan a criterio del profesor aplicar, de acuerdo a la temática y contenidos por ver en cada sesión de clase.

El aprendizaje activo, sin lugar a duda, no es la solución académica ni pedagógica de la universidad, de la carrera o de un curso, es solamente una herramienta que suma a estos procesos, que no debe incluso ser la única en utilizar, aunque claramente es aceptada por el estudiante.

Las generaciones cambian, por lo tanto, la docencia y la pedagogía debe cambiar, adaptarse, buscar nuevas maneras y formas de enseñar, el profesor debe ser capaz de reconocer que sirve y que no, de acuerdo con sus

capacidades de enseñanza, en donde esté más cómodo, el aprendizaje activo no es ni será garantía de éxito para ningún docente, en tanto este método no sea bien interiorizado o aceptado por el docente.

El aprendizaje activo podría tener dos barreras de entrada:

1. El profesor no está dispuesto a cambiar su método.
2. El estudiante prefiere un método mucho más bancario.

La primera barrera, tiene sentido, puesto que ya los profesores podrían tener un modelo de enseñanza muy apropiado, que a lo mejor les ha dado resultados al paso del tiempo, por lo que no existe una justificación de peso para cambiar a algo nuevo, que requiere de una salida de su posible estado de confort.

Mientras que la segunda barrera, tiene más que ver con la "costumbre", por generaciones se ha utilizado un modelo mucho más cercano a la enseñanza bancaria, de pronto un profesor cambia los roles de aula, da mayor participación al estudiante, este podría pensar, a lo mejor, que el profesor no está haciendo su trabajo, puesto que desplaza la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, esto podría ocasionar dificultades, sobre todo desde una mirada conceptual.

La capacidad de un profesor para enseñar, de un estudiante para aprender, se centra en la creación de espacios y ambientes adecuados, amigables, confortables y propicios para el aprendizaje (Leupin, 2016, p. 25), es decir, que el profesor logre interpretar al estudiante y viceversa, esto no está supeditado a un modelo de enseñanza u otro, por lo que la interacción docente-estudiante es vital para la permanencia en la educación superior, lo mismo con los métodos de enseñanza, ya que estos influyen en la motivación y el compromiso de los estudiantes (Tinto, 1993, p.50)

Para este artículo, no se contemplaron otras variables, que pudieron incidir en la percepción de los estudiantes, tales como el horario de curso, aula, temperatura ambiente, ruido, día del curso, que podrían repercutir en la enseñanza y aprendizaje, más allá del método que se utilice en cada lección.

Referencias

Cruz-Porta, E. A. D. L., Orosco-Fabian, J. R. (2023). Experiencia pedagógica con clases híbridas en el contexto universitario. *Innovaciones Educativas*, *25*(39), Article 39. https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4572

Godoy, S. J. I., Sebastián Feu, María Cañadas, Sergio González-Espinosa, Javier García-Rubio. (2016). Estudio de los Indicadores de Rendimiento de Aprendizaje Tras la Implementación de un Programa de Intervención Tradicional y alternativo Para la Enseñanza del Baloncesto. *Kronos*, *15*(2), 12.

Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72275

Legarda López, N. C. (2021). Didácticas funcionales vs. Enseñanza tradicional con clase expositiva en el ámbito universitario. *Revista Unimar*, *39*(2), 268-286.

Leupin, R. M. E. (2016). ¿Pedagogía activa o metodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *10*(1), 16-27. https://doi.org/10.19083/ridu.10.456

Liscano, A. (2007). La pedagogía como ciencia de la educación. *Archipielago. Revista cultural de nuestra América*, *14*(56), Article 56. https://www.revistas.unam.mx/index.php/archipielago/article/view/19931

Masís, J. (2023). *¿Qué es la universidad? • Semanario Universidad*. https://semanariouniversidad.com/suplementos/que-es-la-universidad/

Otal, A. L. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje*. Universidad Internacional de la Rioja.



Pontifica Universidad Catolica de Chile. (sf.). *Tamaño del efecto en aprendizaje según Número de alumnos por curso*. https://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=291:-tamano-del-efecto-en-aprendizaje-segun-numero-de-alumnos-por-curso&catid=13&Itemid=291

Programa Estado de la Educación. (2021). *Octavo Estado de la Educación 2021* (Anual 8; p. 350). Consejo Nacional de Rectores. https://estadonacion.or.cr/capitulo/

Programa Estado de la Educación. (2023). *Noveno Informe Estado de la Educación [2023]* (Anual 9; p. 934). Consejo Nacional de Rectores. https://estadonacion.or.cr/informes/

Restrepo Echavarría, R., Waks, L. (2018). Aprendizaje activo para el aula: Una síntesis de fundamentos y técnicas. *Observatorio de la educación UNAE*, 22.

Schwartz, S., Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: Una organización de la clase centrada en el alumnado*. Narcea Ediciones.

Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo*. Editorial Pax México.

Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001

UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030, resumen.* (0000382919, p. 17) [Electronico]. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, UNICEF. Regional Office for Latin America and the Caribbean (Panama). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa/PDF/382919spa.pdf.multi

Villa, M. D. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, *50*, Article 50. https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485



Evaluación del taller Comunicación oral y escrita en el marco del plan de estudios 2021 de la Facultad Veterinaria UDELAR, URUGUAY

Angelina Porro Lucas
Universidad de la República, Uruguay
angiepo21@fvet.edu.uy

Resumen

Este trabajo analiza la experiencia de incorporar el curso Taller de Comunicación Oral y Escrita (TCOE) como asignatura obligatoria dentro del Plan de Estudios 2021 de la Facultad de Veterinaria (FV) de la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay. Se describe cómo el TCOE, inicialmente como curso optativo en el plan de estudios anterior (Plan 1998), se convirtió en una herramienta fundamental para mejorar las habilidades de expresión oral y escrita de los estudiantes. La decisión de la Unidad Académica de Educación Veterinaria (UAEV) de incorporarlo como política de apoyo institucional dentro del nuevo plan como curso de ingreso se fundamenta en su éxito previo y en la necesidad de fortalecer estas habilidades desde el inicio de la carrera. El curso se imparte en el primer semestre del primer año, tanto en modalidad presencial como a distancia, y aborda contenidos relacionados con la escritura, la lectura, la comunicación y la expresión corporal en el aprendizaje. Los resultados preliminares muestran una alta satisfacción por parte de los estudiantes con la relevancia y el enfoque práctico del curso, aunque se requieren estudios adicionales para evaluar su impacto en la continuidad de los estudiantes y su desempeño en unidades curriculares posteriores.

Descriptores: Educación Veterinaria, Curso de Grado, Abandono, Habilidades Comunicativas

Contextualización

La Universidad de la República (Udelar) en Uruguay, es la principal institución pública responsable de la formación de recursos humanos de nivel superior. Como institución pública, de ingreso irrestricto, su matrícula estudiantil ha crecido en forma sostenida en los últimos tiempos, lo cual refleja el fuerte compromiso de la Udelar con la equidad y la inclusión en la educación superior.

Su política de ingreso sin restricciones (sin exámenes de selección ni tarifas de admisión) fomenta la igualdad y equidad social en el país. Sin embargo, esta política también plantea el desafío de mantener altos estándares de calidad en la formación de los profesionales en la Facultad de Veterinaria (FV). Desde hace más de una década se han venido registrando algunos cambios en la población estudiantil de la Udelar en general y de la FV en particular: origen y procedencia de las nuevas generaciones de estudiantes, niveles socioeconómicos y culturales múltiples, y entre estos emerge el aumento en la matrícula universitaria (Lujambio, 2017). La matrícula en FV en el último periodo creció más de 100 % en los ingresos, pasando de 250 a 550 estudiantes cada año (Universidad de la República, 2013).

Por otro lado, la desvinculación es un tema instalado en la agenda la Udelar y más precisamente en Facultad de Veterinaria, por lo que desde la Unidad de Educación Veterinaria (UAEV) se ha buscado no sólo cuantificar el fenómeno, sino también avanzar en la identificación de los posibles factores que entran en juego a efectos de poder diseñar alternativas capaces de contribuir al logro de una educación superior más inclusiva. Numerosos autores mencionan la multicausalidad asociada a la desvinculación, como características familiares, socioeconómicas, motivacionales, de educación previa, además del nivel de integración académica y social (García, y Clares 2018)

La FV en Uruguay es la única institución en el país dedicada exclusivamente a la formación de profesionales veterinarios y cuenta con más de cien años de existencia. La evaluación institucional realizada en el año 2022 permitió identificar sus fortalezas y debilidades; y entre las principales líneas de trabajo se estableció la implementación de varios instrumentos de apoyo a estudiantes que permitieron un mayor acompañamiento en el trayecto académico, para aportar al logro de una mejor inserción institucional. En esta línea el equipo docente de la UAEV, junto a demás unidades académicas, viene implementando diversas estrategias como forma de políticas institucionales para abordar la desvinculación y el abandono estudiantil. Estas políticas institucionales se tradujeron en la creación de estructuras, como fue la instrumentación de pruebas diagnósticas al ingreso, cursos de nivelación y las incorporaciones de cursos optativos como cursos obligatorios de grado con una fuerte impronta en el área social.

Numerosos estudios marcan el comienzo de la carrera como un momento crítico de desvinculación que en FV involucra a alrededor del 25 % de sus ingresos durante el primer año (Ramos et al., 2017). Aunque a menudo se percibe la desvinculación como un fenómeno simple, en realidad es un fenómeno bastante complejo. Los factores implicados están íntimamente ligados a la diversidad propia de cada estudiante y su trayectoria educativa en la enseñanza superior. Esto nos lleva a reconocer que se trata de un fenómeno sumamente complejo en el cual intervienen múltiples factores que interactúan entre sí. El ingreso a la universidad es un logro significativo, pero mantenerse durante el

primer año universitario es un desafío considerable debido a los grandes cambios del pasaje educativo, las exigencias académicas y las múltiples responsabilidades que los estudiantes enfrentan, lo que subraya la importancia de contar con un sólido apoyo académico en esta etapa particularmente.

Por lo que, en la FV, para conocer las características al ingreso de sus estudiantes, se les realiza una evaluación diagnóstica, abarcando áreas biológicas, químicas, matemáticas y de comprensión lectora y de escritura, con contenidos de información personal de la población de ingreso: 20 Preguntas sobre comprensión lectora del idioma español, 20 Preguntas sobre matemáticas y 20 Preguntas sobre química. En función de tomar acciones que permitan subsanar debilidades detectadas facilitando la adaptación del estudiante y con esto ayudar a su progresión y retención. Al ingresar a las instituciones universitarias, los estudiantes llegan con una amplia gama de conocimientos, motivaciones e intereses. Las pruebas diagnósticas buscan obtener información sobre estas características con el propósito fundamental de "conocer la situación inicial"(Fiore y Leymonié, 2014)

A partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, los estudiantes pueden identificar sus puntos fuertes y áreas en las que necesitan mejorar. Mediante este instrumento se logró identificar dificultades en la comprensión lectora e importantes limitantes en la producción de textos que presentan los estudiantes al ingreso (Passarini, 2009).

El rendimiento académico es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes (Erazo, 2012). Las dificultades que se presentan en la prueba diagnóstica en el área de comunicación oral y escrita pueden representar un desafío significativo para el rendimiento académico y por ende para el aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la universidad. Este desafío se ve reflejado en los resultados de las evaluaciones de las distintas asignaturas que componen los dos primeros semestres del primer año. Los resultados evidenciaron la necesidad de introducir un taller de comunicación oral y escrita para todos los estudiantes dentro del nuevo plan de estudios.

Con el nuevo plan de estudios 2021 el curso de COE pasa de ser un curso optativo ofrecido a un grupo reducido de estudiantes para ser un curso de grado obligatorio el cual hace la totalidad de la población estudiantil de ingreso. El presente trabajo, describe la experiencia de la oferta curricular del curso de grado, denominado *Taller de Comunicación Oral y Escrita* aplicado a las Ciencias Veterinarias, el cual cumple 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. A su vez esta experiencia evalúa y analiza cómo en el ingreso poder contar con un curso con estas características y con el cual se obtienen créditos en su ganancia, todo esto nos hace suponer que dicho curso promueve o facilita la permanencia de estos en la institución educativa.

Diversos estudios desde FV vinculados al análisis de los rendimientos estudiantiles han identificado que existe relación significativa entre los conocimientos de comprensión lectora al ingreso y el abandono temprano de la carrera (Passarini et al., 2004). El contenido del curso COE permite al estudiante de veterinaria implementar técnicas de estudio, adquirir dominio de la composición/redacción, hablar en público, reflexionar y adquirir una lectura crítica de textos académicos, entre otras cosas.

Objetivo

El objetivo general de este trabajo es analizar cómo los estudiantes que ingresan a la FVet incorporan al TCOE como una herramienta que favorece su permanencia institucional ya que es fundamental para mejorar las habilidades de expresión oral y escrita en la universidad.

A su vez se busca evaluar la incorporación del Taller como curso obligatorio de COE en el nuevo plan de estudios 2021 como herramienta para mejorar los aprendizajes y así contribuir en la permanencia estudiantil.

Asimismo, se pretende identificar y analizar al curso como uno de los factores de mejora en rendimiento académico al ingreso, donde los estudiantes que aprueban el curso muestran un mejor desempeño frente a las evaluaciones de asignaturas posteriores.

Descripción de la experiencia

El curso de Comunicación Oral y Escrita se incorpora a la malla curricular de grado con el nuevo Plan de Estudios 2021 como decisión política institucional. Pasa de ser un curso optativo a un curso obligatorio para todos los estudiantes (aproximadamente 500 por generación) ubicado en el primer semestre del de primer año. El equipo docente a cargo forma parte de la Unidad Académica de Educación y del Espacio Psicopedagógico de FV, integrado por docentes con formación veterinaria, licenciatura en psicología y en comunicación. El curso se dicta semanalmente, alternando actividades presenciales de 4 horas de duración, con actividades a distancia a través de la plataforma Moodle (Entorno Virtual de Aprendizaje). La carga horaria del curso son 35 horas y le otorga al estudiante 3 créditos al aprobarse. Las clases están conformadas por grupos de 60 estudiantes con un total de 7 grupos distintos.

En cada clase los estudiantes desarrollan herramientas de expresión oral y escrita, a través de una introducción a las estrategias de aprendizaje vinculadas a la lectura y escritura académicas, más precisamente vinculadas a las ciencias veterinarias. Durante las clases en modalidad taller, los estudiantes participan en una variedad de actividades diseñadas para mejorar tanto su capacidad para expresarse oralmente en situaciones de su vida universitaria así como también en situaciones al egreso como profesional para comunicarse de manera clara y precisa a través de la redacción de informes académicos, médicos y otros documentos profesionales. Además, se les proporciona retroalimentación detallada sobre sus habilidades de escritura académica, centrándose en la estructura del texto, la claridad del lenguaje técnico y la precisión terminológica. Este enfoque integral en la comunicación oral y escrita proporciona a los estudiantes habilidades necesarias para un mejor rendimiento académico y por ende favorecer el aprendizaje.

Por otro lado, en plataforma Moodle, los estudiantes participan semanalmente para realizar tareas a través de distintas modalidades: participación en foros, escritura de ensayos, informes académicos de forma digital. De esta manera el estudiante que ingresa se familiariza con el uso de la plataforma mejorando la experiencia de aprendizaje a través de esta. Las evaluaciones son de forma continua, puntuadas en cada clase semanal, con la elaboración de un trabajo grupal final, el

cual contempla todo lo trabajado durante el curso (lectura escritura y oralidad).

Los principales contenidos temáticos son: técnicas de estudio; para qué sirven, y cómo elegir la mejor técnica, recursos lingüísticos relacionados con la temática de la lectura y escritura académica, manejo y uso de referencias bibliográficas y de la bibliografía, texto académico y sus particularidades genéricas elaboración de un resumen, presentaciones orales y el uso de cuerpo en la oralidad. Mientras que los principales contenidos disciplinares son todos aquellos relacionados con las asignaturas de la carrera en los primeros años, como pueden ser Bioquímica, Anatomía, Histología y Ecología y Desarrollo Sustentable.

Al finalizar el curso se solicita a los estudiantes que escriban sus apreciaciones a través de la evaluación del curso de forma anónima y voluntaria, para saber el potencial como herramienta para obtener retroalimentación sobre el curso. Dicha información se obtiene a través de una evaluación virtual con un enfoque mixto, son 32 preguntas. Por un lado, un cuestionario cuantitativo con preguntas de opción múltiple o escalas de Likert para evaluar aspectos específicos del curso y por otro lado preguntas abiertas, para que los estudiantes proporcionen comentarios detallados sobre sus experiencias personales, sugerencias para mejoras y aspectos positivos que valoran del curso.

Resultados

Los resultados de la evaluación de estudiantes son obtenidos en el curso del del año 2023, la evaluación a los estudiantes que han cursado este año 2024 aún no fueron procesados. El enfoque de dicha evaluación docente combina preguntas cuantitativas y preguntas abiertas para obtener una comprensión completa de la experiencia de los estudiantes. Las preguntas cuantitativas podrían incluir ítems que evalúen aspectos específicos del taller, como la claridad de los objetivos del curso o la efectividad de las actividades de aprendizaje y la motivación y logro que percibieron los estudiantes. . Por otro lado, las preguntas abiertas invitan a los estudiantes a proporcionar comentarios detallados y sugerencias para mejorar tanto los aspectos teóricos como prácticos del curso. Este enfoque mixto permite no solo cuantificar la satisfacción y percepción general de los estudiantes, sino también capturar ideas y opiniones en profundidad que podrían no ser capturadas mediante preguntas cerradas. Además, al ser una evaluación voluntaria, se fomenta la participación activa y la honestidad por parte de los estudiantes.

De un total de 380 estudiantes en la generación 2023, 200 realizaron dicha evaluación La técnica para obtener datos: se utilizó una evaluación docente con aspectos cuanti y cualitativos.

Tabla 1. Distribución de porcentajes de las herramientas aportadas durante el curso 2023:

%	En total desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	Deacuerdo	Muy deacuerdo
Motivación por la asignatura	7	10	22	29	32
Conocimientos adquiridos	4	3	12	30	51
Logros identificados	5	3	12	34	46
Habilidades y conocimientos adquiridos para la carrera	5	9	17	31	40

Se realiza un análisis estadístico (prueba para una muestra) con un solo grupo en un único momento del curso (al final de este). Como se puede observar en los resultados cuantitativos podemos destacar que un gran porcentaje de estudiantes valoraron el curso positivamente, demostrando por lo tanto que un 70% reconocen que el curso los ayuda para adquirir habilidades y conocimientos que aportan para otras asignaturas de la carrera. A su vez identifican los logros adquiridos al cursar la misma y los conocimientos adquiridos como factores que también influyeron positivamente en ellos. Por otro lado, si bien la motivación no fue una de las herramientas con mayor diferencia significativa, la perciben como una asignatura que propicia un ambiente agradable para el aprendizaje. Entendiendo que el estar motivado es una condición propicia y deseable para el aprendizaje (Davini, 2008), es un componente central a la hora de predecir y explicar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Dentro del bloque cualitativo, en la evaluación se utilizó "pregunta abierta" como esta: *¿Tiene sugerencias para mejorar los teóricos y/o prácticos del curso?* Dicha pregunta les permite responder de manera libre y detallada, expresando sus opiniones, ideas y sugerencias sin restricciones impuestas por opciones de respuesta predefinidas. Se sistematizó la información para interpretar las respuestas textuales de los estudiantes. De esta pregunta ofrecen una comprensión profunda y rica de las percepciones y necesidades de los estudiantes en relación con los aspectos teóricos y prácticos del curso. De la experiencia de esta práctica se destaca una serie de ventajas percibidas por los propios estudiantes que podemos relacionar en el aporte de este curso obligatorio a la permanencia estudiantil en primer año:

Algunas de las respuestas textuales de los estudiantes del TCOE (2023) fueron:

> Un taller muy interesante en el cual te ayuda a mejorar tanto tu comprensión oral y escrita como la expresión oral en la universidad. / Me pareció una materia interesante y que nos muestra qué cosas tenemos como normales en la comunicación diaria y deberíamos mejorar para expresarse correctamente en todo/ Taller muy útil para la introducción a la facultad, porque porque es bien diferente a la educación secundaria de donde venimos,/ No tengo nada para agregar, en sí la materia claramente es muy útil y necesaria al ingresar a la facultad/ Me agrado mucho este curso, me parece muy útil en el primer año ya que además de ayudarnos a cómo estudiar y a relacionarnos con profesores, también nos ayudó a socializar con otros compañeros/ Yo no cambiaría nada fue un taller que me ayudó mucho con los métodos de estudio y a mejorar mis habilidades escritas y orales

A partir de la instrumentación de este curso, se proporcionaron herramientas para mejorar las capacidades de expresión oral y escrita en base al mejor uso y aprovechamiento de las estrategias de aprendizaje vinculadas a la lectura

y escritura académicas. Estas competencias no solo mejoran su desempeño en la universidad, sino que contribuyen significativamente a la permanencia, asegurando que los estudiantes se sientan capaces, conectados y comprometidos con su trayectoria educativa.

Por último, sobre la base de esta evaluación y teniendo en cuenta que la mayoría de las respuestas reflejan de manera efectiva la implementación del curso COE como curso obligatorio, es interesante señalar que un 99 % de los estudiantes considera útil los aprendizajes obtenidos para el resto de la carrera, además de visualizarlo como apropiado incluir dicho curso al ingreso de la facultad. Cabe destacar que desde su incorporación a la malla curricular obligatoria los estudiantes manifestaron que el curso proporcionó herramientas sobre las técnicas de estudio, escritura académica y presentaciones orales en la universidad. Esta experiencia hace del curso de COE una herramienta que favorece en materia de apoyo para la permanencia y la reducción del abandono de los estudiantes en su primer año de ingreso a la vida universitaria.

Conclusiones

A partir de las respuestas obtenidas en la evaluación final del curso proporcionadas por los estudiantes podemos decir que la transformación de este curso de optativo a obligatorio dentro del nuevo plan de estudios 2021 ha sido valorada positivamente por parte de los estudiantes. Como docente del curso estamos convencidos que a través del curso se habilita un proceso en el cual los estudiantes pueden reforzar el conocimiento y habilidades de aprendizaje para enfrentarse a otras asignaturas posteriores las cuales debido a sus características y contenidos son más exigentes académicamente. A su vez este curso proporciona ciertas herramientas para mejorar las capacidades de expresión oral y escrita en el ámbito académico. La incorporación de este tipo de cursos al ingreso de facultad sirve como estrategia de contención ya que debido a sus características (corta duración, otorga 3 créditos, favorece al rendimiento académico y desarrolla habilidades) favorece a la permanencia estudiantil. Uno de los objetivos del curso de Comunicación oral y escrita es que a través de este se busca proporcionar fuentes de referencia útiles para resolver situaciones relacionadas a las evaluaciones académicas, ya que el estudiante incorpora habilidades en el área comunicativa y escrita. Es fundamental contar con recursos que ayuden a los estudiantes a enfrentar desafíos con las demás asignaturas, especialmente en áreas del primer y segundo semestre donde los contenidos son nuevos y mucho más exigentes. Para maximizar el impacto de esta práctica es fundamental personalizar aún más el contenido del curso con las asignaturas de la carrera para que responda a las necesidades e intereses específicos de los estudiantes en el primer año de ingreso, enriqueciendo la experiencia educativa.

Por último, es necesario realizar otras evaluaciones más específicas en estudiantes más avanzados en la carrera, con el fin de identificar de qué forma este curso favorece a disminuir la tasa de desvinculación. Esta experiencia es una primera aproximación por parte de la unidad de educación de abordar el abandono estudiantil al ingreso pero sabemos que es necesario que la institución desarrolle un trabajo integral junto a otras asignaturas y sus equipos docentes del primer año donde se interprete el fenómeno de la desvinculación en todas sus dimensiones, tomando en cuenta los diferentes momentos en los que se produce y las circunstancias que influyen en la continuidad educativa de los estudiantes.



Referencias

Creme, P., y Lea, R. (2000). Escribir en la universidad. Gedisa

Davini, M. C. (2008). Métodos de Enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores. Santillana.

Erazo, O. A. (2015). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. Integración Académica en Psicología, 3(9), 9. ISSN: 2007-5588.

Fiore, E., Leymonié, J. (2014). Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior (3a ed.). Grupo Magro

García, C. P. S., y Clares, M. J. G. (2018). La Importancia De Las Pruebas De Diagnóstico En La Detección De Las Necesidades De Los Estudiantes Respecto Al Fortalecimiento De Su Progresión Académica. In Congresos CLABES.

González Pensado, S., Lujambio, V., Ramos, S., Cabral, P., Passarini, J. (2014). Implementación de un curso de comunicación oral y escrita en las ciencias veterinarias. En Actas del Congreso CLABES IV (pp. [páginas]). Medellín, Colombia

Lujambio, V., Gonzalez, S., Passarini, J. (2017). Programa de Apoyo al Egreso de la Facultad de Veterinaria. InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior.

Lujambio, V., Gonzalez, S., Passarini, J. Ramos, Sofia (2014). IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO DE COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LAS CIENCIAS VETERINARIAS In Congresos CLABES.

Passarini, J., et al. (2004). Relación entre pruebas diagnósticas y rendimiento posterior de los estudiantes. En Actas del evento internacional: La universidad como objeto de investigación (p. 3). San Miguel de Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán

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.

Ramos, S., Couchet, M., González, S., Passarini, J. (2017). Desvinculación al inicio de una carrera: un estudio de caso InterCambios, vol. 4, n. ° 2.

Universidad de la República. (2013). VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012 [Archivo PDF]. Recuperado de https://planeamiento. udelar. edu. uy/wp-content/uploads/sites/33/2019/02/VII-Censo-de-Estudiantes-de-grado-2012. pdf



Acciones estratégicas de coordinación para mejorar la retención y el éxito académico

Steven Cruz Sancho
Universidad Nacional, Costa Rica
steven.cruz.sancho@una.ac.cr

Cristel Astorga Aguilar
Universidad Nacional, Costa Rica
cristel.astorga.aguilar@una.ac.cr

Rodolfo León Anchía
Universidad Nacional, Costa Rica
rodolfo.leon.anchia@una.ac.cr

Adrián Carmona Miranda
Universidad Nacional, Costa Rica
adrian.carmona.miranda@una.ac.cr

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de las acciones estratégicas implementadas por la coordinación de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información de la Universidad Nacional de Costa Rica, Sección Regional Huetar Norte, con el fin de reducir la deserción estudiantil e incrementar la población graduada, dicho estudio inicia en el año 2022 al primer semestre del año 2024. La investigación adoptó un enfoque metodológico cualitativo que se apoyó en la revisión exhaustiva de archivos propios de la gestión de la carrera, así como en acciones de seguimiento y acompañamiento para la reincorporación de los estudiantes en la Universidad. La información secundaria se obtuvo mediante la recopilación de datos provenientes de artículos científicos, sitios web y otras fuentes documentales relevantes. Entre los hallazgos más significativos se destaca la importancia del acompañamiento estudiantil durante los primeros dos años de la carrera, así como la eficacia de prácticas como las tutorías académicas y la apertura de cursos en verano. Estas estrategias, junto con la motivación, ejercen una influencia positiva en la retención de estudiantes y en la prevención de la deserción universitaria, lo que a su vez se traduce en un aumento notable en la población graduada de la carrera.

Descriptores: Deserción, Población Graduada, Acciones Estratégicas, Acompañamiento, Motivación.

Introducción

La Universidad Nacional de Costa Rica, en su Sección Regional Huetar Norte y Caribe, siguiendo sus principios constituyentes de orientar su quehacer hacia aquellos sectores menos favorecidos inicia operaciones en el año 2009 en Sarapiquí (Sección Regional Huetar Norte y Caribe, s.f.). Adicionalmente, con el objetivo de regionalizar la oferta existente de alta preferencia, se da la apertura de la carrera Ingeniería en Sistemas de información desde el inicio de operaciones del Campus, donde del año 2009 al 2018 se aceptan aproximadamente 30 personas por año y del 2019 al 2024 se aceptan alrededor de 60 educandos de primer ingreso.

Estas cifras evidencian el ingreso de aproximadamente 650 estudiantes a la carrera, donde a junio del 2024, la Sección Regional Huetar Norte y Caribe cuenta con 85 personas graduadas, dando un promedio de un 13% de graduados de forma general y de un 20% de forma específica de acuerdo con los períodos de graduación (entiéndase como el lapso de “4 años” para la graduación de un estudiante para completar su plan de estudios).

El bajo porcentaje en población graduada en la carrera se debe a una serie de razones ya detectadas como:

- Complejidad de una carrera del área Steam: La permanencia en carreras STEM enfrenta numerosos desafíos, incluyendo la percepción de que estos campos son difíciles y requieren una gran inversión de tiempo y recursos, además, la falta de diversidad y representación en estas áreas puede desmotivar a estudiantes de diferentes antecedentes culturales y de género. La necesidad de apoyo académico, mentores y un ambiente inclusivo son cruciales para que los estudiantes superen estos obstáculos y mantengan su interés en las carreras STEM (Siregar y Rosli, 2021).

- También se debe entender que los estudiantes que cursan carreras en ámbitos de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) a menudo enfrentan múltiples desafíos que impactan su permanencia, entre los factores que influyen se encuentran la falta de representación y apoyo, así como el alto nivel de exigencia académica y financiera, con lo que perciben que las carreras en STEM son demasiado difíciles y costosas, lo que contribuye a tasas más altas de deserción (Kricorian et al., 2020).

- Estudiantes de zonas rurales: Los estudiantes de zonas rurales enfrentan desafíos específicos que pueden impactar su desempeño académico y su experiencia educativa en general, estos desafíos incluyen, pero no se limitan a barreras culturales y pragramáticas, estigmas sociales, y acceso limitado a recursos educativos o apoyo emocional, donde, en particular grupos de minorías étnicas, pueden experimentar una mayor prevalencia de baja autoestima, lo cual está fuertemente correlacionado con un rendimiento académico inferior, por lo cual mejorar la autoestima, acompañar al estudiante y proporcionar un entorno de apoyo adecuado son cruciales para ayudarlos a alcanzar sus objetivos académicos (Yu et al., 2022).

- Afectaciones por el “apagón educativo”: La pandemia de COVID-19 ha exacerbado el “apagón educativo” en Costa Rica, entendido como el desfase en el nivel educativo de los educandos, afectando gravemente el rendimiento académico de los estudiantes; tras el período de pandemia se ha

observado una disminución significativa en los puntajes de las pruebas, especialmente en matemáticas y español, con caídas que superan las de otras interrupciones escolares a gran escala (Kuhfeld et al., 2022).

- Pensamiento lógico matemático: Las dificultades en la educación lógica-matemática y de programación representan un desafío significativo para muchos estudiantes, donde enfrentan barreras debido a la complejidad sintáctica y semántica de los lenguajes de programación, lo cual puede desmotivar y reducir la confianza en sus habilidades para resolver problemas (Sun et al., 2021).

El estado actual de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información en el Campus Sarapiquí no es ajeno al común denominador de otras instituciones de educación superior nacionales o internacionales, sin embargo, no es justificante para determinar esa naturalidad como aceptable, con lo cual la presente investigación propicia estrategias para subsanar paulatinamente el déficit en población graduada en la carrera.

El rendimiento académico en los cursos de educación superior es un tema de gran interés y relevancia, ya que influye significativamente en la tasa de graduación y en la calidad de los profesionales que egresan de las instituciones educativas. Diversos estudios han mostrado que múltiples factores, tanto internos como externos, impactan en el desempeño de los estudiantes, entre estos factores, se destacan las estrategias de enseñanza, la motivación del estudiante, y el apoyo académico disponible (Boulton et al., 2019). Además, la integración de metodologías activas de aprendizaje ha demostrado ser efectiva en la mejora del rendimiento académico, promoviendo un mayor compromiso y comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes (Freeman et al., 2014; Lund et al., 2015).

La deserción en la educación superior es un problema persistente que afecta a muchas instituciones a nivel mundial, no solo a nuestro Campus, según López-Aguilar et al. (2022), los factores que influyen en la deserción incluyen variables socioacadémicas dinámicas, como la adaptabilidad y el compromiso académico, especialmente en contextos de incertidumbre como la pandemia reciente, por ende se destaca que un entorno psicosocial percibido como negativo y emociones académicas adversas pueden aumentar significativamente la intención de abandono entre los estudiantes universitarios. Es atinado indicar que la deserción en la Sección Regional obedece principalmente a estudiantes de la carrera Ingeniería en Sistemas de Información, dado que las otras 5 carreras que se imparten actualmente presentan escalas de graduados con cifras cercanas a su población de ingreso.

En un tema que correlaciona, la repitencia de cursos debido a su complejidad es una dinámica común en primer año de carrera, dicha repitencia en la educación superior es un fenómeno significativo que afecta el progreso académico de los estudiantes. Las causas de la repitencia pueden ser diversas, incluyendo la dificultad inherente de los contenidos, la falta de preparación previa, y las estrategias de enseñanza utilizadas (Hartikainen et al., 2019).

Adicionalmente, como lo explican (McCann y Hewitt, 2023), el rendimiento académico en los primeros años de universidad puede influir en la capacidad de los estudiantes para completar sus programas de estudio. Aquellos con un bajo rendimiento inicial tienden a enfrentar mayores dificultades y son más propensos a repetir cursos, lo que prolonga su tiempo de permanencia en la universidad y puede aumentar la tasa de deserción, con lo cual se vislumbra la necesidad de implementar estrategias de apoyo académico temprano para mitigar estos efectos negativos.

Dadas estas condiciones, la Universidad Nacional de Costa Rica determinó en el Plan de Mediano Plazo Institucional 2023-2027 metas estratégicas enfocadas en el reto de fortalecer las acciones de seguimiento, acompañamiento, atención del rezago y la repitencia, para la permanencia, logro y graduación en tiempo oportuno de las personas estudiantes (meta estratégica 2.3.7).

Ante esta normativa institucional y los esfuerzos propios de gestión del Campus, se hace un estudio por parte de la coordinación de la carrera, apoyado por la subdirección y otras coordinaciones para mejorar las condiciones y facilidades brindadas a la población estudiantil de la carrera, iniciando con una visión general del plan de estudios versus tasas de aprobación.

Para colocar en contexto, se muestran los cursos de la carrera con mayor nivel de complejidad y reprobación detectados en los primeros 2 años de carrera, en la siguiente tabla no se agregan los cursos de generales e idiomas ya que no representan problemáticas en reprobación.

Tabla 1. Cursos de mayor reprobación de la carrera Ingeniería en Sistemas

Año	Ciclo	Cursos
I	I	Fundamentos de Informática – Matemática para Informática
I	II	Programación I – Cálculo I
II	I	Estructuras discretas para Informáticos – Programación II – Sistemas Operativos
II	II	Estructura de Datos – Arquitectura de Computadores

Fuente: Adaptación propia derivada a recopilación histórica académica de los cursos impartidos en la Sección Regional.



Ante este panorama, se realizó un estudio de porcentajes de aprobación de los cursos con altas tasas de repitencia desde el año 2018 a la fecha, presentando los siguientes datos como tabla de resumen de un consolidado detallado por curso y ciclo durante los últimos 6 años.

En Campus Sarapiquí para la carrera Ingeniería en Sistemas de Información, está es la fotografía de la situación actual referente a los cursos con altos niveles de reprobación y que generan mayor deserción en la población estudiantil.

Tabla 2. Tasas de aprobación de cursos de mayor reprobación de la carrera Ingeniería en Sistemas

I CICLO					
Año/Curso	**Fundamentos**	**Matemática**	**Programación I**	**Estructuras Discretas**	**Álgebra Lineal**
2018	18,75%	7,89%	48,39%	54,55%	31,25%
2019	25,45%	27,14%	70,83%	43,75%	50,00%
2020	25,64%	33,78%	48,28%	42,11%	100,00%
2021	37,70%	32,79%	94,59%	21,05%	54,76%
2022	52,17%	28,36%	92,86%	26,32%	43,33%
2023	71,74%	40,00%	54,76%	64,81%	54,05%
II CICLO					
Año/Curso	**Fundamentos**	**Matemática**	**Programación II**	**Cálculo I**	**Estructura de Datos**
2018	16,70%	100,00%	50,00%	31,58%	55,00%
2019	40,00%	48,78%	50,91%	28,92%	73,91%
2020	53,33%	20,00%	42,19%	60,47%	56,25%
2021	23,53%	36,11%	47,37%	37,31%	37,50%
2022	62,50%	55,00%	51,72%	25,93%	25,81%
2023	61,67%	30,77%	69,39%	25,00%	54,29%

Fuente: Adaptación propia derivada a recopilación histórica académica de los cursos impartidos en la Sección Regional.

Objetivo

Se cuenta como eje central la validación de acciones estratégicas diversas para evitar la deserción temprana y aumentar la cantidad de población graduada de la carrera Ingeniería en Sistemas de Información, estrategias basadas en la recopilación del historial académico de los cursos impartidos y las particularidades de la Sección Regional.

Metodología

Para abordar el análisis de datos históricos de aprobación y notas de estudiantes en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información, y proponer estrategias de mejora como la apertura de cursos dobles, de repitencia y cursos de verano, se emplea una metodología que combine varios enfoques.

En primer instancia, se realizará una revisión exhaustiva de la literatura, en esta etapa se busca contextualizar el estudio dentro del marco teórico de la deserción y el rendimiento académico en carreras de ingeniería, se revisan artículos científicos y ponencias de congresos que aborden estrategias de retención en la educación superior, el impacto de los cursos de verano y de repitencia, y los factores que influyen en la deserción y el rendimiento en estas carreras, con dicha revisión se identificarán las mejores prácticas y estrategias efectivas documentadas en estudios previos (Tinto, 2017; Braxton, 2019).

En segunda fase, se procederá con el análisis de datos histórico, donde se recopilarán y evaluarán los datos de aprobación y notas de los estudiantes desde el año 2018 al año 2023. Este análisis descriptivo y exploratorio incluirá la tasa de aprobación por año, la distribución de notas por curso y la identificación de cursos con mayor índice de repitencia.

Con base en los hallazgos del análisis de datos, se diseñarán estrategias específicas para la apertura de cursos dobles, de repitencia y cursos de verano, estas estrategias incluirán la planificación de horarios y recursos necesarios, medidas de apoyo académico adicional como tutorías y asesoramiento académico, donde se evaluará la viabilidad de las estrategias propuestas.

Finalmente, se discutirá la interpretación de los resultados en comparación con la literatura existente y se identificarán las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación. Esta metodología permitirá abordar de manera integral el problema de la deserción y el rendimiento académico en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información, proporcionando soluciones basadas en datos y respaldadas por la investigación científica.

Resultados

El presente estudio basado en datos históricos de rendimiento académico desde el año 2018 se viene realizando por la coordinación de la carrera asesorado por las demás coordinaciones desde el año 2022, sumado a esto y las líneas de trabajo expuestas por el programa de Éxito Académico, en colaboración con la subdirección generan las siguientes estrategias de trabajo con la carrera:

- Apertura de tutorías en grupos de repitencia.
- Apertura de grupos exclusivos para estudiantes repitentes.
- Mentorías para cursos de Fundamentos de la Informática y Programación I.
- Sensibilización docente para atención a la población estudiantil de primer ingreso.
- Mejoramiento en las prácticas pedagógicas docentes.
- Reuniones con el personal docente a inicio y final de ciclo como estrategia mediadora de los cursos y su retroalimentación, situaciones especiales del semestre y compartir de experiencia.
- Mejoramiento de los canales de comunicación de los profesores del mismo ciclo de carrera para abordar de forma temprana estudiantes desertores o con bajo rendimiento.
- Apoyo docente bajo la aceptación de mayor cantidad de estudiantes para posibilitar que ningún educando quede sin cupo, generando grupos de hasta más de 50 estudiantes.

Cada una de las estrategias descritas anteriormente se han evaluado para verificar su efectividad y replicación, dicha serie de estrategias han tenido resultados positivos en números de aprobación estudiantil en cursos expuestos anteriormente como de alta complejidad. No obstante, estas tasas de aprobación han generado complicaciones en segundo año de carrera, donde los grupos superan los 40 estudiantes, generando dificultades por nuestra infraestructura física y las implicaciones pedagógicas que esto conlleva.

El resultado fructífero de los esfuerzos de la coordinación de carrera en conjunto con el programa de Éxito Académico con los cursos de primer y segundo año de carrera, aunado al discurso de la Universidad Nacional de Costa Rica donde se mantiene el compromiso con la permanencia estudiantil, proyectan la necesidad de generar nuevas estrategias para la atención de dicha población estudiantil, específicamente los de segundo año de carrera, para no continuar con grupos de hasta 55 estudiantes en cursos de matemáticas o programación.

Tabla 3. Cantidad de estudiantes matriculados en segundo año de la carrera Ingeniería en Sistemas

Ciclo	Curso / Año	2020	2021	2022	2023	2024
I Ciclo	Programación II	29	37	28	42	56 (2)
	Soporte Técnico	32	37	35	43	52
	Álgebra Lineal	20	36	30	37	48
	Estructuras Discretas	38	37	38	54	55
II Ciclo	Programación III	17	27	17	23	
	Estructura de Datos	16	27	27	36	0
	Arquitectura de Computadoras	30	25	31	55	0
	Organización y su Entorno	26	25	24	24	0
	Probabilidad y Estadística	21	27	17	41	0

Fuente: Adaptación propia derivada a recopilación histórica académica de los cursos impartidos en la Sección Regional.

La tabla anterior muestra los grupos de segundo año de carrera y su crecimiento debido al éxito en la implementación de la estrategia de repitencia, la cual es la siguiente:

- Para el primer ciclo de primer año, todos los grupos de cursos técnicos (Fundamentos de la Informática y Matemática para Informáticos) se abren dobles.
- Para el segundo ciclo de primer año, en los grupos de cursos técnicos (Programación I y Cálculo), se abre solo un grupo y adicionalmente, se apertura por repitencia uno de Fundamentos de Informática y otro de Matemática para Informáticos para atender a la población reprobada del ciclo anterior.
- Para el tercer ciclo (verano) se planifica apertura los cursos de Programación I y Cálculo para los estudiantes que reprobaron alguno de ellos en el II ciclo o para estudiantes que en ese mismo II ciclo aprobaron los cursos por repitencia de Fundamentos de la Informática o Matemática para Informáticos, y por consiguiente alinearse con el plan de estudios de la carrera.

Dicha estrategia ha sido exitosa, sin embargo, se queda corta al crecimiento poblacional y de necesidades actuales, por lo tanto y ante los números de reprobación y/o crecimiento en cursos, se propone la siguiente estrategia:

- Para primer año en primer ciclo mantener los grupos dobles.
- Para primer año en segundo ciclo, además de abrir según Programación I y Cálculo I según el plan de estudios, abrir nuevamente un grupo de Fundamentos de la Informática y otro de Matemática para Informáticos para estudiantes repitentes.
- Para segundo año en primer ciclo ante la cantidad de estudiantes que se mantienen en la carrera y con el propósito de minimizar la deserción, se propone abrir grupos dobles en todos los cursos con una necesidad igual o superior a 40 cupos (dicha necesidad bajo previo estudio de demanda realizado por el coordinador de la carrera). Bajo la premisa que la apertura de grupos dobles obedece a un tema presupuestario, el orden de necesidad de grupos dobles se da en razón de los datos de reprobación y la complejidad técnica matemática del curso, orientada de la siguiente manera (Programación II, Álgebra lineal, Estructuras discretas para informática, Inglés Integrado III y Soporte técnico).
- Para segundo ciclo de segundo año es requerido un grupo doble del curso Arquitectura de Computadoras debido a que los requisitos para matrícula son Programación I (abordado con la estrategia de repitencia) y Soporte Técnico, mismo que han venido presentando un alza en sus tasas de aprobación. Por ende, se requiere abrir doble el curso de Arquitectura de computadores y no se requiere abrir como grupo doble:
    - Estructura de datos: Ya que tiene 2 requisitos (Programación II y Cálculo) y la suma de aprobados no supera las 40 personas.
    - Programación III: Ya que tiene 2 requisitos (Programación II y Estructuras discretas para informática) y la suma de aprobados no supera las 40 personas.
    - Probabilidad y estadística: Ya que tiene 2 requisitos (Estructuras discretas para informática y Cálculo) y la suma de aprobados no supera las 40 personas.
    - La organización y su entorno: Dicho curso al ser enfocado en el ámbito de la administración y gerencia de

tecnología, aunque cuente con una población mayor a 40 estudiantes, no tiene en su histórico problemáticas con tasas de reprobación por parte de los educandos.

- La apertura de cursos de repitencia para nivelación y de grupos dobles requiere como esfuerzo adicional por parte del estudiantado de llevar cursos en el tercer ciclo conocido como verano con el propósito de reincorporarse a la naturalidad cronológica en el plan de estudios. La presente investigación desprende la necesidad de apertura para verano en orden de los siguientes cursos (Cálculo I, Programación I, Programación III y Estructura de Datos).

Conclusiones

La naturalización de la deserción y bajas tasas de graduación en la carrera de ingeniería debe ser vista como un aspecto de mejora, donde se planifiquen acciones en búsqueda de minimizar tales acciones, con una coordinación de carrera con trabajo activo en favor del estudiantado. La estrategia pudo ser desarrollada gracias a factores como:

- Trabajo activo de la coordinación de la carrera con el fin de propiciar mecanismos que posibiliten el éxito del estudiantado.
- Sesiones de diálogo y escucha del estudiantado como actor principal que conlleva las dificultades, con lo cual se sienten parte del proceso y no solo observadores, apoyando su motivación y permanencia, sustentando lo establecido por (Yu et al., 2022) sobre acompañamiento estudiantil.
- Sesiones de diálogo y escucha con el personal académico para mostrar los datos cualitativos de la carrera en su histórico, y socializar líneas de acción en metodologías, estrategias de trabajo activas y alertas tempranas sobre rendimiento académico estudiantil como lo propician (Boulton et al., 2019).
- Sesiones de entendimiento con la Unidad de Vida Estudiantil para el manejo de alertas prematuras en casos de estudiantes donde su bajo nivel académico repercuta en sus beneficios complementarios como la beca o residencia, factor detonante en la deserción estudiantil.
- Acompañamiento y asesoría del Programa de Éxito Académico de la vicerrectoría de Docencia, para la incorporación de planes de tutorías, mentorías, y preparación académica previa al ingreso a la Universidad para favorecer al estudiantado según lo manifiestan (Siregar y Rosli, 2021) y (Kuhfeld et al., 2022).
- Trabajo en conjunto con la subdirección académica para posibilitar esfuerzos coordinados con la unidad de registro con el propósito de garantizar las cargas académicas para verano.

Es imperativo sustentar los esfuerzos articulados de la coordinación de la carrera, el Programa de Éxito Académico y la subdirección con recursos en cargas académicas que alinean las intenciones estratégicas de la Universidad en la temática de pertinencia con la realidad de la carrera, y así, favorecer un espacio en la

Sección Regional que proyecte la carrera con mayor cantidad de graduados cada año, manteniendo a nuestros estudiantes en las aulas. Dicha permanencia, aunque depende principalmente de cada estudiante, los esfuerzos de apoyo brindados en los primeros años de carrera inciden favorablemente en la retención, posibilitando el acceso a educación superior individualizada enfocada en propiciar el éxito académico en cada educando.

Finalmente, como aspectos de mejora y estudio futuro, se proyecta la creación de perfiles por estudiante que brinde en tiempo real la situación del educando respecto a la carrera para una atención temprana sobre variables que puedan afectar su deserción, además de hacer un mapeo completo del histórico de los estudiantes graduados versus las proyecciones de futuros educandos titulados por año.

Referencias

Boulton, C. A., Hughes, E., Kent, C., Smith, J. R., y Williams, H. T. P. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. PLOS ONE, 14(11), e0225770. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225770

Braxton, J. M. (2019). *Perspectives on College Student Retention: American Higher Education in the Twenty-First Century*. Jossey-Bass.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410-8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., y Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. Education Sciences, 9(4), 276. https://doi.org/10.3390/educsci9040276

Kricorian, K., Seu, M., Lopez, D., Ureta, E., y Equils, O. (2020). Factors influencing participation of underrepresented students in STEM fields: Matched mentors and mindsets. International Journal of STEM Education, 7(1). https://doi.org/10.1186/s40594-020-00219-2

Kuhfeld, M., Soland, J., Lewis, K., y Morton, E. R. (2022). The pandemic has had devastating impacts on learning. What will it take to help students catch up? Brookings. Retrieved from https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2022/01/25/the-pandemic-has-had-devastating-impacts-on-learning-what-will-it-take-to-help-students-catch-up/

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., y Ravelo-González, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa, 40(1), 237-255. https://doi.org/10.6018/rie.463811

Lund, T. J., y Stains, M. (2015). The importance of context: an exploration of factors influencing the adoption of student-centered teaching among chemistry, biology, and physics faculty. International Journal of STEM Education, 2(1), 1-21. https://doi.org/10.1186/s40594-015-0026-8

McCann, M., y Hewitt, M. (2023). Academic performance and work placements: does academic performance influence the decision to complete a work placement? Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 13(1), 97-112. https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2021-0224

Sección Regional Huetar Norte y Caribe. (s.f.). *Información general*. Sección Regional Huetar Norte y Caribe. https://www.srhnc.una.ac.cr/index.php/conozcanos/men-info-genSiregar, R., y Rosli, R. (2021). A systematic literature review: Recent techniques of predicting STEM enrollment. International Journal of STEM Education, 8(1). https://doi.org/10.1186/s40594-020-00258-6

Sun, D., Gao, C., y Xu, X. (2021). Precision education via timely intervention in K-12 computer programming course to enhance programming skill and affective-domain learning objectives. International Journal of STEM Education. https://doi.org/10.1186/s40594-021-00306-y

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 19(3), 254-269. https://doi.org/10.1177/1521025115621917

Yu, W., Qian, Y., Abbey, C., Wang, H., Rozelle, S., Stoffel, L. A., y Dai, C. (2022). The role of self-esteem in the academic performance of rural students in China. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(20), 13317. https://doi.org/10.3390/ijerph192013317



Reflexiones sobre acciones en la formación docente inicial en tecnologías emergentes que apoyan la permanencia estudiantil y futuro profesional en la División de Educología (DE-CIDE-UNA)

Gaby Ulate Solís
Universidad Nacional, Costa Rica
gaby.ulate.solis@una.ac.cr

Susana Jiménez Sánchez
Universidad Nacional, Costa Rica
susana.jimenez.sanchez@una.ac.cr

Diana Arias Chavarría
Universidad Nacional, Costa Rica
diana.arias.chavarria@est.una.ac.cr

Jurguen Castro Porras,
Universidad Nacional, Costa Rica
jurguen.castro.porras@est.ac.cr

Resumen

Esta investigación exploratoria se desarrolló en tres etapas: a) revisión sistemática sobre el futuro de la formación docente inicial en tecnologías emergentes, b) revisión bibliográfica y cuestionarios sobre las realidades actuales en este ámbito, y c) diferentes acciones estratégicas para mejorar esta formación y la permanencia estudiantil en las carreras de enseñanza y pedagogía. Los resultados del primer apartado muestran algunas tendencias que promueven el conocimiento, uso de dispositivos y soluciones con las tecnologías emergentes y competencias digitales. En el segundo apartado, se identifican debilidades en el estudiantado de la División de Educología (DE), lo que podría afectar su permanencia en la universidad y su futuro desempeño profesional. En la tercera fase, se presentan acciones que ha desarrollado la DE para mejorar el manejo de tecnologías emergentes y competencias digitales para el futuro profesional y la permanencia actual, así como modelar posibles acciones que las personas graduadas podrían implementar en el sistema educativo. Se concluye que es necesario promover prácticas institucionales para facilitar el acceso a la información, mejorar los trámites o gestiones estudiantiles y establecer estrategias de trabajo desde una visión prospectiva,

con el fin de reducir brechas digitales, mejorar la permanencia estudiantil y favorecer el crecimiento futuro profesional.

Descriptores: Educación Superior, Formación Inicial de Docentes, Tecnologías Emergentes, Permanencia Estudiantil, Prospectiva

Introducción

La formación docente inicial es un pilar fundamental en el ámbito educativo, pues una persona docente, con bases sólidas, propicia procesos de calidad en el aprendizaje del estudiantado y un desarrollo integral. Instruir a los futuros profesionales docentes en las tecnologías emergentes puede generar un cambio de paradigma, a su vez que incrementa sus habilidades y competencias en los escenarios digitales (Meza-Montes y Mendoza-Zambrano, 2023). Además, mejora la preparación para el futuro, tanto en la adquisición de un aprendizaje significativo, como de habilidades y competencias, mantiene la autonomía y la permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, existen barreras a superar en torno a las tecnologías emergentes y el uso de TIC para disminuir el abandono educativo, como indica Ziegler (2021) una de ellas es la diferencia existente en el acceso o digitalización de los niños y jóvenes de zonas rurales o en condiciones desfavorecidas, al tener contacto limitado a la educación digital y sus posibles potencialidades.

La División de Educología (DE) -una de las unidades académicas del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional en Costa Rica (UNA), dedicada a la formación docente en las carreras de enseñanza, licenciatura en pedagogía y posgrado en educación- desde hace aproximadamente 20 años, ha realizado diferentes acciones vinculadas con la integración de tecnologías emergentes en las carreras universitarias en las que imparte. Por ello, las personas docentes actualizan su desempeño con tecnologías para los procesos pedagógicos acordes con la demanda de la sociedad y así formar adecuadamente nuevos profesionales en educación. Por su parte, las personas estudiantes en formación docente, aunque están relacionados con el uso de tecnologías en su vida cotidiana, adquieren realmente este aprendizaje en competencias digitales hasta que alcanzan la universidad (García et al., 2022), por lo que esto puede dificultar su permanencia, no obstante, también se puede facilitar diferentes acciones para apoyarlas. Por ello, esta ponencia busca responder: ¿Qué acciones en la formación docente inicial en tecnologías emergentes pueden apoyar la permanencia estudiantil y el futuro desempeño profesional del estudiantado en la División de Educología (DE-CIDE-UNA) considerando las tendencias y el estado de la adquisición de competencias digitales en la Región Latinoamericana y Costarricense?

Objetivos

Objetivo general:

Reflexionar sobre acciones en la formación docente inicial en tecnologías emergentes que apoyan la permanencia estudiantil y futuro desempeño profesional en el estudiantado de la División de Educología (DE-CIDE-UNA).

Objetivos específicos:

1. Identificar tendencias presentes y futuras en la formación inicial de docentes en tecnologías emergentes desde un enfoque prospectivo.
2. Indagar en el estado de la formación y adquisición de competencias digitales estudiantiles costarricenses, en específico de la División de Educología.
3. Sintetizar acciones actuales de la División de Educología del CIDE en la formación inicial de docentes en tecnologías emergentes para la permanencia estudiantil y futura práctica profesional.

Metodología

Dentro del marco del proyecto académico Aprender y Enseñar con Tecnologías: Visión Prospectiva de la División de Educología del CIDE-UNA, se realizó una investigación orientada a la formación inicial de docentes en tecnologías emergentes. Para ello, se planteó los objetivos anteriormente descritos y para cada uno se seleccionó una metodología de trabajo.

En el caso del primero, se realizó una revisión sistemática mediante codificación de artículos académicos, para lo cual, inicialmente se definieron las categorías de análisis y los rasgos de codificación correspondientes a cada uno de ellos (Tabla 1). Luego, se emplearon los términos de las categorías para realizar búsquedas de publicaciones entre 2018 y 2022 a través de EBSCO y Google Académico; de esto se obtuvieron 492 resultados favorables, pero, una vez revisados, se seleccionaron al final 48 artículos. Posteriormente, se realizó la codificación de los documentos empleando la herramienta *Dedoose* y se revisaron los extractos obtenidos a fin de identificar tendencias observadas, con ello, se redactó el informe final sistematizando todos estos resultados.

Tabla 1. Categorías y rasgos para la codificación de la investigación

Categoría	Concepto	Rasgos para codificación
Formación docente	Proceso de formación teórico y práctico, inicial y continuo, desde diferentes paradigmas, enfoques y modelos; que permean en la praxis profesional docente, así como su marco axiológico o ético.	• Tendencias en los procesos de formación • Acciones para atender deficiencias de la formación inicial o para responder a retos o problemáticas que emergen de la práctica docente • Resultados de la capacitación: si fue instrumental o integral
Tecnologías emergentes en educación	Uso de tecnologías, ya sean de reciente lanzamiento o que existían con anterioridad, pero que actualmente se emplean con mayor frecuencia y con intencionalidad para la mediación pedagógica.	• Herramientas que se están integrando • Intencionalidad pedagógica o cómo las emplean en procesos de formación o de enseñanza
Competencia digital docente	Saberes pedagógicos, didácticos, evaluativos y tecnológicos vinculados con la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que conlleva el reconocimiento de las fortalezas y las debilidades propias para buscar mejoras en las diferentes áreas competenciales que la conforman, incluida las vinculadas con su vida personal, su ciudadanía e identidad digital.	• Áreas competenciales (protección y gestión de datos, comunicación, manejo de información y capacitación) • Mediación pedagógica-tecnológica (diseño didáctico, evaluación, comunicación, colaboración e inclusión y accesibilidad)
Prospectiva	Es el estudio del futuro considerando el contexto histórico actual o pasado como referencia. Esto permite adaptarse a las tendencias y tomar decisiones en función de esto.	• Tendencias actuales en la formación docente • Paradigmas educativos

Por su parte, para el segundo objetivo, se realizó inicialmente una revisión bibliográfica de informes nacionales e internacionales sobre competencias digitales de estudiantes de la región y el país. Además, se contrastó estos resultados con dos instrumentos que se implementaron en la División de Educología en el CIDE durante el 2020 sobre manejo e importancia de herramientas tecnológicas (Tabla 2); en el primero se contó con la participación de estudiantes de la carrera de la Enseñanza de las Ciencias, la Enseñanza del Arte y Comunicación Visual y la Enseñanza de la Matemática, mientras que para el segundo se contó con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Didáctica y la Licenciatura de la Enseñanza de Arte y Comunicación Visual.

Finalmente, para el tercer objetivo, se realiza un estudio de caso descriptivo de la División de Educología, sistematizando diferentes acciones que se han realizado en la formación inicial para la integración de tecnologías emergentes. Además, durante agosto del 2024 se aplicó un cuestionario a diferentes personas estudiantes de Educología con el fin de evaluar la pertinencia de estas acciones para la permanencia estudiantil y su futuro desempeño profesional.

Tabla 2. Descripción de los instrumentos aplicados en la División de Educología del CIDE durante el año 2020

Instrumento	Orientación metodológica	Población meta	Aplicación
1	Utilización de medios informáticos, equipo y apps en las clases de la División de Educología. Sobre las conductas aprendidas y las necesidades de formación en cursos de bachillerato.	Estudiantes de pregrado de las carreras de Enseñanza de Arte y Comunicación Visual, Enseñanza de las Ciencias y de la Enseñanza de las Matemáticas.	Física. Aplicado en las aulas de cada curso
2	Evaluar el interés en las TIC. Cursos de Licenciatura. Utilización de herramientas y apps.	Estudiantes de grado de las carreras de Enseñanza de Arte y Comunicación Visual y la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica.	Digital mediante Google Forms

Resultados

Respecto del primer objetivo, sobre las tecnologías emergentes en la formación inicial docente, es fundamental que estas tecnologías respondan a las necesidades de aprendizaje, al contexto social, y a las políticas institucionales y nacionales. También deben reflejar las prácticas del profesorado, el uso por parte del estudiantado y la gestión administrativa para corresponder las tendencias y direcciones futuras (Silva et al., 2018; Montoya y Soriano, 2019). En este sentido, las tendencias actuales estudiadas en América Latina se orientan a:

1. Necesidades de formación docente para integración de tecnologías: De acuerdo con Lugo y Loiácono (2020), aproximadamente menos del 60% de las personas docentes de secundaria poseen las competencias para integrar tecnologías digitales en su instrucción. Además, Gómez et al. (2019) lo atribuye a un desconocimiento en el área debido a la formación académica relacionada con las TIC universitaria.
2. Desigualdades respecto al acceso y uso de tecnologías por parte de las personas docentes: Morales et al. (2021) sostiene que no todas las personas educadoras, estudiantes o administrativas, tienen acceso a recursos digitales o a una red eficiente.
3. Desigualdades en los entornos virtuales de las instituciones: muchas instituciones desconocen cómo usar las tecnologías en el aprendizaje y las personas docentes no cuentan con experiencia enseñando de manera remota e híbridos (Lugo y Loiácono, 2020)
4. Surgimiento de modalidades emergentes: toma relevancia modalidades como el aprendizaje mixto o blended learning sobre todo en postgrado; así como la combinación de tecnologías como realidad aumentada y aprendizaje móvil (m-learning) (Bullón-Solís, 2020).

5. Establecimiento de conocimientos básicos con respecto a las tecnologías emergentes: se espera que en la próxima década se generalice el uso de las siguientes tecnologías en educación como inteligencia artificial; realidad aumentada, virtual y mixta; robots inteligentes, tutorización inteligente, cursos online masivos y abiertos, el procesamiento de lenguaje neural y las analíticas del aprendizaje (Abram et al, 2020), la analítica de datos y el blockchain (Lugo y Loiácono, 2020).

Para atender las tendencias anteriores se necesita del apoyo institucional (Machado y Rojas, 2018); aunado a ello, Silva et al. (2018) plantea que se requiere: a) investigación y apoyo de profesionales expertos, b) una malla curricular que incluya contenidos, metodologías, evaluaciones y otros aspectos propios en CDD, c) contar con infraestructura y espacios educativos que posibiliten una adecuada incorporación de tecnologías digitales, con entornos flexibles e inclusivos. También, la implementación de propuestas de mejoramiento con proyectos de formación continua y de innovación con tecnologías, que permitan valorar esta competencia, así como la del estudiantado (Padilla, 2020).

Por su parte, para el objetivo 2, Vargas (2022) expone que, hasta 2019, Costa Rica era el tercer país del continente con mayor acceso a Internet en los hogares (86%), superado solamente por Canadá (89%) y Chile (88%); sin embargo, el país enfrenta el reto de disminuir la brecha digital entre grupos socioeconómicos: en las zonas urbanas hay 15 computadoras más por cada 100 habitantes que en las zonas rurales, y 7,71 celulares y tabletas más, además, la población con educación universitaria posee 40,6 computadoras y 15,5 celulares y tabletas más por cada 100 habitantes en comparación con aquellos que solo tienen educación primaria.

No obstante, en Costa Rica, las brechas digitales para la formación en tecnologías emergentes no solo son de acceso a internet y recursos, pues, aun cuando las personas tengan la accesibilidad, también requieren la capacidad de utilizarlos de forma efectiva, para lo que se requiere capacitación en el desarrollo de competencias digitales que les permitan aprovechar plenamente estas herramientas para el aprendizaje, el trabajo y su participación en la sociedad (González-Ciriaco, 2024). Ahora bien, de acuerdo con Ziegler (2021), la formación de estas competencias digitales está correlacionadas al desarrollo educativo de las personas, por lo que dotarlas de recursos tecnológicos e internet es solo el paso inicial para la alfabetización en tecnologías emergentes.

Respecto a los estudiantes de Educología específicamente, con los instrumentos aplicados, se observa que las condiciones de accesibilidad en diferentes instituciones educativas del país no son las mejores. En las preguntas del instrumento N.º 1 -que se aplicó a 66 estudiantes de pregrado sobre el uso de las tecnologías- se observa que algunos estudiantes están acostumbrados a consumir las tecnologías solo para redes sociales y como entretenimiento. Se encuentra, que hay estudiantes interesados en superar el manejo de la información verdadera y relevante, también en hacer la convivencia digital de manera colaborativa dentro de procesos pedagógicos, que le ayude con el desarrollo de sus habilidades para su futura labor. Por otra parte, también se muestra que desconocen cómo funcionan los motores de búsqueda; además, se encuentra que el mayor uso de las tecnologías en la sociedad actual es de consumo, lo que crea una burbuja que polariza y no les permite explorar otros entornos.

Luego, sobre el instrumento N.º 2 que se aplicó al grupo de 28 estudiantes del nivel de licenciatura, han utilizado las TIC para espacios de

enseñanza, no obstante, también se visualiza que reconocen que es débil su formación en el uso de tecnologías, desde las aulas de la Educación General Básica y Diversificada pues, la falta de acceso, la falta de equipo y la inconsistencia en el enfoque a la tecnología del Ministerio de Educación Pública, además que la formación en desarrollo de habilidades para el uso de las tecnologías de los profesionales docentes en ejercicio no está siendo verdaderamente apoyada y potenciada.

De los resultados de los dos objetivos anteriores se observa que, si bien hay una serie de aspiraciones en la formación inicial docente acorde a las tendencias presentes y futuras, la realidad en el país es que hay fuertes brechas de formación (competencias digitales) y acceso (brechas) en tecnologías emergentes lo que afecta la permanencia en la educación superior al quedar rezagados en los ritmos académicos. Por ello, en relación con el tercer objetivo, la División de Educología, lleva aproximadamente 20 años de trabajo en el desarrollo de capacidades y competencias digitales y tecnologías emergentes en su estudiantado, por lo que también ha tenido que formar a su personal docente.

En la División de Educología, se ha adaptado procesos de capacitación que respondan a las necesidades específicas de la formación docente, acorde a la integración de tecnologías por área disciplinaria. La unidad académica también ha considerado que, gracias a un sistema de admisión diferenciado, las personas estudiantes provienen de diversas zonas del país y, por lo tanto, presentan diferentes niveles de competencia digital, por lo que se ha implementado un programa de alfabetización digital desde el inicio de sus carreras. Al finalizar el primer año, la mayoría cuenta con un nivel básico de integración de TIC, útil tanto para tareas académicas como gestión estudiantil.

En el segundo año, el estudiantado alcanza un segundo nivel de alfabetización tecnológica en los cursos de Recursos Didácticos para el Aprendizaje, donde aprenden a integrar herramientas tecnológicas en procesos pedagógicos. Dentro de la iniciativa de mejorar y alcanzar una alta permanencia de estudiantil la División de Educología (DE) ha incorporado herramientas tecnológicas en el componente pedagógico, a través de proyectos integrados y la ampliación de páginas en línea para la gestión estudiantil de manera individualizada, lo que permite a los estudiantes acceder y mantenerse informado de manera directa y activa en su vida universitaria.

También, se quiere resaltar que la DE ha desarrollado modalidades de entrega de la docencia más allá de la presencial. Desde 2008, la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica ha ofrecido una modalidad bimodal y ahora completamente virtual, y desde 2017, la Maestría en Educación se imparte de forma semipresencial (actualmente es virtual), requiriendo capacitación tanto para docentes como para estudiantes.

Es así como desde el bachillerato hasta el posgrado, la DE implementa procesos de inducción y capacitación en plataformas y herramientas tecnológicas, enfatizado un enfoque pedagógico en todas las disciplinas. Esto ha permitido mitigar las brechas de formación y acceso a competencias digitales en el país, fortaleciendo la permanencia estudiantil. A futuro, la División debe implementar nuevas estrategias basadas en tendencias de integración tecnológica en la educación superior.

En este sentido, se prevé que las modalidades semipresenciales y virtuales muestran tendencias de crecimiento, según Fan et al. (2024), es crucial que el profesorado universitario incorpore estrategias de diseño de contenido,

pedagógicas e interacción para mantener la retención estudiantil. Además, se considera importante que se utilicen datos generados por las plataformas y las herramientas tecnológicas (Big data) que permitan identificar patrones que revelen posibles causas de rezago y abandono estudiantil (analítica de datos). Se puede realizar aportes desde la inteligencia artificial (IA) la cual podría brindar realimentación personalizada y asistencia en tiempo real al estudiantado, lo que a su vez podría incidir en su permanencia. También, es esencial fomentar la colaboración entre docentes y estudiantes para crear un entorno educativo más humano y participativo, promoviendo la colaboración interdisciplinaria y su reconocimiento, al crear oportunidades para la interacción social y la colaboración, no solo en la universidad sino en los futuros entornos laborales.

Actualmente, se está desarrollando una propuesta para cursos de autocapacitación del personal académico de la DE, con el fin de facilitar la mediación pedagógica y fortalecer el aprendizaje en los diferentes niveles de integración de las tecnologías emergentes, así como de las diferentes competencias digitales, lo que se espera impacte positivamente en la permanencia estudiantil en todos los niveles del sistema educativo, al modelar prácticas docentes que las personas graduadas podrían implementar en el sistema educativo.

Por otra parte, respecto al instrumento aplicado para indagar en la percepción de los estudiantes sobre estas acciones y cómo aportan, tanto en su permanencia como en su futuro desempeño profesional. Se obtuvieron 36 respuestas de estudiantes de pregrado y grado de la carrera de Licenciatura en Enseñanza del Arte y la Comunicación Visual. Se consultó sobre el uso de las tecnologías para apoyar la vida universitaria, los estudiantes respondieron, que es pertinente porque hace ágil los trámites, es eficiente al integrar el proceso de formación con la gestión que va desde la matrícula, horarios, solicitar horas estudiante, apoyo socioeconómico y consultas a orientación, así como realizar tareas propias de los diferentes cursos e investigar en horarios que nos son comunes en las bibliotecas o en las oficinas de atención estudiantil. También indicaron que con su dispositivo móvil, realizarán los trámites, se ahorran tiempo y transporte, pues muchos estudiantes provienen de diferentes partes del país. Por lo tanto, los estudiantes afirman que las tecnologías emergentes son una herramienta fundamental en su experiencia universitaria y así es mucho más fácil adaptarse poco a poco a la sociedad que cambia constantemente.

En este sentido, la formación en competencias digitales y facilidad de acceso a recursos que la DE les ha brindado a los estudiantes, les ha permitido desenvolverse en su vida universitaria y evitar que abandone sus estudios por desconocer cómo llevar sus estudios en esta era de digitalización. Además, esto fortalece su futuro desempeño como docente costarricense.

Conclusiones

Los resultados obtenidos revelan las brechas significativas tanto en el acceso a recursos tecnológicos como en la formación en competencias digitales para el desenvolvimiento en tecnologías emergentes, especialmente en contextos rurales y entre grupos socioeconómicos más desfavorecidos. A pesar de los esfuerzos en Costa Rica para mejorar el acceso a Internet y dispositivos, la formación docente en habilidades digitales sigue siendo insuficiente,

lo que limita la capacidad de los futuros profesionales de integrar efectivamente estas herramientas en su labor.

La Universidad Nacional establece diferentes espacios para la gestión estudiantil a través de las tecnologías emergentes y promueve el desarrollo de las competencias digitales, se muestra que este cambio en los procesos de aprendizaje y en el sector de servicio a estudiantes ha evolucionado de forma paulatina. La División de Educología (DE), en específico, ha desarrollado iniciativas para mitigar estas brechas, implementando programas de alfabetización digital y capacitación continua para docentes y estudiantes. Estas acciones permiten fomentar la permanencia estudiantil y la adaptación a las modalidades emergentes de enseñanza, como el aprendizaje mixto y el uso de tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial y la analítica de datos. No obstante, la continuidad de estos avances dependerá del apoyo institucional y la implementación de estrategias que respondan a las tendencias futuras de la educación superior, particularmente en el contexto de la creciente virtualización de los programas académicos.

La incorporación de tecnologías emergentes en la educación superior no solo representa una herramienta para mejorar la calidad del aprendizaje, sino también un medio para reducir desigualdades y fortalecer el desarrollo profesional de los futuros educadores en Costa Rica y la región. Al construir espacios de gestión estudiantil y digitalización, así como la formación y el acceso a recursos, la DE busca la permanencia del estudiante hasta alcanzar su graduación, en su visión de mejorar las condiciones de estudio en la universidad pública.

Referencias

Abram, L., Adrover, S., Andrione, D., Barrionuevo, V., Cadelago, V., Etchegorry, M., Hirmas, M., Giraudo, F., Guzmán, P., Morchio, M., Peccoud, L., Perfumo, S., Rossler, D., Salinas, M., Santamaría, J., Sajoza, V., Sisterna de Romero, G., Tita, A., Torres, M., Zambrano, E. (2020). Gestión del proceso de innovación de las prácticas de enseñanza en instituciones educativas. Un estudio prospectivo a diez años. Universidad Católica de Córdoba. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2232/1/DT_Ferreyra_Maine_Abram.pdf

Bullón-Solís, O. (2020). Educación virtual interactiva como metodología para la educación: revisión de literatura. In Crescendo, 11 (2), 225-238. https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2300

Cabero, J., Valencia, R., Llorente Cejudo, M. y Palacios Rodríguez, A. (2023). *Nativos e inmigrantes digitales en el contexto de la COVID-19: las contradicciones de una diversidad de mitos*. Texto Livre, 16, 1-13. DOI: 10.1590/1983-3652.2023.42233

Fan, S., Trimble, A., Kember, D., Muir, T., Douglas, T., Wang, Y., Masters, J., & Mainsbridge, C. (2024). Supporting engagement and retention of online and blended-learning students: A qualitative study from an Australian University. Australian Educational Researcher, 51(1), 403–421. https://doi.org/10.1007/s13384-022-00605-5

García, M. García-Varcárcel, A. Arévalo, M. (2022). Competencias digitales de los docentes en formación: dimensiones y componentes que promueven su desarrollo. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 22 (42). https://www.redalyc.org/journal/1002/100274292005/html/

Gómez, B., Thevenet, P. y Bellido, M. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado, 24 (4), 234-260. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/77094

Henríquez-Coronel, P., Gisbert-Cervera, M. y Fernández-Fernández, I. (2018). *La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano*. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, 137 (Sección Monográfico), pp. 91-110. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6578583

Lugo, M. y Loiácono, F. (2020). *Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos*. Educación Y Tecnología, 3 (1). https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2



Machado, E. y Rojas, F. (2018). Visión profesional sobre el uso de las TIC en la praxis educativa, desde la perspectiva de los estudiantes de ciencias pedagógicas. Revista Paradigma, 39 (1), 229-245. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/viewFile/6787/3884

Meza-Montes, J. y Mendoza-Zambrano, M. (2023). *Revisión sistemática: tecnologías educativas emergentes en la formación docente de la sociedad del conocimiento en el contexto latinoamericano.* MQRInvestigar, 7(1), 2527-2544. DOI: https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.2527-2544

Montoya, L. y Soriano, J. (2019). *Alfabetización digital Docente en la Educación Superior.* Revista Internacional de Aprendizaje en Educación Superior, 6 (1), 9-20. DOI:10.37467/gka-revedusup.v6.2000

Morales, G., Zúñiga, S. y Reis, M. (2021). La tecnología educativa en tiempos de pandemia. GRADUS editora. https://www.researchgate.net/profile/Douglas-Pestana-Dos-Santos/publication/351130473_La_Tecnologia_Educativa/links/60899098458515d315e2f203/La-Tecnologia-Educativa.pdf

Padilla, A. (2020). Evolución de la competencia digital docente de profesores universitarios a partir de relatos de vida. Estudios de caso en México y España. Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/62914

Silva, J., Lázaro, J., Miranda, P. y Canales, R. (2018). *El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado*. Opción: revista de ciencias humanas y sociales. https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23850

Vargas, I. (2022). Nuevos enfoques para la medición y descomposición de las brechas digitales en Costa Rica. Centro de Investigaciones en Ciencias Económicas (IICE), Universidad de Costa Rica. San José: Autor.

Ziegler, S. (2021). *Habilidades digitales en la ruralidad: Un imperativo para reducir brechas en América Latina y el Caribe.* https://repositorio.iica.int/handle/11324/14462



La reflexión como eje de la práctica docente y como estrategia para formar aprendices competentes en la carrera de psicología

Deydi Saballa-Pavez
Universidad Autónoma de Chile
deydi.saballa@uautonoma.cl

Andrea Miranda-Meza
Universidad Autónoma de Chile,
andrea.miranda@uautonoma.cl

Mariana Largo-Sierra
Universidad de Girona,
mariana.largo@udg.edu

Resumen

El foco del proyecto comprometió a docentes, de la carrera de psicología de la asignatura Taller de Habilidades Profesionales I de primer año, a trabajar conjuntamente en el análisis de su práctica docente con el objeto de reflexionar sobre esta, revisar nuevos constructos y antecedentes teóricos, metodológicos y didácticos para robustecer y actualizar su quehacer profesional, y agregar valor al diseño de las clases, puesto que la asignatura se configura como una instancia académica estratégica para apoyar al estudiantado en el tránsito a la educación superior, su iniciación en la formación profesional a partir de la promoción explícita de sus procesos reflexivos para instar en ellos el reconocimiento de sí mismos como aprendices competentes, capaces de abordar de manera comprometida, autónoma y con expectativas de éxito los desafíos académicos. Esta comunicación presenta la iniciativa, aunque centrada en la línea de trabajo que tuvo como foco el análisis de la práctica docente por medio de la articulación de una red colegiada para la reflexión y la colaboración, orientada a robustecer la oportunidad académica que comporta la asignatura para el estudiantado.

Palabras clave: Identidad de aprendiz, Práctica docente, Reflexión, Transición

Contextualización

La asignatura Taller de Habilidades Profesionales I se ubica en el primer semestre y en el ciclo inicial de la carrera de psicología. Su resultado de aprendizaje general pretende que el estudiantado pueda explicar la importancia de la autoexploración para potenciar su crecimiento personal, así como la valoración de sí mismo, simbolizando sus experiencias subjetivas a partir de una actitud de apertura y autoaceptación para tener una aproximación inicial al ámbito profesional. Para conseguir lo anterior, la asignatura se organiza en tres unidades, a saber: construyendo nuestra vida universitaria, integrando nuestras vivencias personales al rol profesional y autoevaluándome en pro del rol profesional.

La descripción deja entrever que la asignatura se distingue de otras del plan de estudio puesto que tiene como foco al estudiantado en su proceso de transición e incorporación a la vida universitaria, con lo que despierta expectativas entre estudiantes y docentes. Al respecto, docentes que realizaron la asignatura el año 2023 (en campus ubicados en la Región Metropolitana y otro en la Región del Maule) no solo subrayaron la pertinencia disciplinar de la asignatura, sino también su valor para favorecer la permanencia del estudiantado por su potencial incidencia en aspectos individuales, académicos e, incluso, institucionales; factores que congregan variables asociadas a la retención en la educación superior (aunque también al abandono) (Munizaga et al., 2018; Proyecto ALFA-GUIA, 2013; Tinto, 1975). No obstante, también se advirtieron ciertas dificultades y amenazas para la práctica pedagógica y para los aprendizajes esperados, motivando y justificando la iniciativa que se presenta seguidamente.

La asignatura tiene un carácter práctico, tipo taller, está organizada en varias secciones y con menor número de estudiantes (6 secciones, 25 estudiantes en promedio) en comparación con otras asignaturas. Lo anterior, favorece la gestión de la participación en el aula y que esta sea efectiva por parte del estudiantado (por ejemplo, hay más oportunidades para tener turnos de habla). Se trabajan los contenidos a partir de actividades prácticas, que requieren atender a la dimensión experiencial para su consecutivo análisis, y esto último requiere más esfuerzos y práctica por parte del estudiantado, y la búsqueda de estrategias, por parte de docentes, que lo ayuden a pasar del relato anecdotario a un trabajo reflexivo. Además, considerando el encuadre de respeto, escucha activa y muestra de empatía que se reitera clase a clase, facilita la proximidad entre los asistentes y la afabilidad en el trato.

De lado de las complejidades y desafíos para la gestión de la enseñanza y los aprendizajes, en general, se encuentra la heterogeneidad en el perfil de ingreso del estudiantado en cuanto a competencias o itinerarios formativos dispares, entre otros; pero también se identificaron situaciones e incidentes singulares a la asignatura y necesarias de abordar pedagógica y colaborativamente. En principio, y aunque los motivos del estudiantado para elegir la carrera de psicología tienden a confluir a cierto patrón de interés por ofrecer atención, contención y ayuda a un tercero, no pasan desapercibidas ciertas expectativas respecto a oportunidades que la carrera pudiera ofrecer para ocuparse y abordar situaciones íntimas y vitales que, al parecer, no se trabajaron antes y en espacios especializados para ello. De tal manera, hay estudiantes

que interpretan algunas actividades de tipo experiencial como una vía para la exposición personal de eventos vitales significativos, hasta cierto punto íntimos, con un alto compromiso emocional y que, en cierta medida, podrían ser calificados como traumáticos; dando paso a incidentes de desborde emocional que demandan una contención inmediata durante la clase, aunque el contexto no sea propicio y suficiente para su atención.

Junto a lo anterior, se identificaron asuntos curriculares y aspectos de la docencia que añaden desafíos a la planificación de las clases y el ejercicio docente. Al trabajar con foco en la autoexploración para el crecimiento personal, de una manera amplia, se identificó la dificultad para ir más allá del simple relato de anécdotas por parte del estudiantado y, con ello, derivar en una apreciación de que basta con participar a partir de relatos superficiales y que la asignatura demanda menor exigencia. Por consiguiente, se consideró conveniente priorizar la formación y entrenamiento del estudiantado en sus procesos reflexivos para que sean puestos al servicio de sus aprendizajes, utilizados para atribuir sentido a su participación, y para asumir la responsabilidad que le compete respecto a su formación profesional.

Con base en lo anterior, docentes de ambos campus decidieron gestar una iniciativa de innovación docente para responder a los riesgos descritos, fortalecer las bondades de la asignatura y atender a los desafíos que *per se* comporta el ejercicio docente, entendiendo que es una práctica colmada de incertidumbres por la complejidad del ser humano y sus aprendizajes (Vázquez y Escámez, 2010).

Al respecto, la asignatura es ejercida por docentes de planta regular y adjunta, quienes no necesariamente son psicólogos/as de profesión y se produce una rotación de profesionales año a año. Esta composición ha dificultado la coordinación, sistematización de prácticas docentes y/o aprendizajes para el quehacer pedagógico, como la orquestación de una visión compartida de la asignatura, entre otros. Aspectos de especial consideración, puesto que se cuenta con antecedentes sobre la relación entre el abandono estudiantil y variables que se expresan en el despliegue de la enseñanza, asociadas con la disposición e interés docente, sus estilos de interacción con el estudiantado y deficiencias pedagógicas (Munizaga et al., 2018; Peña, 2019; Pereira-Santana y Vidal-Cortez, 2021).

Por consiguiente, esta propuesta surgió con el afán de resguardar la experiencia académica que la asignatura puede ofrecer a sus estudiantes en el marco de su transición a la educación superior, a partir del trabajo conjunto del cuerpo docente para reflexionar sobre su práctica y dar curso a experiencias y estrategias formativas orientadas a agilizar y orientar en los estudiantes sus procesos reflexivos, para que, entre otros, le ayuden a reconstruir un sentido de agencia y competencia como aprendices que favorezca su compromiso y desempeño desde el primer ciclo de formación. De tal forma, la iniciativa expresa el compromiso docente con la permanencia académica del estudiantado, y se interesa en despertar su seguridad personal, en promover su autonomía, así como la confianza en sus habilidades, en un contexto organizado y reflexivo; dando cuenta que la labor docente es tanto una práctica técnica como ética, orientada a generar capital social (Vázquez y Escámez, 2010).

Aceptando el desafío, la iniciativa de innovación docente se gestó entendiendo que los procesos de aprendizajes no pueden ser atendidos independientemente de las características de quienes aprenden, más específicamente de cómo las personas se reconocen a sí mismas en las situaciones y actividades de aprendizajes en las que participan (Largo y Saballa, 2023); por

tal motivo se adoptó la noción de identidad de aprendiz, y el modelo que está a la base (Coll y Falsafi, 2010; Engel y Coll, 2021), porque permite promover que las personas se representen conscientemente a sí mismas como aprendices a lo largo de sus vidas, a que se equipen de más y mejores herramientas en términos identitarios para afrontar no solo los desafíos universitarios (en el caso de los estudiantes de la asignatura), sino que las demandas de formación permanente, las incertidumbres y retos laborales, y que sepan también aprovechar las nuevas y variadas oportunidades educativas del siglo XXI, entre otras.

El proceso de construcción de esta identidad se produce al participar en actividades de aprendizajes y al reflexionar sobre dicha participación. No obstante, no se puede dar por sentado que las personas espontáneamente realicen reflexiones complejas, ya que se concibe como es un proceso dialógico, social y requiere el despliegue de apoyos y ayudas para su aprendizaje y dominio (Engel et al., 2022; Oller y Rochera, 2023). De tal manera, se espera que el docente prepare y gestione ambientes formativos propicios para la reflexión y para que cada uno se perciba como agente activo de sus aprendizajes (Cano et al., 2018), atendiendo a las guías que orientan el proceso reflexivo, las tareas que lo intencionan, el clima que lo contiene, y el *feedback* formativo que media para mejorar y apoyar la autonomía en el proceso (Ruiz et al., 2018).

La reflexión es fundamental en la etapa inicial de la formación profesional, entendiéndola como la vía para el diálogo entre el pensamiento y la acción, en la que se adquieren nuevas habilidades, pero también se reformulan los conocimientos, las prácticas y la experiencia humana, en general (Schön, 1987). Además, se plantea como un proceso que da lugar a ciclos reflexivos, asociado a un aprendizaje experiencial, que se despliega con base en una experiencia concreta y que, al observarla e indagar en ella, se puede producir un proceso transformador respecto a la actitud con que se abordarán nuevas experiencias (Pérez-Burriel et al., 2024).

Entonces, se requiere identificar y desplegar estrategias, herramientas y recursos favorecedores del pensamiento reflexivo en el estudiantado, lo que conlleva -inevitablemente- que como docentes se reflexione sobre la propia práctica educativa. La noción de profesional reflexivo se aproxima a tomar el desafío de atender la labor docente y la responsabilidad en la formación de profesionales, no solo desde aspectos disciplinares, sino también como una cuestión de ética aplicada (Vázquez y Escámez, 2010). Para ejercitar la reflexión se presentan distintas modalidades que otorgan referencias para definir instancias y estrategias que, en suma, ayuden a optimizar las prácticas y a profundizar en el sentido de la labor formativa; así se puede contemplar la reflexión durante la acción, o reflexionar sobre la acción (antes o después de esta) y/o reflexionar sobre el sistema de acción (Perrenoud, 2004).

En síntesis, y leyendo los antecedentes de la asignatura y del estudiantado que transita a una nueva etapa educativa, periodo en que se afrontan una serie de cambios, desafíos y dificultades, pero que comporta el potencial y la oportunidad para una transformación personal, un nuevo posicionamiento social y sentido de identidad (Aldana, 2019), se dio curso a esta propuesta de innovación docente. En esta oportunidad se presenta la línea de trabajo que tuvo como foco el análisis de la práctica docente por medio de la articulación de una red colegiada para la reflexión y la colaboración, orientada a robustecer la oportunidad académica que comporta la asignatura para el estudiantado.

Objetivo

El foco del proyecto fue intencionar y fortalecer la práctica reflexiva de los docentes de la asignatura Taller de Habilidades Profesionales I por medio de la creación de una red colegiada que permitiera sacar adelante actividades de formación y actualización docente, de análisis de la práctica docente y de planificación conjunta de las clases, en las que se enfatizó la promoción de procesos reflexivos en el estudiantado, y orientados a la construcción de un sentido de reconocimiento como aprendices autónomos y competentes para abordar los desafíos de la formación profesional.

Descripción

La iniciativa se organizó en tres etapas, las que se implementaron en el primer semestre del año académico 2024; a saber, etapa 1 de *preparación y coordinación* de acuerdos iniciales para la instalación y puesta en marcha de la iniciativa, desarrollada 2 semanas antes del inicio de las clases. Etapa 2 de *operatividad de la red: colaboración y ejecución* del trabajo de análisis de la práctica docente, la formación entre pares y el diseño conjunto de las clases, y comprendió las 18 semanas lectivas; y la etapa 3 de *evaluación, sistematización y comunicación del proceso y resultados* tanto al interior como al exterior de la comunidad universitaria.

Para implementar la iniciativa se definieron roles para facilitar la comunicación y la organización de los equipos docentes, estos fueron: investigadora responsable y coordinadoras de campus. Se invitó a participar a todos los docentes titulares de la asignatura cuyas características se presentan en la tabla 1, y se informó a las direcciones de carrera de ambos campus, contando con el patrocinio de las autoridades. Es necesario destacar que ha sido una iniciativa de carácter piloto, e inaudita en la carrera, en la que participaron voluntariamente los docentes, sin existir remuneración de por medio.

Cuadro 1. Características de los equipos docentes, jornada diurna

Campus en la región Metropolitana	Campus en la región del Maule
6 secciones y 4 docentes (2 docentes realizan más de una sección)	6 secciones y 6 docentes
Categoría contractual: 3 planta regular y 1 planta adjunta	Categoría contractual: 2 planta regular y 4 planta adjunta
Profesión: 2 psicólogas, 1 pedagoga y 1 orientadora en relaciones humanas	Profesión: 5 psicólogos y 1 relacionadora pública

Etapa 1: Preparación y coordinación Inicial

Tras la revisión de necesidades, problemáticas y expectativas asociadas a la asignatura se definió un acuerdo de colaboración entre los equipos docentes de la jornada diurna y de ambos campus para sacar adelante la iniciativa y se definieron condiciones de operación, por lo que:

1.1. Se organizó una red colegiada entre los equipos para la discusión y puesta en común del quehacer docente durante el periodo lectivo del primer semestre (entre los meses de marzo y julio), tomando como referentes el programa y el syllabus de la asignatura.

1.2. Se acordó celebrar reuniones periódicas en modalidad virtual, mediante la plataforma Teams, dirigidas por la investigadora responsable, para dar curso a dos áreas de trabajo: una orientada a la autoformación, y otra a la reflexión y la planificación conjunta de las clases.

Etapa 2: Operatividad de la red: Colaboración y ejecución

Etapa compuesta de dos áreas de trabajo, complementarias entre sí y con límites más bien difusos.

2.1. Perfeccionamiento y formación permanente: acciones de formación entre pares docentes en asuntos teóricos, didácticos y metodológicos para otorgar sostén, fundamentar los ajustes y las propuestas de mejora a introducir en la práctica docente, la reflexión respecto a esta y el diseño de clases y recursos didácticos. Involucró la exposición de temáticas, la sugerencia de lecturas y bibliografía, así como la creación de un repositorio para el almacenamiento del material. Además, se contó con la colaboración de una investigadora extranjera para el desarrollo de ciertos temas.

2.2.Reflexión y análisis de la práctica docente para la planificación conjunta de las clases: instancias de reflexión crítica sobre la práctica docente, definidas como una oportunidad tanto para la preparación de clases (considerando tareas, bibliografía, evaluaciones, entre otros), la definición de estrategias pedagógicas para analizar y evaluar la implementación de lo diseñado, identificar fortalezas y aspectos de mejora que fueron discutidas y, según la pertinencia, incorporadas en las sesiones respectivas. Así, fue una instancia para compartir inquietudes y desafíos de la práctica docente, experiencias significativas o incidentes críticos, y buscar colaborativamente alternativas de abordaje.

Etapa 3. Evaluación, sistematización y comunicación del proceso y resultados

Para la finalización del periodo lectivo y posterior a este, se definió un proceso evaluativo considerando a docentes y estudiantes, con el objeto de conocer sus valoraciones respecto al proceso y los resultados de la iniciativa, por lo que se indagó en la percepción sobre los aprendizaje logrados, los principales facilitadores y obstaculizadores durante el desarrollo de cada unidad, así como en la valoración de las adecuaciones, recursos o actividades planificadas conjuntamente y realizadas en el semestre. Además, la etapa comprende la sistematización del proceso atendiendo a los hitos, experiencias, recursos y prácticas destacadas y favorecedoras de los procesos reflexivos, según lo ejecutado. Por último, se contempla la divulgación de la iniciativa al interior de la carrera (equipos directivos y cuerpo docente) y más allá de esta (eventos científicos, académicos o profesional).

Resultados

Considerando el carácter piloto de la iniciativa se informa la sistematización de los hitos y los principales logros en función de las 2 etapas ejecutivas, y desde la perspectiva y valoración que ha realizado el cuerpo docente, gracias a la información recopilada a partir de lo definido en la etapa 3.

Etapa 1: Preparación y coordinación Inicial

Se logró el establecimiento de condiciones de operaciones que hicieron viable el ejercicio de los roles y el funcionamiento de la red docente, pudiendo destacar que se celebraron reuniones para definir tanto los contenidos a desarrollar en las dos áreas de trabajo, así como las condiciones para el funcionamiento de la red, resolviendo las vías de comunicación, la forma y la periodicidad de las instancias de trabajo, y los recursos disponibles para ello, por ejemplo: un repositorio digital instalado en el canal Teams al que tuvieron acceso todos los docentes titulares de la asignatura de ambos campus.

Tras la convocatoria, confirmaron participación 9 de los 10 docentes, quienes son responsables de 11 de las 12 secciones de la asignatura (ambos campus). A lo largo del proceso la participación docente se expresó de diferentes maneras, ya que la disponibilidad de horario, las tareas emergentes o los variados compromisos dificultaron, por ejemplo, la compatibilidad de horarios y la asistencia periódica a las reuniones en modalidad virtual; no obstante, las reuniones fueron grabadas y almacenadas en Teams, y fueron revisadas por los docentes en caso de inasistencia. Además, frecuentemente se enviaron resúmenes de la reunión, mediante correo electrónico, reiterando las principales propuestas y compromisos. A su vez, el repositorio estuvo disponible en Teams y a él podía acceder el 100% de los docentes convocados.

Por último, los 9 docentes participaron respondiendo la encuesta por medio de la que se inició la sistematización de la valoración al proceso y de los resultados de la iniciativa implementada, la que fue aplicada durante la semana lectiva n° 16 del semestre, y que corresponde a una acción de la etapa 3 de esta iniciativa. A su vez, durante la última semana, y posterior a ella, se difundió una encuesta para el estudiantado, la que fue respondida por un total de 36 estudiantes de ambos campus.

Etapa 2. Operatividad de la red: Colaboración y ejecución

Las acciones comprometidas en la etapa se concretaron a partir de reuniones celebradas en modalidad virtual, de una hora aproximadamente, con una frecuencia semanal durante el periodo lectivo, a la que asistieron periódicamente 4 docentes (a más del 75% de las reuniones celebradas), 2 asistieron regularmente y 2 ocasionalmente, y todos han tenido acceso al repositorio digital que contiene recursos y las grabaciones de las reuniones.

2.1. El *perfeccionamiento y formación permanente* se desplegó de manera puntual y previo al inicio de cada unidad, con el objeto de revisar y discutir antecedentes a modo de marco de referencia para la actualización docente y para la preparación de la unidad en cuestión.

En resumen, se logró introducir el constructo "identidad de aprendiz" (Coll y Falsafi, 2010;

Engel y Coll, 2021) como un referente teórico para fundamentar el diseño de las clases, comprender el proceso de transición del estudiantado e incentivar en estos una identidad habilitadora para los nuevos aprendizajes y proceso formativo. Respecto al tema de la reflexión para el análisis de la práctica docente y en cuanto competencia fomentada en el estudiantado, se consideraron cuatro preguntas clave como ejes orientadores para el diseño de recursos y la planificación de las clases: ¿sobre qué reflexionar?, ¿con quién reflexionar?, ¿cómo reflexionar? y ¿para qué reflexionar? (Engel et al., 2022). También se incorporó a modo de referente el modelo educativo institucional, así como el plan de estudio de la carrera y el marco de principios éticos de la disciplina (tomando como referentes el Código de Ética del Colegio de Psicólogos y la Declaración universal de principios éticos para psicólogos y psicólogas) ayudando a compartir un conjunto de coordenadas que sitúan la formación profesional, su proceso y desafíos, permitiendo, de esta manera, una aproximación por parte del cuerpo docente al tema del *ethos* profesional en la formación de psicólogos/as.

Esta área de trabajo fue valorada positivamente por 6 docentes, manifestándose entre satisfechos y muy satisfechos. Estas instancias, y a diferencia de la línea 2, se desarrolló de manera más acotada en el marco de las reuniones semanales.

2.2. La *reflexión y análisis de la práctica docente para la planificación conjunta de las clases* se desplegó a lo largo de cada unidad de la asignatura, y se trabajó tanto el diseño de las clases como los procedimientos e instrumentos de evaluación (tanto regulares como parciales) y se analizó la implementación de estas. Se elaboraron documentos (a modo de ficha de planificación) para organizar y describir las propuestas de diseño para cada clase a partir de un *corpus* de dinámicas, tareas y referentes bibliográficos coherentes con los resultados de aprendizaje definidos para cada unidad, según el programa, los que fueron almacenados en el repositorio digital, previo a cada clase, al igual que los documentos con la descripción de los procedimientos de evaluación (regular y parcial) y los respectivos instrumentos (escalas de apreciación).

Cada docente podía realizar (y realizó) las adecuaciones a la propuesta de diseño (de clase y evaluaciones) que estimara necesarias para responder a las características de su grupo-curso. Al respecto, los 9 docente reconocieron haberlas utilizado como un marco de referencia para el desarrollo de sus clases a lo largo del semestre y en las tres unidades, y 3 de ellos señalaron que los documentos fueron el soporte para el 100% de sus clases.

El repositorio cuenta con un banco de documentos que contienen la planificación conjunta respecto al diseño de cada clase, así como los procedimientos e instrumentos de las evaluaciones. El conjunto de estos recursos es valorado positivamente, ya que recopila el trabajo conjunto desarrollado en el semestre y supone un *corpus* de recursos con el que planificar el curso siguiente (o proyectar una segunda versión a esta iniciativa) y permita optimizar los diseños sobre la base de la experiencia previa; diversificar e incorporar nuevas propuestas; apoyar la inducción de nuevos docentes a la asignatura; y transferir las prácticas, los recursos y aprendizajes a la modalidad vespertina TECH, entre otros. Por último, 8 docentes declararon sentirse entre muy satisfechos y satisfechos con esta área de trabajo.

Conclusiones

Según lo propuesto, las etapas, áreas de acción y puesta en marcha de la iniciativa reunió a los docentes en torno a su práctica docente, en el marco del carácter y el diseño de la asignatura, con el fin de conseguir los resultados de aprendizajes prescritos, pero orientados a afrontar las complejidades y a robustecer los beneficios que se derivan de ella y exceden lo declarado en el programa de la asignatura. Así se valora positivamente los logros advertidos en cuanto a la toma de perspectiva y habilitación de ciertos aspectos personales en el estudiantado en torno a reconocerse como aprendiz competente; la comprensión y el mejor dominio de asuntos y el entorno académico, y la coordinación docente como encuadre institucional que, conjuntamente, se proyectan como favorecedoras del tránsito a la formación profesional, y auspiciosas de la permanencia y retención en la carrera, pues posibilita la integración académico y social del estudiantado (Abello, 2019; Tinto, 1975, 1989).

En cuanto a factores personales, destaca la toma de conciencia respecto a las brechas de mejora en habilidades comunicacionales (orales y escritas), hábitos de estudio, de lectura u otros; la disposición de apertura a trabajar en equipo y a exponer en público, a pesar de las aprensiones personales; el valor atribuido a la necesidad de compatibilizar intereses, responsabilidades y quehaceres personales, familiares y académicos, entre otros, así como a procurar el trabajo personal respecto a la gestión de las emociones y autocuidado. En aspectos académicos, es ventajoso aprovechar la modalidad de taller que tiene la asignatura, pues permite el ejercicio y la aplicación práctica de los temas, a nivel individual y grupal, y en contexto de relaciones más cercanas y potencialmente significativas, resultando un encuadre privilegiado para mediar y trabajar los procesos reflexivos con base en los que el estudiantado de curso a su autoobservación, a una exploración identitaria y de sus características como aprendiz. Además, otorgar la oportunidad para "traducir" el perfil de egreso, revisar el itinerario del plan de estudio y las exigencias curriculares favorece la inducción de un proceso de aculturación para aproximar al estudiantado a la cultura de la psicología, en cuanto ciencia y profesión, y a la ética profesional que esta comporta (Pasmanik et al., 2012) y que da sostén a la carrera seleccionada. En lo referido a asuntos institucionales, el trabajo colegiado permitió analizar la propia práctica y las concepciones de cada uno respecto a la formación de psicólogos/as tanto en el marco del modelo educativo institucional como en las coordenadas disciplinares y del *ethos* profesional, por lo que, aunque escuetamente, se atendió no solo a los aspectos deontológicos, sino también a la reflexión ético-moral que se espera que un profesional de la psicología asuma y realice (Sánchez, 2015).

Finalmente, es imprescindible reconocer que hizo falta hacer seguimiento a la experiencia del estudiantado en la asignatura, e incorporar en este reporte sus opiniones y valoraciones sobre lo que se trabajó y aprendió a lo largo del curso. Se proyectan desafíos respecto a la articulación y trazabilidad con la asignatura que le sigue (Taller II) y otras del currículo; y transferir y adecuar la propuesta para que sea considerada por el equipo docente en la modalidad TECH y jornada verpertina de la carrera.

Referencias

Abello, R. (2019). *Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional- Universitat de Barcelona

Aldana, M. (2019). *La identidad de aprendiz en la transición de etapas educativas: el paso entre educación secundaria y educación superior.* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional- Universitat de Barcelona

Cano, A., Encinar, L., Ruiz, A., Sabariego, M., Sánchez, A. (2018). El pensamiento reflexivo: una competencia transversal en el espacio universitario. En Sabariego, M. (Coord.) *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior (pp.16 -21)* Ediciones Octaedro

Coll, C., y Falsafi , L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, *353*, 211-233.

Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12.

Engel, A., Oller, J., y Solari, M. (2022). Aprender a aprender: el papel de la reflexión para formar aprendices competentes. En Olmos, S., Rodríguez, M.J., Bartolomé, A., Salinas, J., Frutos, F.J., y García, F.J. (Eds.) *La influencia de la tecnología en la investigación educativa post-pandemia* (pp.139-154). Ediciones Octaedro

Largo, M. y Saballa, D. (2023). Reconocerse como aprendiz en el aula: la implementación de diarios de aprendizaje para formar aprendices competentes. En Ramos, W. y Engel., A. (Eds.) *Experiencias innovadoras en educación básica: relatos de España y Brasil* (pp.95-110). Editora CRV

Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *26*(61), 1-36. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348

Oller, J. y Rochera, M.J. (2023) Reflexionar sobre el aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz como foco de la acción educativa. En Ramos, W. y Engel., A. (Eds.) *Experiencias innovadoras en educación básica: relatos de España y Brasil* (pp. 81-94). Editora CRV

Pasmanik, D., Jadue, F. y Winkler, M. (2012). Un acercamiento al ethos profesional en estudiantes de psicología al inicio del ciclo centrado en la formación profesional. *Acta de Bioethica*, 18(1), 111-120. https://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v18n1/art10.pdf

Peña, A. (2019). Los factores pedagógicos influyen en la deserción universitaria. *INNOVA Research Journal, 4*(3), 108–115. doi: https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2019.996

Pereira-Santana, A. y Vidal-Cortez, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación,* 45(1), 2215-2644. doi: https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602

Pérez-Burriel, M., Serra, L., y Fernández-Peña, R. (2024). How can we ensure limited individual tutorial time is reflective? The reflective individual tutoring model for Higher Education. *Reflective Practice, (1-17)* https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2325413

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

Proyecto ALFA-GUIA. (2013). *Marco Conceptual sobre el Abandono.* Grupo de análisis. Disponible en http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf

Ruiz, C, Sabariego, M, Sandín, M, y Sánchez, J. (2018). Creando contextos para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la Universidad. En Sabariego, M. (Coord.) *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior (pp.22- 27)* Ediciones Octaedro

Sánchez, M. (2015) Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. *Perspectivas en Psicología*: *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12, 44-49. https://www.redalyc.org/pdf/4835/483547668005.pdf

Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco. Jossey-Bass.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 18(71), 1-9.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.2307/1170024

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12*(SPE), 1–17. http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf



Aprender sobre normativa y unidades de apoyo institucionales: ejercicio de escritura académica para la permanencia en primer año de estudiantes en la Educación Superior

Alejandra Villarroel Bloomfield
Universidad de Talca
avillarroel@utalca.cl

Marlene Gutiérrez Urzúa
Universidad de Talca
marlgutierrez@utalca.cl

Mariana Deisler Coll
Universidad de Talca
mdeisler@utalca.cl

Daniela Espinoza Rojas
Universidad de Talca
danespinoza@utalca.cl

Resumen

En la universidad estudiada el porcentaje de abandono en primer año fue de 17,2% en 2023. Una de las variables que incide negativamente en la adaptación a la vida universitaria radica en el desconocimiento de reglamentos y protocolos institucionales (Bayona et al., 2020). El objetivo de la práctica es familiarizar al estudiantado con la reglamentación y los dispositivos de apoyo y orientarle para resolver problemas propios de la vida universitaria a través del aprendizaje de la escritura académica, con la finalidad de colaborar en la permanencia de estudiantes de primer año. Para la elaboración de los productos escritos, las y los estudiantes seleccionan un caso relacionado con situaciones de la vida académica y redactan una solución, considerando la reglamentación institucional y las unidades de apoyo estudiantil. Con esto, se aprende de la redacción de un texto argumentativo, de la normativa institucional y a ejercer una ciudadanía crítica; relevantes para la adaptación a la cultura universitaria y la permanencia. La formación integral que fomenta la permanencia no ha de restringirse a dispositivos específicos ubicados en unidades de apoyo estudiantil. Por el contrario, se trata de una tarea de la universidad en su conjunto, y, particularmente, de prácticas curriculares en el aula.

Descriptores: Práctica en aula, Escritura Académica, Normas institucionales, Permanencia, Formación Ciudadana.

Contextualización

En la Universidad de Talca el porcentaje de abandono en primer año fue de 17,2% en 2023. Una de las múltiples variables que incide negativamente en la adaptación a la vida universitaria, y, al parecer, no suficientemente documentada, radica en el desconocimiento tanto de reglamentos y protocolos institucionales (Bayona et al., 2020) como de la estructura institucional y unidades de apoyo y acompañamiento estudiantil. En una encuesta aplicada en el curso de transición para estudiantes de primer año el 2023, al final de la experiencia, más del 80% valoró positivamente haber conocido la normativa universitaria (Gutiérrez et al., 2023), lo que indica la relevancia que el propio estudiantado le otorga.

Para situar la experiencia que se presenta en este documento, es útil mencionar que se da como parte de la ruta de la formación fundamental, que se suma a la formación básica y disciplinar que recibe el estudiantado durante su proceso formativo y que traza un camino que permite dar seguimiento a los aprendizajes y a las prácticas pedagógicas, como las de este ejercicio. Durante su primer año, los y las estudiantes rinden pruebas diagnósticas de habilidades comunicativas, interpersonales y de responsabilidad social. Quienes obtienen un desempeño elemental o insuficiente en lectoescritura, deben cursar el módulo de Comunicación Oral y Escrita I (COE I). En el segundo semestre, en tanto, el módulo de COE II es obligatorio para completar los niveles inicial e intermedio de la competencia de comunicar discursos en forma oral y escrita, basándose en los recursos lingüísticos académicos para desempeñarse en el ámbito profesional. Ambas asignaturas tienen asistencia obligatoria mínima del 80 por ciento, información que se incorpora al sistema de alerta temprana para la permanencia y reducción del abandono. En el segundo año de carrera, se abordan las habilidades interpersonales; ambas habilidades (comunicativas e interpersonales) son reforzadas en tercer año, para iniciar en cuarto año las relacionadas con la ética y la responsabilidad social. En otras palabras, hay una trayectoria que, a la luz de este análisis y sus resultados, podría relevar prácticas similares orientadas a la permanencia en la educación superior.

Las pruebas de entrada en habilidades comunicativas del año 2024 muestran que cerca del 70 % del alumnado (n=1.773) no alcanzó el nivel esperado, lo que implicó la creación de 55 secciones que impartieron el curso de forma paralela durante el primer semestre (marzo a julio de 2024), para el estudiantado de primer año de las 38 carreras de la universidad. El módulo COE I se divide en tres unidades de aprendizaje: Expresión Oral Inicial, Comprensión Lectora Inicial y Producción Escrita Inicial. Esta tercera unidad se conforma por cuatro sesiones y se propone que el estudiantado escriba textos argumentativos breves de índole académica, organizando sus ideas con oraciones simples, aplicando normas ortográficas (literal, puntual y acentual) necesarias para la legibilidad del texto y normas de citación (cita directa breve). Para el logro del aprendizaje, la práctica curricular que se presenta a continuación culmina en la redacción de un texto argumentativo que tiene como respaldo la reglamentación, documentos e información oficial de la institución.

Así, la formación integral que fomenta la permanencia no se restringe exclusivamente a dispositivos específicos ubicados en unidades de apoyo estudiantil. Por el contrario, se trata de una tarea de la universidad en su conjunto, y, particularmente, de prácticas curriculares en el aula.

Objetivo

Familiarizar al estudiantado con la reglamentación interna y los dispositivos de apoyo y orientarle para resolver problemas propios de la vida universitaria a través del aprendizaje de la escritura académica con la finalidad de colaborar en la promoción de la permanencia de estudiantes de primer año de formación universitaria.

Descripción de la experiencia

Cada una de las 55 secciones de COE I de primer año se divide en grupos de trabajo, cinco a seis grupos de cinco estudiantes, aproximadamente. Los equipos seleccionan uno de los quince casos dados para analizar y resolver, y que abarcan temáticas relacionadas con la vida universitaria. Algunos ejemplos son los siguientes:

Caso 1: Una estudiante figura en el listado oficial con un nombre que no es coherente con su identidad de género. Está incómoda con esto, pues no se siente representada por los datos que su escuela o universidad utiliza. Se le señala que debe recurrir a la normativa de la universidad y a las leyes correspondientes.

Caso 2: Un estudiante que es padre tiene a su hija enferma y debe ausentarse, al final del semestre, a la semana del periodo de pruebas y talleres; luego comienzan las vacaciones. Además, en el syllabus se señala que dos de las evaluaciones no son recuperables.

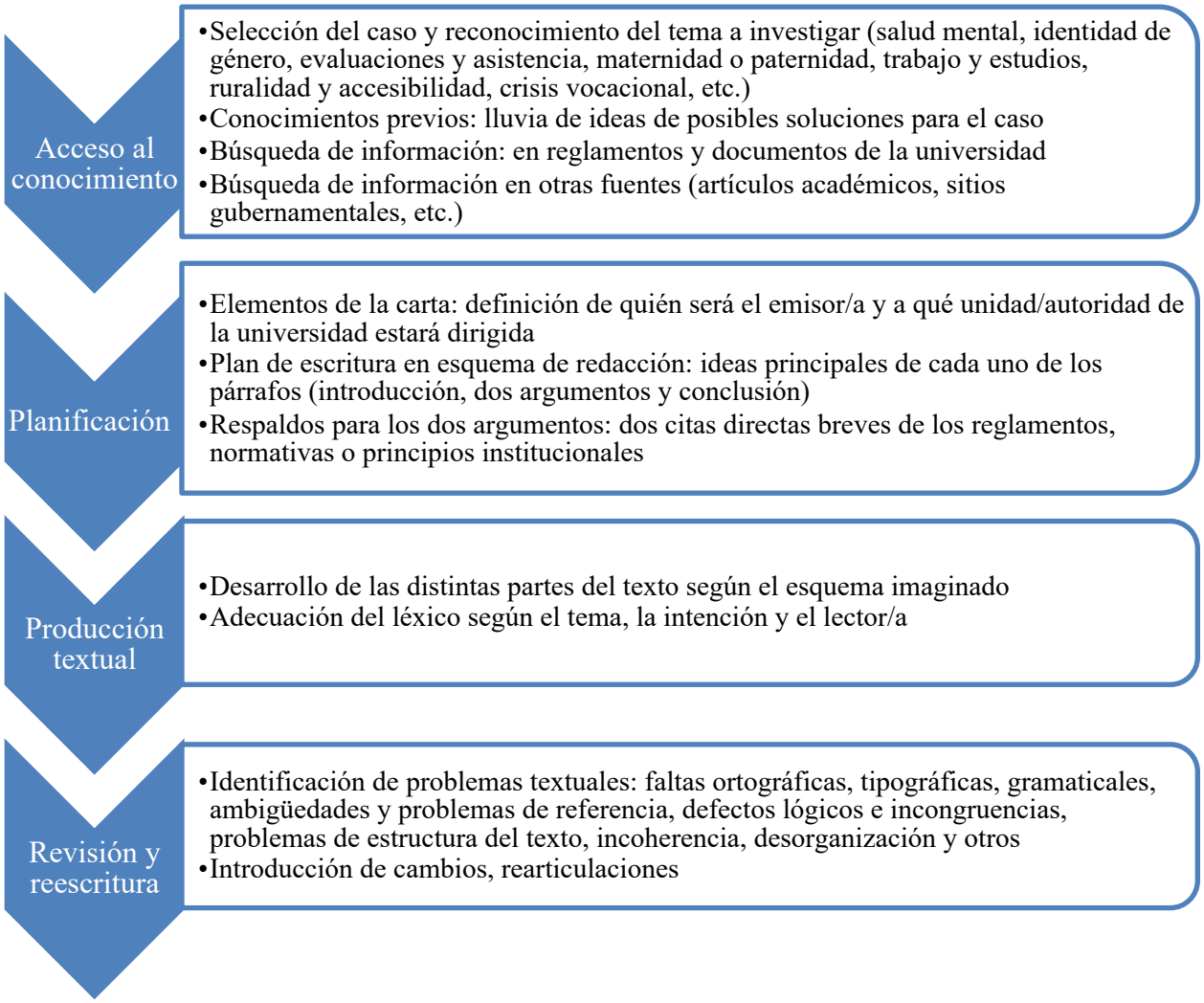
Caso 3: Una estudiante de tercer año de la Escuela de Derecho quiere cambiarse de carrera a Administración Pública. No tiene claro el protocolo y en su escuela le señalaron que debe regirse por los reglamentos.

Una vez seleccionado el caso, los grupos deben redactar una propuesta de solución, basándose en la reglamentación y documentación institucional, además del conocimiento de las unidades de apoyo estudiantil. El texto que producen es una carta de solicitud que va dirigida a la autoridad pertinente para la situación (decanatura, dirección de escuela, dirección de género, entre otras) y contempla dos argumentos para dar solución a la situación problema.

Para el logro de la redacción final, cada grupo sigue las etapas de la escritura del modelo de Didactext (Universidad Complutense de Madrid, s.f.) (Figura 1). Este recorrido se plasma en una bitácora que registra el proceso. Las etapas y acciones asociadas son las siguientes:

Figura 1

Adaptación Modelo DIDACTEXT para escritura académica



De este modo, mediante el desarrollo de la solución para el caso, los grupos de trabajo se familiarizan con el funcionamiento de la universidad en su estructura, las normativas y reglamentos y las unidades de apoyo estudiantil, particularmente en la etapa de acceso al conocimiento. Luego, durante la planificación, además de seleccionar las fuentes para el respaldo de los argumentos, conocen el nombre, cargo y funciones de las personas específicas que podrían ser destinatarias de la carta o que son clave para solucionar cuestiones administrativas, de becas y beneficios, denuncias de discriminación o violencia de género, certificados médicos, inasistencias a evaluaciones, ente otros elementos relevantes para el proceso de introducción a la vida universitaria.

Junto con lo anterior, es importante señalar que cada estudiante tiene claridad respecto de las expectativas que versan sobre su escrito, de modo que el desafío sea abordable y

medible; que la motivación permanezca hasta la conclusión de la tarea y que la coherencia en la argumentación sea una línea que estructure el pensamiento. Por esta razón, el instrumento -la rúbrica- que evalúa el desempeño en la producción escrita, además de ser socializado desde el inicio de la tarea, busca explicitar con claridad los elementos que componen el desempeño esperado.

Por lo tanto, este ejercicio en el aula posiciona a cada estudiante como participante activo de su propia formación, en la medida en que se introduce en esta nueva cultura académica y en las posibilidades de moverse a través de ella, conociendo los límites y alcances que la regulan. La enculturación académica bien puede producirse mediante la escritura (Ávila et al., 2020), lo que se refleja en la elaboración de argumentos que no repiten los reglamentos o normativas, sino que los usan como respaldo de una idea previa, elaborada críticamente a partir del caso dado. Asimismo, la redacción final y su proceso de escritura se construye dialógicamente, en un grupo de trabajo, que problematiza la situación y que busca alternativas para solucionarla, proyectándola para la propia vivencia universitaria.

Si bien el énfasis de la práctica está puesto en el desarrollo de habilidades de lectoescritura y la construcción de un texto argumentativo, la búsqueda de una solución a problemáticas reales, que afectan a estudiantes en el plano académico y personal, permite desarrollar una experiencia de socialización crítica que se proyecta más allá del ámbito universitario. Así, es posible vincular este ejercicio con la formación ciudadana y la visión integradora que Kerr (1999) denomina maximalista, en el sentido de vincularla con todo el proceso educativo, citado por el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (2022). El desafío es entregar a los y las estudiantes herramientas que les permitan enfrentar la vida adulta y sus complejidades no solo con conocimientos teóricos, sino con herramientas y habilidades para ejercer de manera activa e informada derechos y responsabilidades ante la sociedad. (Consorcio de Universidades del Estado de Chile, 2022).

Resultados

En junio de 2024 se realizó un sondeo de opinión del estudiantado respecto de la relevancia de la práctica descrita para su vida universitaria. Mediante un muestreo por conveniencia, se consultó a 154 estudiantes de cinco secciones sobre su apreciación. Se solicitó señalar si “Conocer los reglamentos y estructura de la universidad es relevante para mi vida universitaria”. El 53% de las respuestas señaló que fue “muy relevante”, el 38% “relevante” y solo el 9% restante manifestó que fue poco o nada relevante. Este sondeo permite observar que el estudiantado valora positivamente la implementación de esta práctica para su formación integral, a pesar de estar cursando el primer semestre, se proyecta el sentido de lo aprendido para su trayectoria formativa posterior también.

Una muestra de textos de 2023 aporta evidencia del aprendizaje de la normativa y funcionamiento institucional que se refleja en la argumentación esgrimida en cada escrito:

Caso 1: "Todas las personas tienen derecho al respeto según el acuerdo N° 2921 del Consejo Académico de la Universidad que aprueba el nuevo reglamento para reconocimiento y uso de nombre social, "Artículo 1 – El presente reglamento regula el reconocimiento y uso del nombre social, con motivos basados en la identidad de género, aplicable a estudiantes, funcionarias/os académicas/os, y funcionarias/os no académicas/os." (RU N°1028, 2022)."

Caso 2: "Por otro lado, di cumplimiento a lo establecido en el artículo N°6 del Reglamento de Padres y Madres de la Universidad, toda vez que dentro de las 48 horas siguientes a la emergencia de salud de mi hija di aviso a la asistente social de la dirección de la escuela a la cual pertenezco, encontrándome con ello en lo establecido en este artículo en su parte final que dice: "siempre y cuando dentro de las 48 horas siguientes a la inasistencia justifique o acredite la existencia de la emergencia o situación imprevisible ante la Dirección de escuela respectiva" (RU N°1492, 2017)."

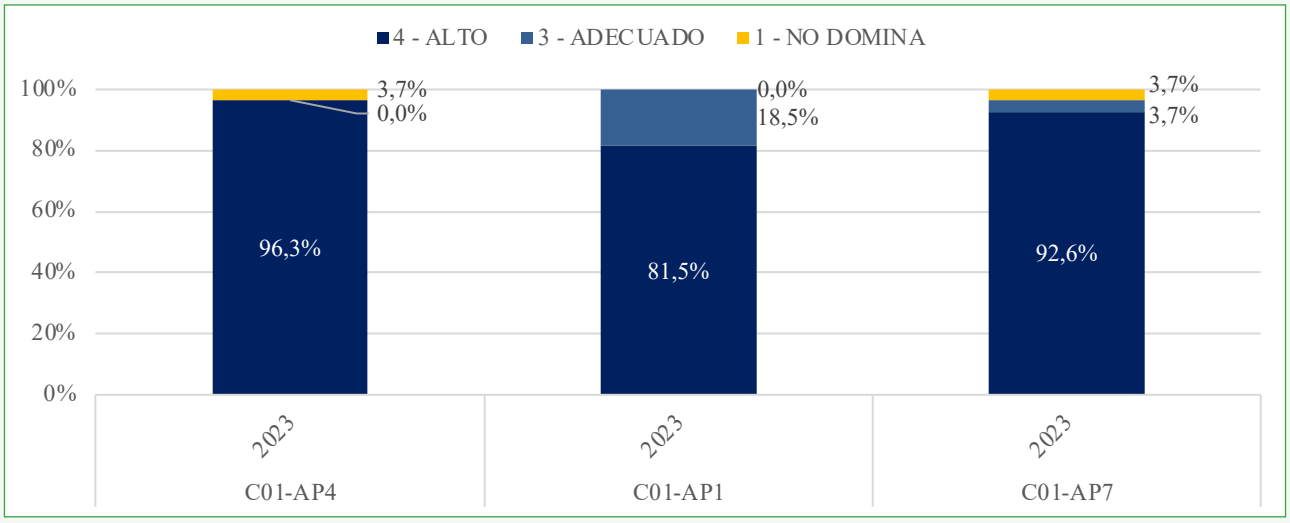
Caso 3: "Cabe recalcar que he estado leyendo los reglamentos de la Universidad, y he encontrado que según los Artículos 15 y 16 del Reglamento Régimen de Estudios, esto sí podría ser posible (RU N°2828, 2022). Se necesita haber aprobado el primer año del Plan de formación cursado, algo que tengo, ya que he aprobado todos los ramos de la carrera, hasta mi tercer año, cosa que me ayuda con el otro requisito, que es no tener ningún impedimento académico. Según el reglamento, también se debe presentar la solicitud de equivalencia curricular respectiva, si usted me pudiese facilitar información de la equivalencia curricular, me sería de mucha ayuda.

Respecto del monitoreo de los aprendizajes a través de las evaluaciones realizadas por el equipo docente dentro de la línea de Comunicación para el año 2023, con un n=1.554, se observa que más del 90% (Figura 2) de las y los estudiantes logra un alto dominio del aprendizaje AP4: "Escribe textos argumentativos breves de índole académica, organizando sus ideas con oraciones simples, aplicando normas ortográficas (literal y puntual) necesarias para la legibilidad del texto y normas de citación (cita directa breve)", que está directamente relacionado con el ejercicio de la práctica que se presenta en esta ponencia, la escritura por medio de la redacción de la carta argumentativa.

Este avance de los aprendizajes en la habilidad de escritura también se observa en la comparación de los resultados para la cohorte 2023 donde, con un n=1.488, en la evaluación diagnóstica de escritura, el 42,6% de los estudiantes alcanzaron el nivel adecuado. Sin embargo, el 30,5% de los estudiantes presentan un nivel insuficiente para la habilidad. Al finalizar el curso COE II, se observa que en escritura el nivel adecuado lo alcanza el 62,9%, existiendo solo un 0,4% que se mantiene en un nivel insatisfactorio o insuficiente (Figura 3). Para la habilidad se observa un avance significativo (Figura 3), donde la mayoría de los estudiantes, que se ubicaban en el diagnóstico en el nivel insuficiente y elemental, mejora su desempeño al finalizar el primer año de formación, por ejemplo, para el 30,5% de estudiantes que se encontraba en un nivel insatisfactorio al inicio del desarrollo de la habilidad, al finalizar el curso un 99% logró mejorar el nivel (3).

Figura 2

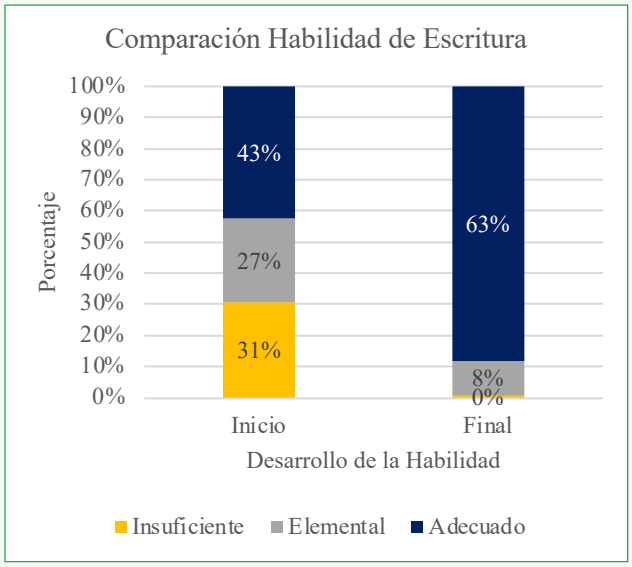
Dominio General por aprendizaje del módulo COE I



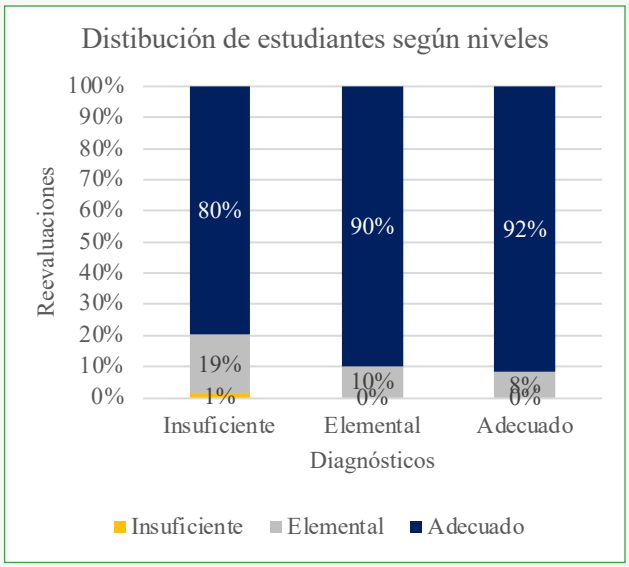
Nota. Visualización de resultados del seguimiento de aprendizajes **año 2023** específicamente en la tarea de redacción carta argumentativa. AP4 - aprendizaje de escritura; AP1 - aprendizaje de lectura y AP7 – aprendizaje de expresión oral.

Figura 3

Comparación Habilidad de Escritura/ Distribución de estudiantes según niveles



Nota. Distribución de estudiantes en cada nivel de escritura al ingresar a la universidad y al finalizar el módulo de COE II.



Nota. Distribución de estudiantes para los niveles obtenidos al ingresar a la universidad, comparando su nivel de logro una vez terminado el módulo.

En cuanto a las calificaciones obtenidas por el estudiantado, si comparamos el promedio obtenido en 2023 para la evaluación inicial realizada, este fue de 4,1 y, después, durante el ejercicio de redacción de la carta argumentativa en el módulo del primer semestre, aumentó a una calificación promedio de 5,5, en una escala 1 a 7; lo que equivale al nivel de logro adecuado general.

Conclusiones

El análisis comparativo del diagnóstico institucional (50,4% adecuado) y de la reevaluación al término del primer año (82,1% adecuado), demuestra la mejora en el desempeño de escritura (Förster et al., 2023). Estos resultados corresponden a dos momentos específicos: de ingreso a la universidad y de cierre del primer año académico. La práctica presentada se refiere a un seguimiento intermedio, que permite conocer qué sucede en la escritura académica del estudiantado a lo largo del año, desde el aula de Comunicación Oral y Escrita, para tomar decisiones pedagógicas y de acompañamiento durante el desarrollo de ambos semestres.

Por otro lado, la carta argumentativa muestra el ejercicio dialógico y de aprendizaje activo y produce un resultado y satisfacción inmediata; el equipo se identifica con la problemática del caso y vive la solución como un éxito personal. Los efectos extracurriculares parecen ser significativos para fomentar habilidades en las generaciones postpandemia como la motivación y la empatía, dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional, cuya revisión sistemática de Sánchez-Bolívar et al., (2023) ha demostrado la relación entre “altos niveles de inteligencia emocional con un mejor rendimiento académico, más bienestar, una alta motivación y alta resiliencia, reduciendo los niveles de estrés y ansiedad” (p.148) en estudiantes universitarios. Asimismo, vemos que el estudiantado toma la iniciativa al proponer a la institución mejoras en algunos de sus dispositivos de información y acompañamiento. Por ejemplo, actualizar páginas web que estudiantes encontraron con información antigua, precisar situaciones específicas en los reglamentos, como embarazo y duelo, que no son explícitamente abordados y, en general, nutrir a las unidades con la mirada de quienes se incorporan a esta cultura académica y buscan acceder a información relevante para la inserción a la vida universitaria.

Adicionalmente, la Encuesta Nacional de Compromiso Estudiantil recoge información para mejorar la experiencia del estudiantado hacia la persistencia y los dispositivos de las universidades para el aprendizaje (Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas, s.f.). En 2023, las respuestas de estudiantes de primer año de la Universidad ante el ítem “Ayuda a responsabilidades no académicas” muestran que el 47,1% estima que la ayuda es *poca* y *muy poca*. Así, la presente práctica busca aumentar, desde el aula, la percepción positiva de la ayuda institucional, clave para la permanencia.

Las estructuras y las formas reglamentarias de funcionamiento de los campus académicos, como las políticas públicas en la educación superior, son reflejo de los avances en la convivencia democrática y, por tanto, representan también conquistas sociales como participación, inclusión y equidad. En ese sentido, la permanencia en las aulas implica ejercer de manera crítica la ciudadanía. En Chile un porcentaje alto de la matrícula de las universidades públicas y privadas no paga por sus estudios y

ello ha significado movilizar recursos del Estado. Cifras de 2023 muestran que ese año la mitad de los y las estudiantes de pregrado accedió a algún beneficio y el 78,47% obtuvo gratuidad (Ministerio de Educación de Chile, 2023). Por lo tanto, es una realidad que también está presente en nuestra universidad. En consecuencia, mantenerse como estudiantes regulares y no abandonar sus estudios significa responder a un compromiso ético con un derecho social que es también un logro de los movimientos estudiantiles del pasado reciente. Parece necesario, a la luz de esta reflexión, que la formación ciudadana, como la ética y la responsabilidad social sean dimensiones abordadas a lo largo de todo el currículo, vinculadas a los aprendizajes de la formación básica y disciplinar tanto como la de habilidades transversales.

Referencias

Ávila, N. Navarro, F. y Tapia-ladino, M. (2020). Identidad, Voz y Agencia: Claves para una enseñanza Inclusiva de la Escritura en la Universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722

Bayona, L., Oliveros, S. y Saldarriaga, J. (2020). Conocimiento, interpretación y uso de las normas como forma de disminuir la deserción. *Publicaciones del Congreso Internacional CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2675

Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas. (s.f.). *Encuesta Nacional de Compromiso Estudiantil*. https://consejoderectores.cl/pregrado-y-sellos-cruch/acerca-de-ence/

Consorcio de Universidades del Estado de Chile. (2022). *Formación Ciudadana en la Educación Superior. Relevancia de la formación ciudadana*. Recuperado el 19 de junio de 2024, de https://formacion.uestatales.cl/enrol/index.php?id=4

Förster, C., Espinoza, D., Deisler, M., Gajardo, C. y Manríquez, P. (2023) Modelo de Seguimiento del Desarrollo de Habilidades Comunicativas para el Cierre de Brechas en Estudiantes Universitarios de Primer Año. XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (pp. 560-568), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Gutiérrez, M., Grandón, M., Mallea, H., Núñez, J. y Gajardo, C. (2024). Desarrollo de habilidades interpersonales en el marco de la formación ciudadana como estrategia para la permanencia en la educación superior. XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (pp. 317-323), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN 978-956-6224-39-6.

Ministerio de Educación de Chile. (4 de octubre de 2023). Gratuidad alcanza el 78% de los beneficios estudiantiles de la educación superior, superando por primera vez el medio millón. Recuperado el 19 de junio de 2023 de https://www.mineduc.cl/educacion-superior-mas-de-medio-millon-de-estudiantes-tienen-gratuidad/

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A., y Zurita-Ortega, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), pp. 147-164. https://doi-org.utalca.idm.oclc.org/10.6018/educatio.515181

Universidad Complutense de Madrid. (s.f.). *Didáctica del Texto*. https://www.ucm.es/didactext/



Las prácticas evaluativas en Educación Superior: ¿Cómo inciden en el abandono?

Claudia Orrego Lepe
Universidad Católica de Temuco
corrego@uct.cl

Carlos Favre Rodríguez
Universidad de Salamanca
cfavrer@usal.es

Resumen

Este estudio de enfoque cualitativo aborda la temática de deserción académica y cómo se vincula con prácticas evaluativas, describiendo desde la voz de docentes y estudiantes, aquellas estrategias que obstaculizan o favorecen la permanencia estudiantil. Para ello se utilizó la técnica de grupo de discusión con académicos expertos en docencia universitaria y se analizó la encuesta de opinión de desempeño docente, específicamente en la dimensión evaluación, donde los estudiantes analizan las prácticas docentes en este ámbito. Los resultados evidencian que los docentes expertos revelan atributos de la evaluación que favorecen la inclusión, entre ellos, la transparencia, la retroalimentación, acompañamiento y las estrategias diversificadas, lo cual es coincidente con las prácticas evaluativas que valoran positivamente los estudiantes. Sin embargo, estos revelan que estas buenas prácticas son menos frecuentes y superadas por la falta de estos atributos en la evaluación, evidenciando mayor frecuencia de percepción negativa según sus experiencias, dando cuenta de prácticas evaluativas poco inclusivas que no los motivan a construir aprendizajes significativos y a seguir avanzando en su proceso, lo que podría incidir en abandonar su proceso formativo.

Descriptores: Deserción académica, Educación superior, Prácticas evaluativas, Permanencia, Abandono

Introducción

La deserción académica es una inquietud constante en el ámbito de educación superior (Dávila Morán et al., 2022; Pereira y Vidal, 2021), porque repercute no solamente en las y los estudiantes, sino que también en sus propias familias, en la sociedad y el mundo laboral (Álvarez et al., 2020; Rivera, 2015). Esta preocupación no deja al margen al contexto universitario chileno que a pesar de que, en los últimos 15 años, ha tenido un incremento del 90% de la matrícula aún hay altos porcentajes de deserción (SIES, 2022). Desde la literatura, se han reconocido variados factores asociados a esta problemática (CINDA, 2006; Díaz, 2008; Fernández-Martín et al., 2019; González y Espinoza, 2008; Regueyra y Rojas, 2013). Para efectos de esta investigación, se abordará el papel de los procesos de enseñanza, puntualmente, lo referido a la práctica evaluativa de las y los docentes y cómo estas se relacionan con la permanencia o abandono de los estudiantes, para ello se describe desde la perspectiva de los docentes las buenas prácticas evaluativas y se contrastará con la opinión de los estudiantes respecto de sus experiencias evaluativas en el contexto universitario.

Objetivo

Evaluar las prácticas evaluativas que favorecen y obstaculizan el aprendizaje de las y los estudiantes y podrían incidir en el abandono de la educación superior.

Objetivos específicos

- Describir desde la perspectiva de docentes, buenas prácticas evaluativas, que favorezcan el aprendizaje y eviten el abandono de estudiantes de educación superior.
- Develar la percepción del estudiantado frente a las experiencias evaluativas en cursos de primer ciclo de educación superior.



Metodología

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, se realizó una investigación de enfoque cualitativo, donde predominó la perspectiva de los participantes (Creswell, 2003; Flick, 2004; Hernández-Sampieri et al., 2014). La técnica de recogida de información correspondió a un grupo de discusión, con cuatro académicos con más de 20 años de experiencia y que con su percepción y experiencia (Creswell, 2003), se generó un diálogo reflexivo sobre la problemática planteada. Para analizar la información se recurrió a un análisis por categorías, siguiendo las dimensiones del guión diseñado para la instancia. Respecto a los resguardos éticos, se informó sobre los aspectos de confidencialidad y resguardo de la información reportada. Para contrastar con la opinión de los expertos y reconocer la voz de las y los estudiantes, se realizó una revisión documental, de los resultados de las encuestas de evaluación de desempeño docente de la UC Temuco, de los últimos cuatro semestres y con esto se analizaron las frecuencias de los comentarios positivos y negativos proporcionados por los estudiantes.

Resultados

Los participantes del grupo de discusión reconocieron que la práctica evaluativa debe ser **transparentada** desde el principio del semestre. Para esto, es importante que los estudiantes conozcan las metas o hitos evaluativos y cómo será el desarrollo de la asignatura, lo cual se ve reflejado en las siguientes intervenciones: “Durante mis asignaturas he ido instalando como mecanismos nuevos, que sean más transparentes para los estudiantes y se asocian los productos o actividades con una determinada meta” (E1) y “con las y los estudiantes, al revisar el programa y la guía de aprendizaje, co-definimos el itinerario del semestre” (E.2)

Del mismo modo destacaron la importancia de que exista una **diversificación de recursos y modalidades de evaluación**, lo cual lo ejemplifican con situaciones de su propia experiencia: “tuvimos tres tipos de productos, uno que es escrito, otro que es oral y otro que es a través de medios tecnológicos para poder potenciar lo multimodal (...) (E.1) y “ en términos de evaluación, por ejemplo, para este semestre se definieron, en términos de agentes evaluativos, trabajar con auto-evaluación, con co-evaluación y con hetero-evaluación” (E.2).

Respecto a la evaluación, destacan aquellas estrategias que acercan al estudiante al contexto y que permiten una **conexión entre la teoría y la práctica,** planteando, por ejemplo: “no solamente se trabaja desde la teoría, sino que es desde el hacer. Entonces, la asignatura también se trabaja de manera interdisciplinaria con la práctica” (E.4). Así mismo, “fundamental es que existan instancias evaluativas integradas” (E.2), permitiendo que exista una integración de competencias o contenidos e idealmente una participación interdisciplinaria de las diferentes asignaturas.

Otro elemento que subrayan los expertos, fue el **protagonismo** que se le debe otorgar al estudiante durante el proceso evaluativo, permitiendo que se comprometa y responsabilice de sus propias decisiones, enfatizando, por ejemplo: “yo creo que más que la evaluación en sí misma, es cómo esta evaluación se convierte como un espacio de aprendizaje donde podemos hacernos cargo tanto los profesores como el propio estudiante de su desempeño” (E.3), o que participe activamente en el desarrollo de las metas: “entonces la estudiante va monitoreando, porque ella lo puede ver también, va sabiendo si va

logrando o no va logrando las metas que tenía que plantearse, o sea, que tenía" (E.1).

Además, resaltaron la relevancia de que el estudiante vaya recibiendo un ***feedback* formativo** de su progreso, el cual debe cumplir con ciertas características:

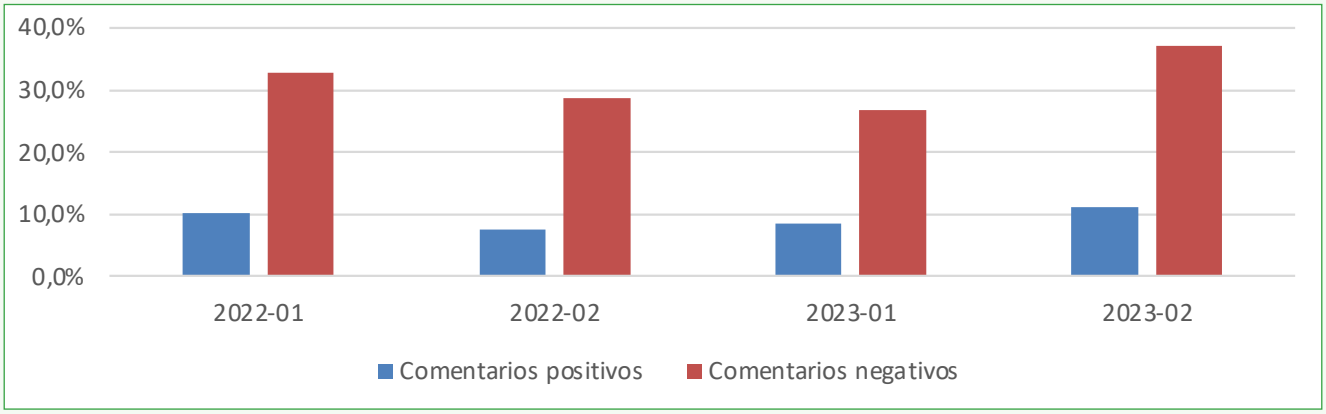
> Creo que es súper importante que el feedback siempre sea positivo y en la lógica de la propuesta de mejorar un desempeño concreto y que nunca haga percibir al estudiante de que ese feedback está en contra de él, o hacerles dudas respecto a sus posibilidades de desarrollo. Y siempre información precisa y acotada (E.2),
>
> de esta manera le "permitirá al estudiante comprender hacia dónde se va, cuál es el rumbo (...)" (E.4).
>
> En la misma línea, resaltan que: "el error sea visto como una oportunidad de mejora en el proceso de aprendizaje y no solamente como un error de manera punitiva como pasaba antiguamente" (E.3).

Por último y en sintonía con lo descrito previamente, los expertos enfatizaron en la importancia de que la práctica evaluativa incluya un **seguimiento y acompañamiento continuo,** el que desde su propia experiencia, destacaron la tutoría: "Dentro de los hitos relevantes que se definieron para este semestre, por ejemplo, es que cada cinco semanas existieran tutorías" (E.2). Así mismo, este acompañamiento debe ser exigente, pero a la vez comprensivo: "para mí siempre, el principal equilibrio es entre exigencia y comprensión. Yo lo puedo comprender, pero no por eso lo voy a dejar de exigir, porque creo en sus talentos, en sus capacidades (...)" (E.3).

Sin duda, lo expresado por los docentes da cuenta de lo descrito como buenas prácticas en evaluación, desde una perspectiva formativa, que contribuye a los procesos de enseñanza aprendizaje y releva el rol tanto del docente como el protagonismo del estudiante (Sánchez y Escobar, 2015) al contrastar estos aspectos en función de la percepción de los estudiantes, es factible identificar que su experiencia respecto de la evaluación es frecuentemente negativa, lo que se evidencia en un alto porcentaje de comentarios, en la Encuesta de Opinión del Desempeño Docente, con esta connotación y una menor proporción asociada a destacar aspectos positivos respecto de esta competencia docente (ver gráfico 1).

Gráfico 1

Comentarios sobre evaluación



Fuente: Encuesta Opinión del Desempeño Docente (EODD) años 2022 y 2023

Al revisar los comentarios, se evidencia que la opinión de los estudiantes es coincidente con lo propuesto por los docentes expertos, destacando principalmente las **estrategias de retroalimentación, trato respetuoso y la creación de un ambiente de confianza**, como atributos positivos de la evaluación:

> Excelente profesor, uno de los mejores que he tenido esté semestre, muy claro en explicar con una paciencia gigante, hace sentir cómoda cuando uno está frente a una duda y no le complica explicar una y otra vez hasta que el alumno entienda, sus clases transmiten paz y comodidad, genera un ambiente muy grato y siempre hace críticas constructivas, sabe corregir de una manera sutil y amable (C.1190).

La cita anterior a su vez refleja la valoración del estudiante respecto de una crítica constructiva y ambientes nutritivos que le permite mejorar su comprensión y lograr un aprendizaje significativo, lo que es coherente con un enfoque de evaluación formativa.

Otro aspecto valorado por los estudiantes responde a la necesidad de transparencia y certidumbre en los procesos de aprendizaje, respecto de la entrega oportuna de la retroalimentación a fin de poder comprender sus errores y avanzar en su proceso de aprendizaje:

> "Buen profesor, cumple al día con las notas y todo ordenado. Explica de la mejor manera, solo que al momento habla muy rápido, pero retroalimenta enseguida, para poder entender mejor y además es super comprensivo y da ánimos para seguir" (C.105).

También, se evidencia que los estudiantes requieren en su proceso de aprendizaje **un monitoreo y acompañamiento continuo** que les permita ser consciente de lo que están aprendiendo y se sientan competentes en los desafíos de aprendizaje planteados: "un muy buen profesor, sus evaluaciones muy acordes a lo tratado en clases, también el desarrollo de mini actividades académicas evaluadas en clases propende a un mejor aprendizaje sobre la materia, en general excelente metodología" (C.1418).

Respecto de los comentarios categorizados como negativos, es factible evidenciar que los estudiantes reconocen principalmente aquellos asociados a la **falta de transparencia en el proceso evaluativo**, lo que les impide tener claridad sobre cuál es el desempeño que se debe evidenciar y los criterios con los cuales se valorará su aprendizaje, para lo cual señalaron: "el profesor no entrega retroalimentación de los talleres y notas antes de la evaluación, para saber los errores cometidos y el porqué de esos errores, para así corregirlos antes de presentarse en la evaluación" (C.2995) y

> El docente no realiza retroalimentaciones contundentes, éstas se reducían a una frase, sin dar detalles ni comunicarnos cómo podemos mejorar. Aclaró el primer día de clases que no iba a correr la lista en este curso, sin embargo, a día de hoy está diciendo lo contrario (C. 2425).

Otros aspectos negativos que reconocen los estudiantes son aquellas **actividades centradas en métodos tradicionales**, alejados de los enfoques socio constructivistas que reconocen el aprendizaje como un proceso de construcción intersubjetivo, que requiere ambientes y estrategias que releven al estudiante como protagonista de su proceso, generando oportunidades de construir y resignificar su aprendizaje, lo que se evidencia en las siguientes citas: "no me gusta la metodología del profe a la hora de evaluar, ya que más que ayudarte a comprender la materia en sí, hace que la memorices, lo cual desemboca en que después no recuerdes bien lo que aprendiste" (C.251).

> Mucho que mejorar ya que las evaluaciones no son acorde a las enseñanzas pasadas en clases, puras pruebas de memoria, debe mejorar el tiempo de atención ya que hay que andar buscando siempre

> y nunca está y no responde de forma precisa , además de que dice diferentes cosas a todos los alumnos respecto a las evaluaciones , comunicación después de clases es casi nula , y las veces que responde , no se entiende de forma clara y da diferentes respuestas a todos, las evaluaciones no se entregan en las fechas acordadas y las revisiones de estas mismas son bastante después (C.533).

Del mismo modo, la cita anterior da cuenta de cómo el profesor asume un rol autoritario y arbitrario en el proceso formativo y los estudiantes declaran la necesidad de contar con un acompañamiento continuo en su proceso de aprendizaje, que les permita tener certezas de la comprensión y construcción de aprendizajes profundos, es decir, requieren **prácticas docentes motivadoras**, que valore sus esfuerzos y potencialidad en su formación, favoreciendo el sentido de integración y de pertenencia de los estudiantes, factores claves para favorecer la permanencia y evitar el abandono en la universidad (Espinosa-Castro et al., 2020).

Conclusiones

Desde la perspectiva de los académicos, la práctica evaluativa debe ser transparente, personalizada y formativa. Algunas de las acciones que aportan a esto corresponden a: rutas de trabajo y alineación de metas, con instrumentos e indicadores y criterios claros, variedad de estrategias, por ejemplo, aprendizaje basado en proyectos, autoevaluación y coevaluación, tutorías, prácticas y evaluaciones integradas. Así mismo, los expertos resaltan la participación que deben tener los y las estudiantes en su proceso y el constante acompañamiento y seguimiento (retroalimentación) que deben realizar los docentes, criterios y metodologías que se vinculan directamente con el diseño Universal de Aprendizaje (Aguilar et al., 2019).

Por su parte, desde la opinión de las y los estudiantes, se destaca que el ámbito de la evaluación es la dimensión con resultados más disminuidos, donde los conceptos de transparencia, retroalimentación, claridad de las pautas y la arbitrariedad del docente, son los de mayor frecuencia, en los cuales el 11% de las opiniones se refieren a aspectos positivos y más de un 30% a comentarios negativos.

Lo anterior da cuenta que si bien las y los docentes, reconocen la importancia de la evaluación y los atributos que se deben cumplir para que aporte a los procesos de aprendizaje, en la práctica no siempre se aplican, generando que las y los estudiantes no reciban los apoyos oportunos y de esta manera disminuyen su compromiso y el interés por aprender. Por tanto, es fundamental avanzar en **buenas prácticas pedagógicas**, las que están vinculadas a promover la inclusión, equiparar oportunidades, fomentar la participación y el desarrollo del fortalecimiento del aprendizaje sin exclusión y con ello favorecer la permanencia y el éxito académico de los estudiantes en la educación superior (Díez et al., 2011; Rappoport y Echeita, 2018; Sánchez y Escobar, 2015; Hualpa, 2023). Como proyecciones de este estudio se visualiza la necesidad de profundizar e indagar en diversas estrategias curriculares que favorezcan la inclusión y la equiparación de oportunidades, con la intención de evitar el abandono de los estudiantes. Además, sería interesante conocer la perspectiva de otros académicos y estudiantes, para evaluar si se reconocen las mismas categorías y diferencias analizadas que en la presente investigación.



Referencias

Aguilar, N., Moriña, A., y Perera, V.-H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. Revista Brasileira de Educação, 24, e240016. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240016

Alvarez, N., Callejas, Z., y Griol, D. (2020). Factors that affect student desertion in careers in Computer Engineering profile. Revista Fuentes, 22(1), pp. 105-126.

CINDA. (2006). Repitencia y deserción en América Latina. IESALC-UNESCO, Caracas.

Creswell, J. (2003). DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos.

Dávila, R., Agüero, E., Portillo, H., y Quimbita, O. (2022). Deserción universitaria de los estudiantes de una universidad peruana. Revista Universidad y Sociedad, 14(2), pp. 421-427.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(2), pp. 65-86.

Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo, M., y Moral, E. (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: Estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. Universidad de Salamanca (España). Instituto Universitario de Integración en ....

Espinosa-Castro, J., Hernández-Lalinde, J., y Castro, L. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 39(1), pp. 88-97.

Fernández-Martín, T., Solís-Salazar, M., Hernández-Jiménez, M., y Moreira-Mora, T. (2019). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. Revista Electrónica Educare, 23(1), pp. 73-97.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa.

González, L., y Espinoza, O. (2008). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. PAIDEIA Revista de Educación, 45, pp. 33-46.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación (Sexta). Mcgraw-hill education.

Huallpa, E. (2023). Las buenas prácticas en la educación inclusiva. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES, 7(29), pp. 1502-1514.

Pereira, A., y Vidal, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: Reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. Revista Educación, 45(1), pp. 546-561.

Rappoport, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: Aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. Perspectiva Educacional, 57(3), pp. 3-27.

Regueyra, G., y Rojas, C. (2013). Una mirada a la permanencia de la población estudiantil de trabajo social. Actualidades Investigativas en Educación, 13(3), pp. 83-108.

Rivera, F. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: Educación, cultura y significados. Revista Educación y desarrollo social, 9(2), pp. 86-101.

Sánchez, D., y Escobar, G. (2015). La evaluación formativa en los escenarios de educación superior. Revista de Investigaciones· UCM, 15(26), pp. 204-213.

SIES. (2022). DURACIÓN REAL Y SOBREDURACIÓN DE LAS CARRERAS Y/O PROGRAMAS GENERACIÓN TITULADOS 2012—2021. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/08/Duracion_Real_2022_SIES.pdf



Perspectiva estudiantil sobre prácticas curriculares para la permanencia en Ingeniería en Sistemas de Información en los Campus Coto y Benjamín Núñez de la Universidad Nacional, Costa Rica

Elizabeth Corrales Ureña
Campus Coto, Universidad Nacional, Costa Rica
elizabeth.corrales.urea@una.ac.c
https://orcid.org/0000-0002-6381-3426

Juan Francisco Gamboa Abarca
Campus Coto, Universidad Nacional, Costa Rica
francisco.gamboa.abarca@una.cr
https://orcid.org/0000-0003-0170-095X

Miguel Arturo Corrales Ureña
Escuela de Informática, Universidad Nacional, Costa Rica
miguel.corrales.urena@una.ac.cr
https://orcid.org/0000-0002-6193-6668

Resumen

La permanencia estudiantil en la educación superior es un reto global que impacta tanto a políticas gubernamentales como estrategias institucionales. En América Latina, la deserción universitaria destaca factores socioeconómicos, individuales, académicos e institucionales como principales causas. Esta investigación se centra en prácticas curriculares efectivas desde la perspectiva estudiantil para promover la permanencia estudiantil en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información en los campus Coto y Benjamín Núñez de la Universidad Nacional en Costa Rica. Se utilizó una metodología participativa y descriptiva, se encuestaron 121 estudiantes, analizando sus percepciones sobre flexibilidad curricular, uso de tecnologías

educativas y proyectos prácticos. Los resultados muestran que las actividades extracurriculares, giras educativas y actividades de integración son vitales para la retención estudiantil, se destaca la importancia de un enfoque educativo integral que combine aprendizaje formal y experiencias complementarias. Además, se resalta la necesidad de capacitación docente en nuevas tecnologías y prácticas pedagógicas. Las limitaciones del estudio incluyen la especificidad de la población estudiantil analizada. El estudio sugiere para futuras investigaciones implementar enfoques educativos innovadores, los cuales integren prácticas curriculares contemporáneas.

Descriptores: Permanencia Estudiantil, Prácticas Curriculares, Educación Superior, Ingeniería en Sistemas de Información.

Introducción

La permanencia estudiantil en la educación superior es un desafío significativo a nivel internacional, afectando tanto a las políticas gubernamentales como a las estrategias institucionales de las universidades, Costa Rica no es una excepción a esta tendencia social ya que es notable la cantidad de personas quienes no logran finalizar su proceso formativo. La permanencia estudiantil no solo afecta a las instituciones educativas sino también tiene un impacto considerable en el desarrollo del país, particularmente en términos de movilidad social.

Según Espinosa Castro et al. (2020) en su artículo titulado Estrategias de permanencia universitaria, la deserción en América Latina oscila entre el 40% y el 75% (p.88). Dicho estudio resalta que, para Costa Rica, esta ronda el 62%. Esta cifra contempla diversas variables sociales que agrupan las problemáticas a las cuales se enfrenta la comunidad estudiantil que inicia el proceso de formación en un programa universitario. Según los autores entre las principales causas de la deserción están las situaciones socioeconómicas, individuales, académicas e institucionales.

En la investigación anteriormente mencionada, los autores resaltan que entre las estrategias institucionales dirigidas a mejorar la permanencia estudiantil debe focalizarse en los factores de protección, entre los cuales se definen:

- El personal docente debe ser un elemento motivador a través de sus propias actitudes y métodos didácticos, donde se propicie la integración y de pertenencia de la comunidad estudiantil.
- La administración debe garantizar espacios adecuados para el ejercicio académico y promover un clima laboral que propicie interacciones en la comunidad universitaria.
- Las interacciones familiares, aunque la administración no tiene una influencia directa sobre estas, la institución educativa puede servir como un lugar donde se promueva la participación de la familia en las actividades mediante eventos sociales, deportivos, culturales y académicos abiertos a la comunidad.

Como señalan Pereira Santana y Vidal Cortez, mantener a la población estudiantil activa en sus procesos formativos, es de suma importancia, ya que “constituye hoy uno de los indicadores fundamentales de eficiencia de las organizaciones educacionales” (2021).

> Ante esta situación, también es necesario resaltar que este fenómeno aumenta cuando se trata de carreras en el área de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (siglas en inglés STEM), ya que la población estudiantil que ingresa al sistema universitario proviene de diferentes sectores sociales los cuales no siempre poseen las mismas oportunidades de formación en educación media. Esto ha generado que las aulas universitarias sean más heterogéneas en cuanto al conocimiento necesario para estudiar una carrera en el área de las STEM.

Para efectos de esta investigación, se abarca la permanencia desde la práctica curricular, y no desde otras variables sociales y económicas, enfocándose en la población estudiantil de cuarto nivel de la carrera Ingeniería en Sistemas de Información en los campus Coto y Benjamín Núñez de la Universidad Nacional, Costa Rica, tomando como referencia las prácticas curriculares desde la perspectiva estudiantil. Por lo anterior, es necesario enmarcar el término "permanencia estudiantil", que para Murillo y Jurado de los Santos (2021) se define como:

> El proceso vivido por el estudiantado desde el ingreso, el transcurso del programa y su culminación en un tiempo determinado, teniendo en cuenta factores adicionales como la obtención de promedios ponderados adecuados, el establecimiento de relaciones sociales la formación previa del estudiantado, su historia académica, su situación socioeconómica, la capacidad de adaptación y la resistencia y la tolerancia a la frustración (p. 7).

De acuerdo con Martínez et al. (2019), "el currículo es un conjunto de prácticas que efectúan los diversos actores educativos, tales como estudiantes, alumnos, padres de familia, profesores, directivos y sociedad en general" (p. 45).

Las prácticas curriculares se refieren a las estrategias pedagógicas y organizativas implementadas en el plan de estudios de una carrera universitaria, con el objetivo de promover el aprendizaje significativo, la adquisición de competencias y habilidades específicas; y la formación integral del estudiante. Estas prácticas incluyen la selección y secuencia de contenidos, los métodos de enseñanza utilizados, la evaluación del aprendizaje, el uso de tecnologías educativas, y la incorporación de experiencias prácticas y de campo. Su diseño se fundamenta en enfoques constructivistas y basados en competencias, que buscan el desarrollo autónomo y crítico del estudiante.

Desde esta perspectiva, es de suma importancia la constante capacitación del cuerpo docente, de manera integral, donde se relacionen tanto las áreas disciplinares como la implementación de nuevas prácticas curriculares. Así lo resalta Núñez Huamán y Paz Ojeda (2020) "para tener profesores mejor calificados es necesario trabajar tanto en la formación docente como en el desarrollo de estos una vez están desempeñando sus funciones" (p. 1).

Por su parte, el uso de tecnologías educativas innovadoras puede mejorar significativamente la permanencia de la población estudiantil en los programas universitarios, ya que aumenta la calidad y la efectividad de la educación, promoviendo el acceso, la personalización, la colaboración, la motivación y el desarrollo de habilidades claves en la población estudiantil. Es fundamental que los sistemas educativos y las personas profesionales de la educación adopten y aprovechen estas tecnologías para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Posso Pachecho et al. (2023) afirman que "la implementación efectiva de la tecnología en el aula puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, puede aumentar la motivación y el interés de los estudiantes" (p.3).

> Las tecnologías educativas son herramientas que apoyan la labor docente. Como lo señala Pinto Sudario y Plaza Andrad (2021) "se han convertido en una necesidad indispensable en la labor docente, es decir; es incomprensible la integración de las tecnologías en actividades escolares sin que antes hubiere una capacitación docente ajustada (p. 171).

La implementación de prácticas curriculares efectivas puede mejorar significativamente las tasas de retención y reducir el abandono, tomando en cuenta la percepción estudiantil sobre aquellas estrategias curriculares que han propiciado su permanencia en el proceso de formación universitaria.

Objetivo

Identificar y analizar las prácticas curriculares que favorecen la permanencia de la comunidad estudiantil de cuarto nivel de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información en los campus Coto y Benjamín Núñez de la Universidad Nacional, Costa Rica.

Metodología

La investigación utilizó una metodología participativa y descriptiva, según Guevara Alban et al. (2020) “la investigación descriptiva se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad” (p.165). Para efectos de este estudio, se basó en la totalidad de la población estudiantil de cuarto nivel de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información en los campus Coto y Benjamín Núñez, con 24 y 97 estudiantes respectivamente. Este enfoque permitió captar de manera integral las percepciones y experiencias de la comunidad estudiantil, garantizando la representatividad de los datos recolectados. En total, se encuestaron 121 estudiantes, sin realizar muestreo debido a la accesibilidad total a esta población específica.

La metodología participativa fue crucial para involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de recolección de datos, lo que no solo enriqueció la calidad de la información obtenida, la elección de una metodología descriptiva permitió una exploración detallada de las prácticas curriculares y cómo estas influyen en la permanencia estudiantil, proporcionando una visión completa de la realidad educativa en ambos campus.

Con base a referentes bibliográficos se diseñó una encuesta estructurada que incluyó tanto preguntas abiertas como cerradas para obtener una comprensión profunda de las prácticas curriculares consideradas efectivas por la población estudiantil de ambos campus universitarios. Las preguntas abiertas permitieron explorar respuestas detalladas y cualitativas, mientras que las preguntas cerradas facilitaron la cuantificación y el análisis estadístico de las respuestas. Para la recolección de los datos se definió el siguiente procedimiento:

1. Diseño del cuestionario: el cuestionario fue diseñado para abarcar diversos aspectos de las prácticas curriculares que pudieran influir en la permanencia estudiantil.

2. Aplicación de la encuesta: la encuesta se distribuyó electrónicamente a través de un formulario de Google, asegurando la accesibilidad y facilidad de respuesta para todos los estudiantes. Se garantizó la confidencialidad de las respuestas y se enfatizó la importancia de la participación voluntaria y honesta.

3. Recolección de datos: se enviaron un total de 121 invitaciones por correo electrónico a la población estudiantil objetivo en el estudio.

4. Análisis de datos: los datos recolectados se analizaron utilizando técnicas estadísticas descriptivas para identificar tendencias y patrones en las respuestas de los estudiantes. Las respuestas cualitativas se codificaron y analizaron temáticamente para extraer categorías y subtemas relevantes. Los resultados se presentaron en forma de tablas, gráficos y descriptiva para proporcionar una visión integral de los resultados.

Por su parte se garantizó la confidencialidad y el anonimato de la población estudiantil en todas las etapas de la investigación. A las personas participantes se les informó sobre el propósito del estudio, el cual busca recopilar información sobre las prácticas curriculares que el estudiantado considera importantes para su permanencia en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información en los campus Coto y Benjamín Núñez de la Universidad Nacional en Costa Rica, así como su participación voluntaria para la recolección de información, a su vez que los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines académicos.

Resultados

Después de aplicar el instrumento e invitar por medio de correo electrónico a la comunidad estudiantil a participar en la recopilación de datos, se reciben 75 respuestas de las 121 invitaciones enviadas, las cuales se agrupan en dos secciones, la primera la relación de los datos generales de las personas que participaron; y la segunda, la apreciación sobre las prácticas curriculares.

En cuanto a la participación, de las 75 respuestas recibidas, 55 son del campus Benjamín Núñez y 20 son del campus Coto. Esta participación estudiantil se segmenta en rango de edades, la cuales se organizan en la siguiente tabla:

Cuadro 1.

Rango de Edad de la Población Estudiantil que Participó en el Estudio

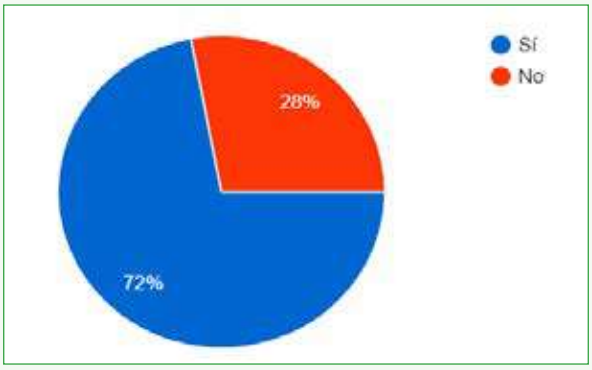
De 18 a 20 años	De 21 a 25 años	De 26 a 30 años	Más de 30 años
8 estudiantes	56 estudiantes	7 estudiantes	4 estudiantes

Al analizar la apreciación de la comunidad estudiantil respecto a las prácticas curriculares, se les consultó sobre la flexibilidad en la programación de cursos durante el ciclo. Esta consulta es relevante dado que, en el cuarto nivel de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información, la mayoría de la población estudiantil se encuentra inmersa en un ambiente laboral, ante esta situación, a la población estudiantil se le consulta si consideran que la flexibilidad en la programación de cursos ha sido beneficiosa para su permanencia en la universidad, la Figura 1 representa los datos suministrados a la pregunta donde el 72% de la población consultada reconoce la existencia de flexibilidad curricular en la programación de cursos; sin embargo, el 28% manifiesta lo contrario.

La percepción de flexibilidad curricular es un factor de suma importancia, ya que la población estudiantil debe equilibrar sus responsabilidades laborales con las académicas. Aunque la mayoría de las respuestas valora positivamente la flexibilidad existente, el hecho de que más del 25% de la población encuestada no comparta esta percepción sugiere la necesidad de ajustes en la programación de cursos. Lo anterior indica que se han realizado esfuerzos para adaptar la programación de cursos a las necesidades estudiantiles, aún existen desafíos para garantizar que toda la población estudiantil pueda acceder a una educación que se ajuste a sus circunstancias personales y profesionales.

Por su parte, se le consultó a la población estudiantil sobre su percepción respecto al uso de tecnologías educativas innovadoras para la permanencia universitaria, dado que en la consultada bibliográfica para realizar este estudio destaca la importancia de estas herramientas en el proceso de formación de la comunidad estudiantil. Al realizar este tipo de consulta, permite validar el aporte de las tecnologías educativas desde un enfoque curricular, así como las expectativas de la comunidad estudiantil en cuanto al uso de nuevas herramientas tecnológicas. La Figura 2 muestra los resultados al cuestionamiento de la influencia del uso de las tecnologías educativas innovadoras, donde el 40% de la población estudiantil valora el uso de la tecnología educativa de forma muy positiva, un 38,7% lo enmarca este uso como positivo; por su parte el 21,3% restante califica el uso de tecnologías educativas innovadoras como neutro en los procesos de permanencia universitarios.

Figura 1. ***Percepción Estudiantil Sobre Flexibilidad en la Programación de Cursos***

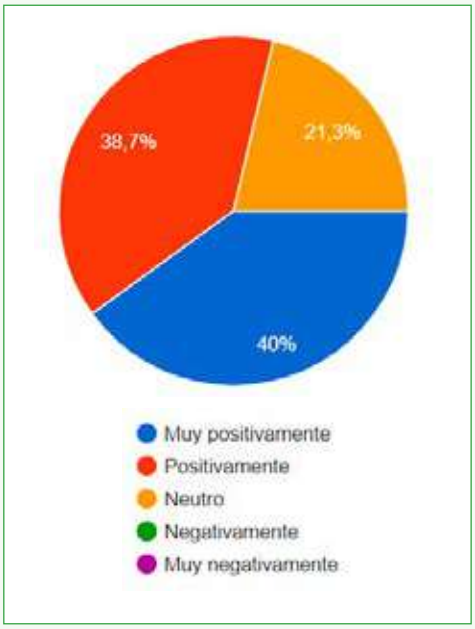


Nota: Los datos representan el porcentaje de las respuestas de la población estudiantil consultada.

A la población estudiantil también se le consultó sobre la inclusión de proyectos prácticos o de investigación en el plan de estudios como estrategia curricular efectiva para propiciar la permanencia en la carrera, ya que estos ofrecen la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en situaciones prácticas y reales, con el fin de aumentar la motivación y compromiso con las áreas de estudio, por su parte participar en este tipo de estrategias curriculares se pueden desarrollar habilidades: como trabajo en equipo, resolución de problemas, pensamiento crítico y la creatividad. La Figura 3, muestra la percepción de la población estudiantil con respecto a dicha consulta, donde se resalta que el 44% de la participación indica que es muy positiva el uso de estas prácticas, el 41,3% lo enmarca como positiva y solo el 14,7% lo marca como neutral.

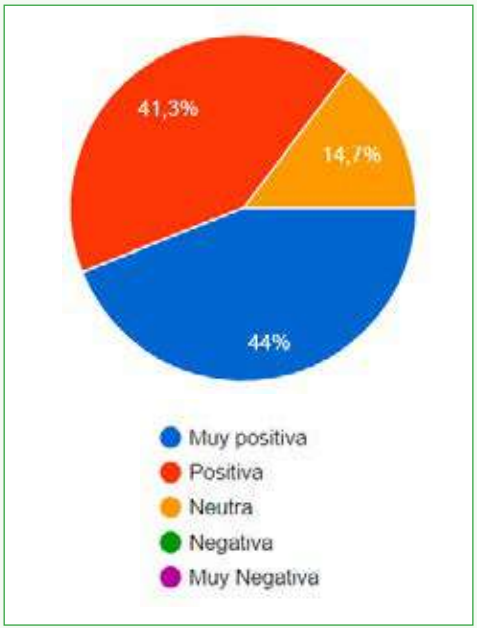
Además, los proyectos prácticos o de investigación brindan la oportunidad de trabajar en temas relevantes y actuales en el campo de la Ingeniería en Sistemas de Información. Esto le permite al estudiantado estar al tanto de las últimas tendencias y tecnologías, lo cual puede aumentar el interés por la carrera.

Figura 2. ***Uso de Tecnologías Educativas Innovadoras en el Proceso de Permanencia en la Universidad***



Nota: Los datos representan el porcentaje de las respuestas de la población estudiantil consultada.

Figura 3. ***Inclusión de Proyectos Prácticos o de Investigación en el Plan de Estudios***



Nota: Los datos representan el porcentaje de las respuestas de la población estudiantil consultada.

Por su parte, también a la población estudiantil consultada, se les presenta la opción de identificar aquellas prácticas curriculares que consideran que han aportado a su permanencia en su proceso de formación universitaria, a lo que puntualizan a las actividades extracurriculares como las de mayor aceptación, la cual posee 32 participaciones. El Cuadro 2 muestra los datos suministrados por la población estudiantil participante, cada persona podía seleccionar más de una opción.

Entre las respuestas recolectadas por el instrumento entre los principales hallazgos destaca la relevancia de las actividades extracurriculares, las giras educativas, las actividades de integración y convivencia como factores claves en la promoción de la permanencia estudiantil en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información. La alta frecuencia de menciones a estas prácticas curriculares por parte de la comunidad estudiantil participante subraya la importancia en la creación de un entorno educativo que va más allá de espacios académicos tradicionales.

Cuadro 2.

Prácticas Curriculares Considera que han Contribuido a su Permanencia en la Universidad

Prácticas Curriculares	Cantidad
Actividades extracurriculares (clubes, deportes, grupos estudiantiles)	32
Giras educativas al contexto laboral.	17
Actividades de integración y convivencia	11
Participación en conferencias y simposios	10
Oportunidades de voluntariado relacionadas con la carrera	2

Conclusiones

Los resultados de esta investigación indican que las prácticas curriculares más efectivas para promover la permanencia estudiantil en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información están relacionadas con la personalización del aprendizaje y la flexibilidad en la estructura curricular. Las actividades extracurriculares, las giras educativas al contexto laboral y las actividades de integración y convivencia han sido identificadas como factores clave que contribuyen al desarrollo personal y social de los estudiantes, proporcionando un entorno educativo enriquecedor que trasciende el ámbito académico tradicional.

Estos hallazgos sugieren que la implementación de medidas que adapten la educación a las necesidades individuales de los estudiantes puede tener un impacto significativo en la retención estudiantil. Incorporar una variedad de experiencias prácticas, sociales y de desarrollo personal en el plan de estudios es esencial para crear un enfoque educativo integral, un entorno educativo que combine el aprendizaje formal con actividades complementarias puede contribuir de manera significativa a la permanencia y éxito de los estudiantes en su formación universitaria.

Es de suma importancia mantener la capacitación del personal docente en nuevas tecnologías educativas, así como prácticas pedagógicas exitosas, las cuales propicien el aprendizaje significativo en la población estudiantil, dejan el modelo tradicional de enseñanza, dándole un papel protagónico a la población estudiantil.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe resaltar que solo se analiza la percepción de la población estudiantil de cuarto nivel de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información en los campus Coto y Benjamín Núñez. Por lo tanto, no se puede generalizar a los niveles iniciales, a su vez por la particularidad que posee la población estudiantil de la carrera tampoco es generalizable para otros programas académicos de la Universidad Nacional o de otras instituciones de educación superior.

Como posible continuación del estudio, se resalta la implementación de los nuevos enfoques educativos que innoven con prácticas curriculares como el aprendizaje activo empleando sistemas de evaluación auténtica, donde se puede integrar a la población estudiantil de forma más participativa.

Referencias

Pinto, G. y Plaza, J. (2021). Determinar la necesidad de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la formación docente. *Digital Publisher*, 169-181. https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2021.1.426

Espinosa, J., Hernández, J. y Mariño, L. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 39*(1), 88-102. https://doi.org/10.5281/zenodo.4065045

Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, pp. 163-173. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020

López, N. (2019). La integración y la interdisciplinariedad curricular: factores determinantes en la reducción del abandono escolar. *Congresos CLABES*, pp. 840-849.

Martínez, J., Tobón, S., y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10*(18), pp. 42-63. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200

Murillo, A., y Jurado, P. (2021). Permanencia estudiantil: Factores que inciden en el Politécnico Internacional de Bogotá, Colombia. *Revista Electrónica Educare, 25*(1), pp. 100-124. https://doi.org/10.15359/ree.25-1.6

Núñez, C. y Paz, S. (2020). *El efecto de la capacitación docente sobre las prácticas pedagógicas y los aprendizajes.* Universidad del Pacífico.

Pacheco, O., Martínez, J., López, E. y García, L. (2019). Diseño y validez de una rúbrica para evaluar las prácticas curriculares en instituciones de educación superior. *Espacios, 40*(29), 20.

Peña, A. (2019). Los factores pedagógicos influyen en la deserción universitaria. *INNOVA Research Journal, 4*(3), pp. 118-115. https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2019.996

Pereira, A., y Vidal, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación, 45*(1). https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602

Pereira, A., y Vidal, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación, 45*(1). https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602

Posso, R., Morales, L., Ulcuango, M., Pastaz, G. y Jaramillo, L. (2023). Revolucionando la Educación: Implementación Efectiva de la Tecnología en el Aula. *GADE: Revista Científica*, pp. 33-47.



Impacto de la inclusión de Cursos Introductorios en el Programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades: un estudio sobre rendimiento académico y la permanencia

Malva Reyes Roa
Universidad Católica de Temuco
mreyesr@uct.cl

Matías Gabriel Cáceres Quinteros
Universidad Católica de Temuco
mcaceres@uct.cl

Felipe Martín Manríquez Poblete
Universidad Católica de Temuco
fmanriquez@uct.cl

María Verónica Vivanco Vergara
Universidad Católica de Temuco
mvivanco@uct.cl

Resumen

El estudio se enmarca en el programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco (2013); a partir de los altos niveles de reprobación que enfrentaban el estudiantado en ciertos cursos disciplinares se implementaron cursos introductorios en 2017. El objetivo fue describir el impacto que tiene la inclusión de los cursos introductorios del programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades en el rendimiento académico, la aprobación del primer año y la elección vocacional de los y las estudiantes. Los resultados muestran un impacto positivo de las decisiones curriculares vinculadas a los cursos introductorios, los que favorecen el rendimiento académico, reducen el abandono temprano y contribuyen a la madurez vocacional mejorando la continuidad en las carreras elegidas.

Descriptores: Abandono, Orientación vocacional, Fortalecimiento académico, Rendimiento académico

Contextualización

El programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco, iniciado en 2013, es un programa de preparación para la vida universitaria y exploración vocacional. Durante los primeros años de implementación de este programa, los estudiantes mostraban altos niveles de reprobación en cursos disciplinares de algunas Facultades en particular, lo que impactaba negativamente y generaba abandono temprano o cambio vocacional. Para dar respuesta a este problema se diseñaron cursos introductorios.

Diversos estudios (Carazo, Rodriguez y Fernandez, 2023; Castillo, Gamboa e Hidalgo, 2020) han reportado la importancia que posee para las instituciones educativas conocer en profundidad las características de los estudiantes que se inscriben en los cursos, especialmente en aquellos que son conocidos como cursos críticos o con altas tasas de reprobación, como Química y Álgebra. La identificación e inclusión curricular de estrategias que permitan responder a las necesidades específicas del estudiantado representa un mecanismo fundamental tanto para favorecer el éxito académico expresado en su rendimiento, como la motivación en el aprendizaje y la madurez vocacional (Astudillo, Teran y De Oleo, 2021; López y Sánchez, 2018).

El abandono temprano se entiende como el que ocurre en los primeros semestres de la trayectoria académica de los estudiantes (Rodri, et al, 2016); puede verse afectado por la elección de carrera, debido a lo complejo que es para jóvenes que carecen de claridad sobre sus metas y enfrentan discrepancias entre la idealización y la realidad profesional (Carpio y Guerra, 2007).

El programa Bachiller les permite postergar la elección final de carrera, mientras toman cursos que permiten disminuir de brechas de entrada y cursos propios de las disciplinas que le generan interés, en ese mismo sentido, considerar los intereses, habilidades y actitudes del estudiante como factores determinantes del rendimiento académico en la educación superior puede ayudar a evitar la reprobación, lograr un buen promedio y completar exitosamente la formación profesional (Sanchez y Martinez, 2023). Por lo tanto el diseño curricular de un programa como Bachiller debe incluir una oferta académica variada y flexible que les permita transitar de forma segura a su carrera de destino, en este contexto disminuir las posibilidades de reprobación y acercarlos a las áreas de conocimiento que se presentan como críticas, es una estrategia que permite disminuir las posibilidades de abandono temprano.

Objetivo

Describir el impacto que tiene la inclusión de los cursos introductorios del programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades en el rendimiento académico, la aprobación del primer año y la elección vocacional de los y las estudiantes.

Descripción de la experiencia

La inclusión de cursos introductorios como práctica curricular se implementa desde 2017 con el fin de disminuir el abandono temprano de los estudiantes en carreras que presentan cursos críticos o con alta tasa de reprobación, además de facilitar la continuidad y permanencia en las diferentes carreras de la Universidad. La buena evaluación por parte de los estudiantes de esta práctica, reflejada en el informe de diagnóstico para la actualización curricular, ha permitido su continuidad y masificación, formalizándose en el nuevo plan de estudios implementado en 2024.

Durante los primeros años de la implementación de estos nuevos cursos, se revisaron y actualizaron sus guías de aprendizaje anualmente, así como también se ajustaron las estrategias y metodologías de los cursos críticos del programa (cursos con más de un 30% de reprobación). Esta revisión constante ha permitido ampliar la oferta de cursos introductorios para el programa, estableciéndose como una estrategia de cursos de fortalecimiento académico e inserción vocacional para las carreras de destino.

Dentro de esta práctica se distinguen dos tipos de cursos: los cursos introductorios disciplinarios o cursos “0”, que preparan a los estudiantes para enfrentar asignaturas con alta reprobación como Álgebra, Química y Biología, vinculadas a cursos críticos o prioritarios de algunas Facultades de la institución; y los cursos introductorios de Facultad, que permiten a los estudiantes familiarizarse con la disciplina de cada carrera y los perfiles de egreso, generando un vínculo temprano que facilita la permanencia en la carrera de destino, la madurez vocacional (López y Sánchez, 2018) y la detección temprana de brechas para el diseño de instancias de apoyo y fortalecimiento académico, favoreciendo la focalización de estudiantes con el propósito de equiparar las oportunidades de aprendizaje.

La experiencia de coordinación y colaboración entre unidades encargadas y docentes involucrados en el diseño e implementación de cursos introductorios ha generado la posibilidad de seguimiento y evaluación permanente del proceso de los cursos y monitoreo en el desempeño del estudiantado. Esto ha permitido la identificación temprana de estudiantes que presentan mayor dificultad en el aprendizaje de estas materias y la incorporación oportuna de ajustes necesarios, vinculados principalmente a la innovación de estrategias y metodologías activas en las actividades de clases y a la redistribución de las horas autónomas del estudiantado, favoreciendo el rendimiento académico y la disminución del abandono.

La evaluación del programa ha sido positiva, los estudiantes se sienten mejor preparados para cursar las asignaturas en las carreras de destino y su vivencia en el proceso formativo favorece su elección vocacional, además de fortalecer habilidades generales que impactan en el rendimiento académico durante su formación universitaria (Martinez y Valencia, 2021; Navea y Valera, 2019). Soza (2021) al respecto plantea que “el rendimiento académico es un factor complejo, porque en él interfieren varios elementos que se encuentran estrechamente ligados con el nivel de conocimiento, capacidades, habilidades y destrezas que se adquieren durante el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje” (p.37). En tal sentido, la presente práctica permite dar cuenta de las decisiones curriculares y su alcance en la trayectoria y experiencia formativa de los y las estudiantes.

Este estudio evaluativo analiza el impacto de los cursos introductorios en el Programa de

Bachiller en Ciencias y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco. Se empleó un enfoque cuantitativo para examinar datos de rendimiento académico y tasas de aprobación en cursos críticos como Química y Álgebra, recopilados entre 2017 y 2022. La investigación incluyó un análisis comparativo del rendimiento de los estudiantes del programa frente al promedio general de la universidad, considerando también la permanencia estudiantil. Los resultados se evaluaron mediante técnicas estadísticas para identificar tendencias y variaciones significativas relacionadas con la implementación de estos cursos.

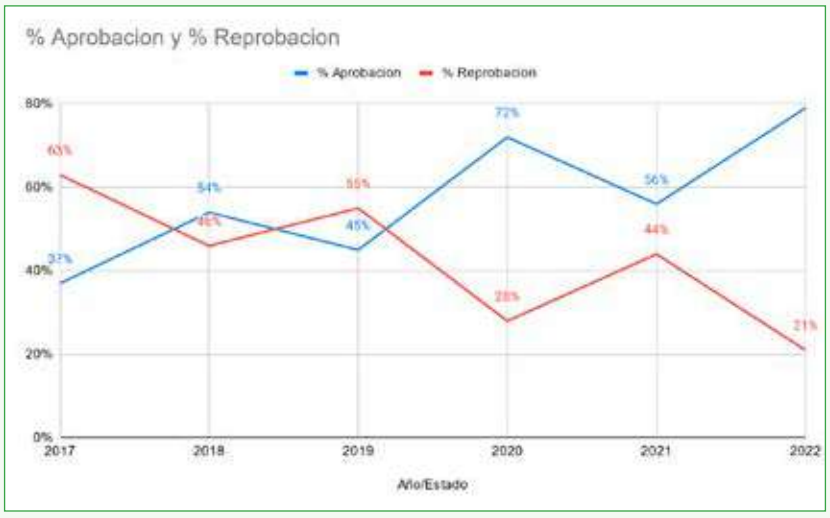
Resultados

Para evaluar el proceso de los y las estudiantes del programa Bachiller en sus cursos críticos de química y matemáticas, se seleccionaron datos específicos de los cursos de Química General y Álgebra. Estos cursos fueron elegidos porque permiten medir el impacto de los cursos introductorios y las bases del conocimiento desarrolladas en ellos, facilitando el seguimiento en un contexto externo al programa. Esta selección garantiza una evaluación precisa y continua del rendimiento y progreso de los estudiantes.

El análisis de los porcentajes de aprobación y reprobación del Programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades entre los años 2017 y 2022 revela un impacto relevante y positivo de los cursos introductorios de Química, implementados para mejorar el rendimiento académico. En 2017 el programa enfrentaba un alto porcentaje de reprobación del 63%, con solo un 37% de aprobación. Sin embargo, a partir de 2018, se observa una mejora constante en los índices de aprobación, alcanzando un 54%, mientras que la reprobación disminuye al 46%.

Figura 1.

Porcentaje de aprobación y reprobación estudiantes Bachiller en línea temporal Química.



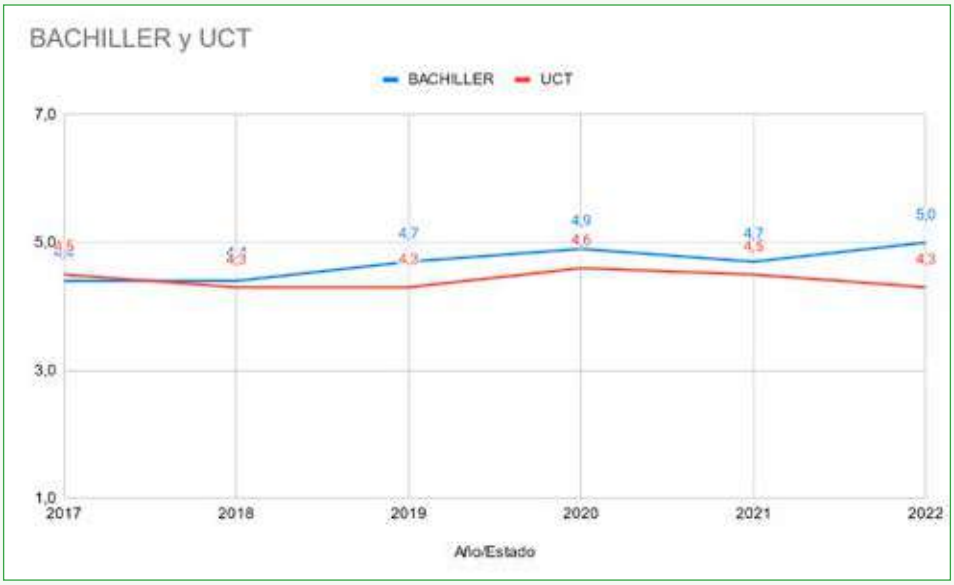
Nota: Datos internos obtenidos del Módulo Académico Estudiantil del Sistema Informático Integrado Kellun-UCT, https://portal.uct.cl/desktop.php.

El análisis del rendimiento en Química de los estudiantes del Programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades en comparación con el rendimiento general de la Universidad Católica de Temuco (UCT) entre los años 2017 y 2022 destaca una mejora sostenida del programa de Bachiller, evidenciando el impacto positivo de los cursos introductorios y las estrategias de fortalecimiento académico. En 2017, ambos grupos presentaban un rendimiento promedio igual de 4.5 en una escala de notas chilena que va del 1.0 al 7.0, donde 4.0 es la calificación mínima aprobatoria. Sin embargo, a partir de 2018, el rendimiento de los estudiantes del programa de Bachiller comenzó a superar consistentemente al rendimiento general de la UCT. Esto da cuenta de que los cursos introductorios, si bien mejoraron las tasas de aprobación, también impactaron en la demostración de resultados de aprendizajes evaluados.

El análisis de los porcentajes de aprobación y reprobación en el curso de Álgebra del Programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades entre los años 2017 y 2022 revela fluctuaciones significativas, reflejando tanto desafíos como éxitos en la implementación de estrategias pedagógicas. En 2017, el curso de Álgebra presentaba un porcentaje de aprobación del 39% y una alta tasa de reprobación del 61%. Sin embargo, en 2018, se observa una notable mejora, con un 78% de aprobación y una disminución en la reprobación al 22%, lo que sugiere que las intervenciones implementadas comenzaron a mostrar resultados positivos.

Figura 2.

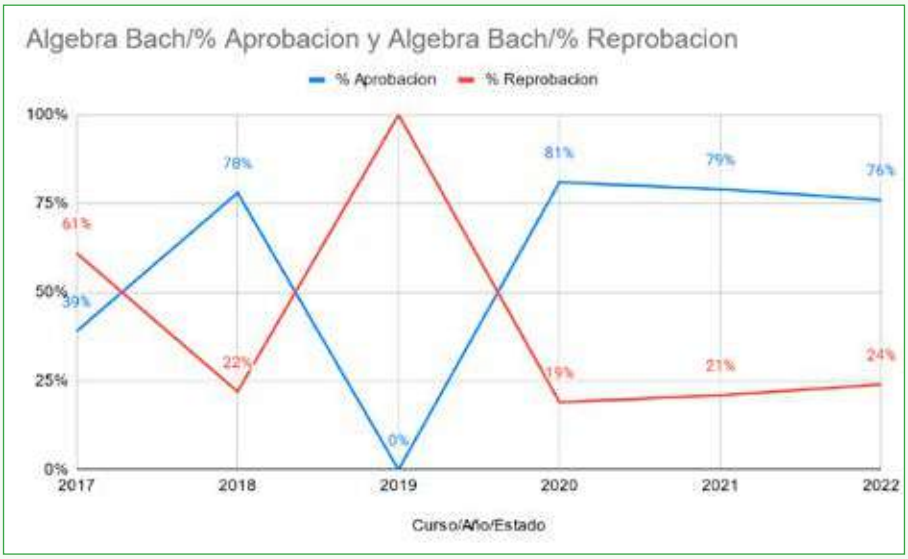
Promedio ponderado de estudiantes Bachiller vs UCT en curso de Química General representados en línea temporal.



Nota: Datos internos obtenidos del Módulo Académico Estudiantil del Sistema Informático Integrado Kellun-UCT, https://portal.uct.cl/desktop.php

Figura 3.

Porcentaje de aprobación y reprobación estudiantes Bachiller en línea temporal Álgebra.



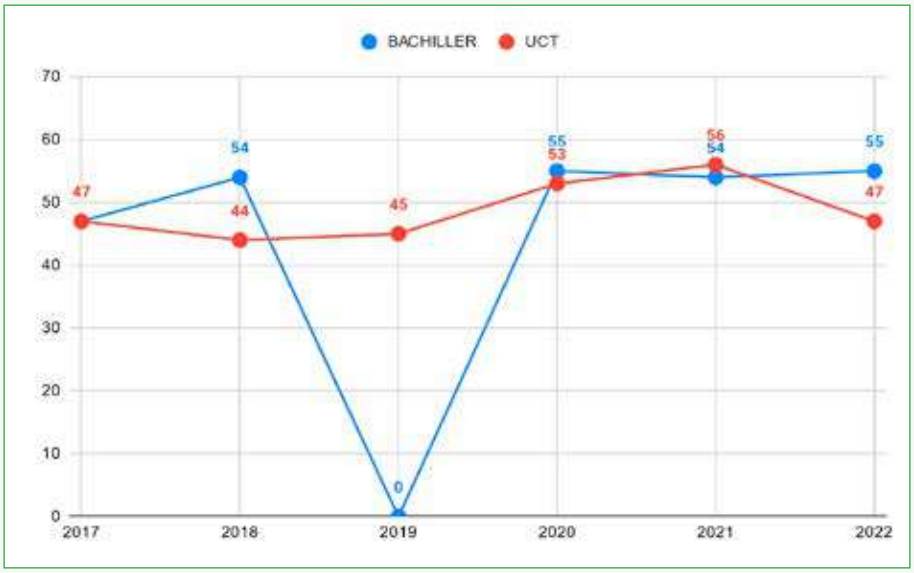
Nota: Datos internos obtenidos del Módulo Académico Estudiantil del Sistema Informático Integrado Kellun-UCT, https://portal.uct.cl/desktop.php

En el año 2019, se observó que los estudiantes no aprobaron los cursos de Álgebra en la carrera de destino, lo que en parte se puede explicar porque los cursos introductorios y de álgebra en las carreras fueron programadas por el mismo departamento, sin las adecuaciones microcurriculares que permitiera equiparar oportunidades de aprendizaje, esto mejoró cuando el programa de Bachiller asumió la implementación del curso de Introducción al álgebra. A partir de 2020, se registra una recuperación significativa, con un 81% de aprobación y sólo un 19% de reprobación, reflejando una estabilización y mejora en el rendimiento de los estudiantes. Esta tendencia positiva se mantiene relativamente estable en los años siguientes.

Tal como se observa y ya se ha señalado, en el curso de Álgebra existe una anomalía el 2019, no existiendo estudiantes Bachiller aprobados. A partir de 2020, los estudiantes del programa mostraron una notable recuperación en sus calificaciones, alcanzando y superando en algunos casos a los estudiantes regulares. Sin embargo, en 2022, aunque los estudiantes Bachiller mantuvieron una calificación de 55, los estudiantes de ingreso regular experimentaron una disminución a 47. Estos resultados subrayan la importancia de los cursos introductorios y el seguimiento continuo para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del programa Bachiller en comparación con sus pares regulares.

Figura 4.

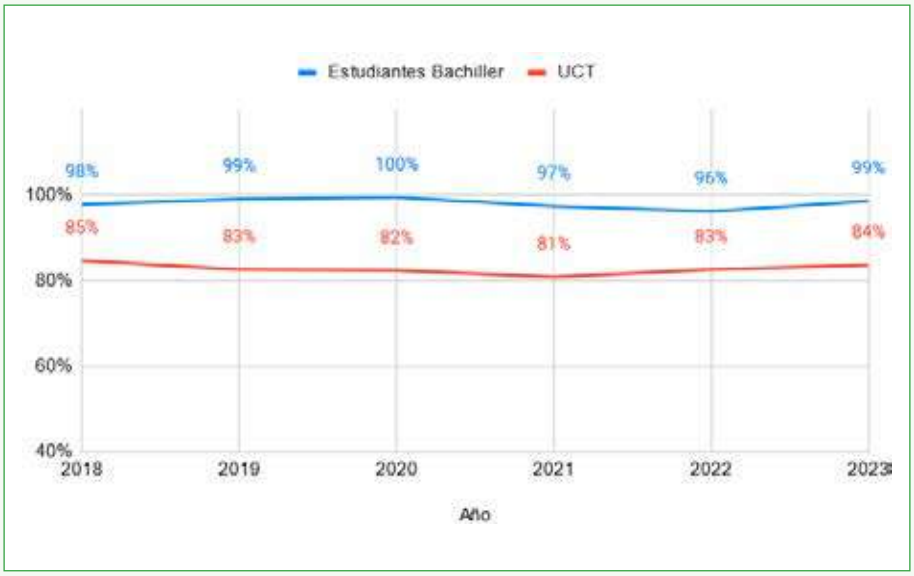
Porcentaje de aprobación Álgebra Bachiller comparado UCT.



Nota: Datos internos obtenidos del Módulo Académico Estudiantil del Sistema Informático Integrado Kellun-UCT, https://portal.uct.cl/desktop.php

Figura 5.

Porcentaje de permanencia estudiantil Bachiller comparado UCT.



Nota: Datos obtenidos Sistema de Información Institucional KIMN-UCT. https://kimn.uct.cl/docencia/pregrado/retencion/

Los datos muestran consistentemente una mayor tasa de permanencia en el primer año de carrera para los estudiantes que pasaron por el programa de Bachiller en comparación con el promedio de la UCT. Desde 2018 hasta 2023, la permanencia de estudiantes de Bachiller se mantiene entre el 96% y el 100%, mientras que la general en la UCT varía entre el 81% y el 85%.

Este patrón sugiere que los cursos introductorios del programa de Bachiller tienen un impacto positivo y significativo en la permanencia de los y las estudiantes, favorece su madurez vocacional y con ello aumenta su motivación y compromiso para continuar sus estudios universitarios con éxito.

Conclusiones

El análisis de los datos de aprobación y rendimiento académico de los y las estudiantes del Programa de Bachiller en Ciencias y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco, entre 2017 y 2022, revela un impacto positivo tras la implementación de cursos introductorios y estrategias de fortalecimiento académico. Se observa una mejora significativa en los porcentajes de aprobación en asignaturas críticas como Química y Álgebra, pese a ciertas anomalías, como las observadas en Álgebra en 2019. Estos cursos introductorios han facilitado una mejor preparación académica, permitiendo al estudiantado enfrentar con mayor éxito los desafíos de sus carreras universitarias.

Además, las tasas de permanencia durante el primer año de carrera entre 2018 y 2023 son consistentemente más altas para los estudiantes del programa de Bachiller en comparación con el promedio general de la UCT. Esto evidencia que las estrategias de fortalecimiento académico implementadas han sido efectivas no solo para mejorar el rendimiento, sino también para reducir el abandono temprano y fomentar la continuidad en los estudios universitarios.

En resumen, los datos sugieren que las acciones del Programa de Bachiller han contribuido significativamente a mejorar tanto la permanencia como el rendimiento académico de sus estudiantes, consolidándose como una práctica exitosa dentro de la universidad.

La madurez vocacional de los y las estudiantes de Bachiller es un factor determinante en su permanencia y éxito académico en la educación superior. Al facilitar decisiones informadas sobre su futuro profesional, esta madurez no solo incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también contribuye a reducir las tasas de abandono y a mejorar su rendimiento académico. Fomentar el desarrollo de la madurez vocacional debe ser una prioridad en los programas educativos, ya que impacta positivamente en la trayectoria formativa y profesional de los y las jóvenes.



Referencias

Villalba, F., Terán-Batista, X., y De Oleo-Comas, A. (2021). Estudio descriptivo de la motivación del estudiante en cursos de matemáticas a nivel de educación superior. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, *6*(3), 60-85. https://doi.org/10.25214/27114406.1112

Carazo Mesén, J., Rodríguez Yáñez, J. E. ., & Fernández Fernández, E. F. . (2023). Relación entre el perfil de la población estudiantil y su rendimiento académico en un curso de Química General . *Revista Educación*, *48*(1), 1–17. https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55906

Carpio, A., y Guerra, L. (2017). La Orientación Profesional de los Alumnos que Ingresan a la Educación Superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11-24. https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016901003.pdf

Castillo, M., Gamboa, R. y Hidalgo, R. (2020). Factors that influence student dropout and failing grades in a university mathematics course [Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso en matemáticas]. Uniciencia, 34(1), 219-245. https://doi.org/10.15359/ru.34-1.13

López Fernández, M. V., y Sánchez Herrera, S. (2018). Relación entre la madurez vocacional y la motivación hacia el aprendizaje académico. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *1*(1), 21–30. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1150

Martínez, J. L. y Valencia, E. R. (2021). Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias químicas.

UniandesEpisteme,8(2),277-290. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298205

Ríos, A. y Varela, I. (2019). Variables motivacionales y cognitivas predictivas del rendimiento estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud.

Educación Médica Superior, 33(1), 1-29. https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1397/785

Ríos, R., Peña, R., & Aguilar, M. (2016). Factores predisponentes de abandono temprano en estudiantes de Medicina . Ciencias Sociales Y Humanidades, 3(2), 25–32. https://doi.org/10.36829/63CHS.v3i2.274

Pineda, M., y Zamora-Araya, J. . (S). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. Uniciencia, 35(1), 19-37.

Sánchez, C. y Martínez, A. (2023). Trayectorias escolares en educación terciaria: un análisis de sus factores. Revista iberoamericana de educación superior, 14(41), 58-72. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1580

Soza, S. (2021) Factores asociados a la calidad del rendimiento académico de estudiantes en la educación superior. Revista Ciencias de la Salud y Educación Médica. Volumen 3 (3), 36-43.



Exploración de cursos de alta repitencia y competencias digitales docentes en la Universidad Nacional, Costa Rica

Fabian Rojas Ramírez
Universidad Nacional, Costa Rica
fabian.rojas.ramirez@una.cr

Gabriela Gutiérrez López
Universidad Nacional, Costa Rica
gabriela.gutierrez.lopez@una.cr

Giselle Ñurinda Montoya
Universidad Nacional, Costa Rica
giselle.nurinda.montoya@una.cr

Mariangelina Rodríguez Varela
Universidad Nacional, Costa Rica
mariangeli.rodriguez.varela@una.cr

Resumen

En la Universidad Nacional, en Costa Rica, la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza es fundamental para enfrentar los desafíos de cursos de alta repitencia. La formación en competencias digitales va más allá de la adquisición de habilidades técnicas, promoviendo la reflexión sobre las prácticas docentes y su adaptación a entornos de aprendizaje reales y virtuales. Estudios demuestran que el uso adecuado de las Tecnologías Emergentes en la enseñanza no solo incrementa la motivación y el interés del estudiantado, sino que también mejora la calidad del aprendizaje y la retención estudiantil. Los análisis cuantitativos y cualitativos realizados identifican patrones y tendencias en el rendimiento académico, así como áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en el desempeño docente. En conclusión, la implementación efectiva de competencias digitales y la adaptación de metodologías de enseñanza tradicionales son esenciales para reducir la repetición de cursos y mejorar el éxito académico en la educación superior.

Descriptores: Competencias digitales docentes, Repetición estudiantil, Desempeño docente, Cursos de alta repitencia

Introducción

La investigación educativa destaca la importancia de las competencias digitales del profesorado para mejorar el rendimiento académico y gestionar cursos con altas tasas de repetición. Se ha comprobado que estas competencias, en especial la resolución de problemas, son clave para el desempeño estudiantil, seguidas de la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración. Fortalecerlas puede reducir el abandono y mejorar la permanencia estudiantil (Cruz, 2019; Chaves & Espinoza, 2024; DIDI, 2022).

Diversos estudios señalan que el nivel de competencias digitales de estudiantes y docentes influye en la repitencia universitaria. Por ejemplo, en España, los estudiantes tienen un buen manejo digital para la socialización y tareas en línea, pero muestran deficiencias en el análisis de datos y el uso de software social (Guevara-Otero et al., 2023). En cambio, el profesorado de Europa y América Latina muestra bajos niveles de competencia digital, lo que se atribuye a desafíos institucionales y formativos (Liesa-Orus et al., 2023). Se requiere formación en competencias tanto tecnológicas como pedagógicas (Fernández-Batanero et al., 2021; Santos & Mattar, 2022).

Además, Jiménez et al. (2023) definen las competencias digitales docentes como la capacidad para integrar tecnología en la enseñanza. En la Universidad Nacional en Costa Rica (UNA), estas son clave para abordar la repitencia, facilitando el acceso a recursos educativos y mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje. La integración tecnológica aumenta la atención estudiantil, mejora el rendimiento y promueve la retención.

Por otra parte, López et al. (2020) destacan la relación entre las Tecnologías Emergentes (TE) y la motivación estudiantil. Estas no solo fomentan el autoaprendizaje, sino que también son esenciales para el éxito académico. Durante la pandemia, la digitalización aceleró la necesidad de competencias digitales en todos los niveles educativos (Jackman et al., 2021). En Rusia y Finlandia, se evidenció que la alfabetización digital tiene un impacto positivo en el rendimiento académico (Urakova et al., 2023; Nikou et al., 2021).

Podemos agregar, que otros estudios sugieren que las competencias digitales son clave para el éxito académico, ayudando a reducir las brechas entre estudiantes de diferentes orígenes (Pagani et al., 2015). Un marco conceptual más holístico para el desarrollo docente también es fundamental, abogando por un uso ético de las tecnologías (Fallon, 2020). Una revisión sistemática de la literatura sobre las competencias digitales de las personas estudiantes universitarias reveló que, aunque se asume que los jóvenes tienen habilidades digitales avanzadas, en realidad muchos no poseen un alto nivel de competencia digital. Esto subraya la necesidad de que las instituciones educativas ayuden al estudiantado a desarrollar estas habilidades esenciales (Viñoles-Cosentino et al., 2022).

Por su parte, Tomalá (2020) observa que cuando una gran parte de las personas docentes emplean las TE de manera colaborativa, particularmente en la creación de materiales educativo, no solo enriquece el contenido didáctico, sino que también facilita métodos de evaluación innovadores, como proyectos, exámenes y actividades en línea.

Finalmente, Cruz-Pichardo y Cabero-Almenara (2020) enfatizan que la integración de TE debe orientarse hacia la creación de ambientes de aprendizaje efectivos, dinámicos y

diferenciados. En estos entornos, el estudiantado se convierte en un participante activo y responsable de su propio aprendizaje. La implementación de estas tecnologías no solo hace que el proceso educativo sea más atractivo y motivador, sino que también potencia la capacidad del estudiantado para adaptarse a los cambios constantes en el ámbito académico y profesional, lo que es esencial para su éxito en la educación superior.

Objetivo

Caracterizar los cursos con alta tasa de repetición en la Universidad Nacional en Costa Rica y evaluar las competencias digitales docentes del profesorado que imparten dichos cursos, utilizando un análisis cuantitativo y cualitativo de datos históricos y los resultados de la evaluación global del estudiantado sobre el desempeño docente.

Metodología

La investigación adopta un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) para estudiar los cursos con alta tasa de repetición en la UNA y las competencias digitales del profesorado que los imparte. Los datos cuantitativos provienen de las estadísticas de repetición de los cursos entre los años 2020 y 2023, obtenidas de la base de datos de Estadísticas Estudiantiles (EEUNA), las evaluaciones globales del desempeño docente de esos mismos cursos, y un cuestionario adaptado del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), aplicado al profesorado seleccionado. A nivel cualitativo, se realiza un análisis documental de los programas de los cursos con alta repetición para revisar las metodologías de enseñanza y el uso de herramientas digitales. El análisis de estos datos permite identificar posibles relaciones entre las tasas de repetición, el desempeño docente, y las competencias digitales, asegurando una mayor validez y confiabilidad de los resultados.



Resultados

Los datos recopilados proporcionan una visión detallada de los cursos con alta tasa de repitencia en la UNA, así como de las competencias digitales y el desempeño del profesorado que imparte estos cursos. A continuación, se describen los hallazgos más relevantes que responden directamente al objetivo del estudio:

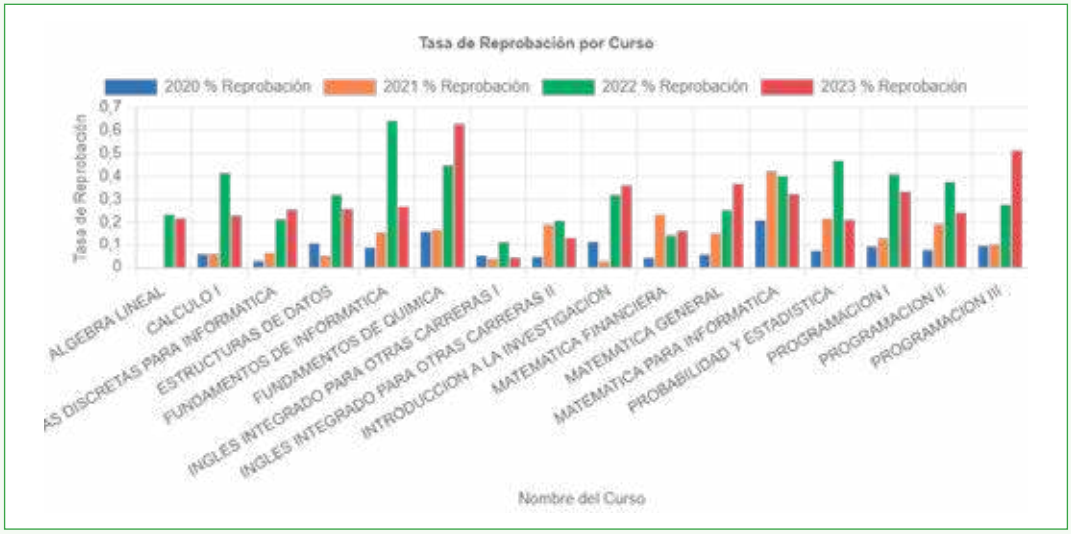
- Caracterización del rendimiento estudiantil: se realiza un análisis cuantitativo enfocado en las tasas de reprobación y su distribución en los cursos identificados, utilizando datos de 71 grupos ofertados entre los años 2020 y 2023. La tasa de repetición se calcula dividiendo el número total de personas estudiantes reprobadas entre el número total de personas estudiantes matriculadas en cada uno de estos cursos ofertados, y luego identificar los cursos que tienen más tasa de reprobación, para que sean incluidos en esta investigación.

Los cursos incluidos en el análisis son: Álgebra Lineal, Cálculo I, Estructuras Discreta para Informática, Estructuras de Datos, Fundamentos de Informática, Fundamentos de Química, Inglés Integrado para Otras Carreras I, Inglés Integrado para Otras Carreras II, Matemática Financiera, Matemática General, Matemática para Informática, Probabilidad y Estadística, Programación I, Programación II y Programación III.

La Figura 1 muestra la tasa de reprobación por curso durante el periodo 2020 y 2023. Cada barra en el gráfico representa la tasa de reprobación de un curso específico en un año determinado, lo que resulta útil para identificar cursos con altas tasas de reprobación y orientar esfuerzos de mejora en estos cursos.

Figura 1

Tasa de reprobación por curso



Como se muestra en la Figura 2, a lo largo de los años 2020, 2021, 2022 y 2023 revela tendencias importantes. En el gráfico de distribución, la curva de densidad (KDE) muestra ciertos picos en la tasa de repetición, lo que indica que hay años o cursos específicos con tasas de reprobación más altas. Este análisis es fundamental para identificar patrones y posibles causas de la reprobación.

- **Caracterización de los cursos:** se realiza un análisis cualitativo de los programas en los cursos identificados, a partir de la investigación documental, se analizan las características específicas de los cursos, incluyendo su estructura, contenido y metodologías de enseñanza, lo que permite identificar temas y patrones principales.

Entre las metodologías más comunes que se encuentran en los programas con las clases magistrales y exposiciones, así como el trabajo individual y la resolución de problemas, evidenciado en expresiones como “trabajo individual” y “ejercicios de laboratorio.” Además, algunas metodologías combinan sesiones teóricas con prácticas.

En cuanto a las evaluaciones, predominan los exámenes y quices, además de proyectos, actividades de aprendizaje, tareas y laboratorios, lo que refleja un enfoque tradicional. Estos cursos presentan diversas estructuras académicas, que varían entre objetivos; objetivos y contenidos; objetivos, habilidades y destrezas, y contenidos; y objetivos, habilidades y destrezas.

Figura 2

Distribución de la tasa de repetición (reprobación)

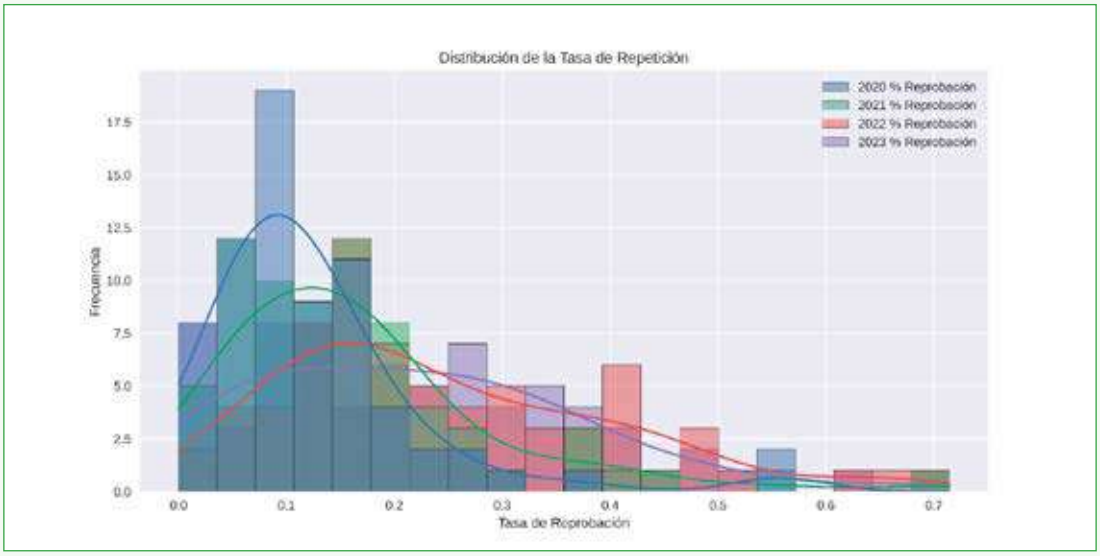
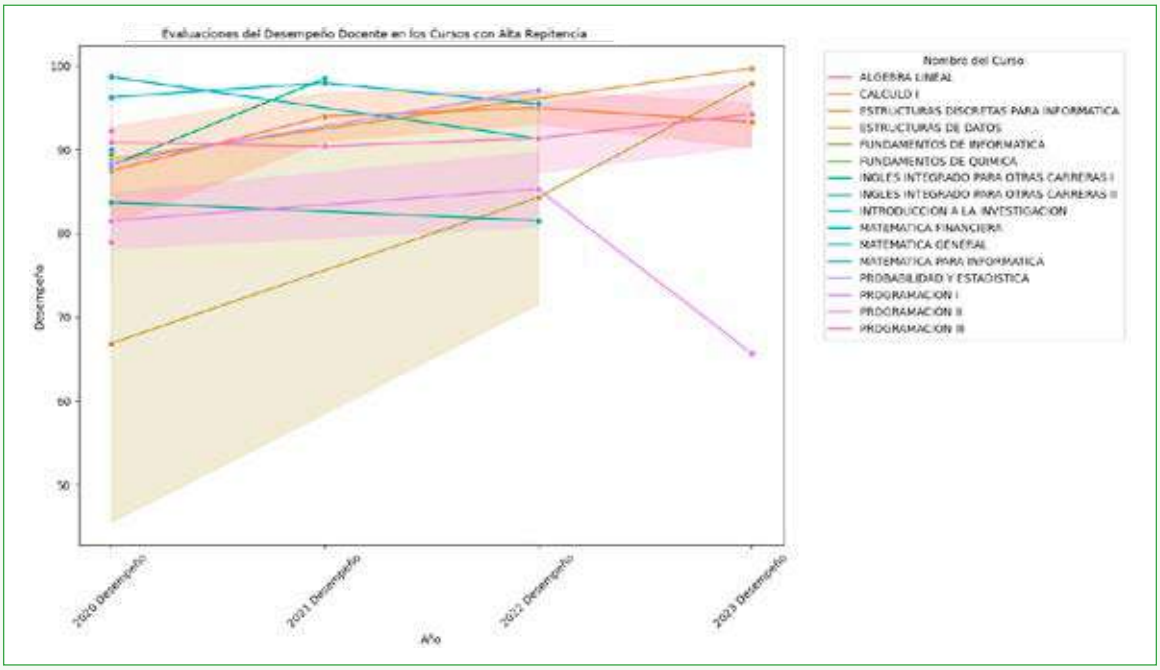


Figura 3

Evaluaciones del Desempeño Docente en los cursos con alta repitencia



- Desempeño docente: se incluye un análisis detallado del desempeño docente en los cursos identificados.

En la Figura 3 se muestran las Evaluaciones del Desempeño Docente en los cursos con alta repitencia durante los años 2020 al 2023, ofrece una visión de cómo ha variado el desempeño a lo largo del tiempo. Cada línea en el gráfico representa un curso específico, lo que permite comparar el desempeño docente entre cursos y años. Este análisis es útil para identificar los cursos con evaluaciones consistentemente positivas y aquellos que requieren intervenciones y apoyos adicionales para mejorar.

- Competencias Digitales de los docentes: en el marco de este análisis, se aplica un instrumento diseñado para evaluar las competencias digitales del cuerpo docente. Este cuestionario, basado en el DigCompEdu y adaptado al contexto específico de la UNA, se distribuye a un total de 58 docentes, de los cuales 29 respondieron, lo que representa una tasa de respuesta del 50%. Los datos obtenidos proporcionan una visión preliminar de las habilidades digitales del profesorado y, además, sirven como una herramienta de autoevaluación para los participantes.

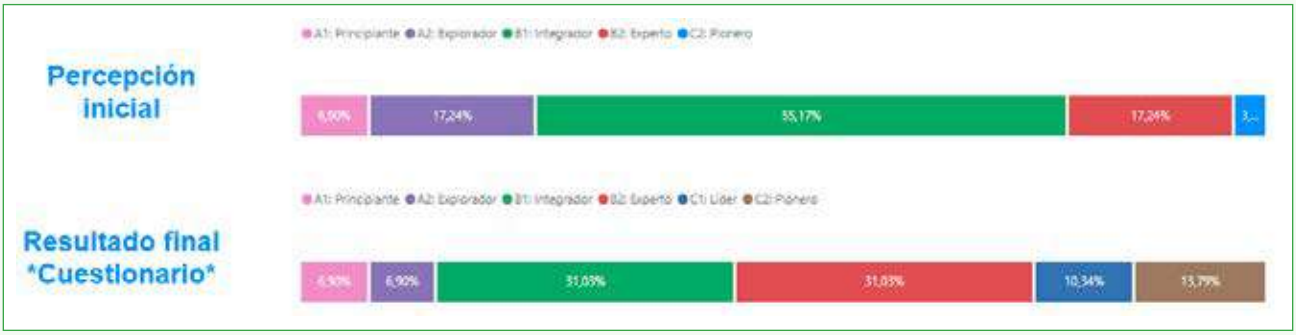
El instrumento establece 22 competencias organizadas en seis áreas. Las competencias se explican en seis niveles diferentes de habilidad (A1: Principiante, A2: Explorador, B1: Integrador, B2: Experto, C1: Líder y C2: Pionero). Además, se ha incluido una séptima área competencial, “Educación Abierta”, basada en el Marco europeo de educación abierta (OpenEdu) y que incluye tres áreas de competencia: Recursos Educativos Abiertos; Prácticas Educativas Abiertas y Ciencia Abierta.

La Figura 4 muestra la percepción inicial y el resultado final del cuestionario de las competencias digitales docentes. Este análisis es crucial para identificar áreas donde las personas docentes pueden necesitar más formación o apoyo en esta área. Las competencias digitales son esenciales en el contexto educativo actual, especialmente con la creciente integración de tecnologías en el aula. Un alto nivel de competencias digitales docentes puede mejorar significativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Para el resultado de la percepción inicial, se plantea la pregunta: "¿Cómo evalúa actualmente su competencia digital como docente?". Las personas participantes eligen la opción que mejor representa su autoevaluación. Posteriormente, para el resultado de la percepción final, se utiliza un sistema de puntuación en el que cada competencia tiene un valor máximo, el cual puede variar según el área evaluada. Los puntos obtenidos se suman, y el total acumulado determina el resultado final.

Figura 4

Competencias digitales docentes: percepción inicial y resultado final



Conclusiones

En el análisis de datos se identificaron cursos con alta tasa de repetición entre el 2020 y 2023, tales como Álgebra Lineal, Cálculo I, Fundamentos de Química y Programación I, II, III. Estos cursos comparten características comunes, como el predominio de metodologías tradicionales (clases magistrales, trabajo individual, entre otros) así como evaluaciones convencionales (exámenes y quices) tienden a mostrar altas tasas de repitencia. Además, el desempeño docente en estos cursos también presenta variabilidad significativa, destacando la necesidad de intervenciones pedagógicas. Los patrones de repetición se observaron de forma consistente a lo largo del tiempo, indicando la necesidad de revisiones curriculares y metodológicas.

Los cursos en los que las personas docentes muestra competencias digitales avanzadas presentaron tasas de repetición más bajas. Esto subraya la importancia de integrar tecnologías emergentes de manera efectiva en los entornos de aprendizaje para aumentar la motivación y

el compromiso del estudiantado. Existe una demanda significativa de formación en competencias digitales, tanto técnicas como pedagógicas, para las personas docentes. Abordar estas deficiencias mediante programas de formación específicos y un uso efectivo de las herramientas digitales podría reducir los niveles de repitencia y mejorar los resultados académicos. Además, las competencias digitales docentes son esenciales para mejorar el rendimiento académico estudiantil en la educación superior, como lo demuestran diversos estudios. Sin embargo, para que la implementación de las TE sea efectiva, es crucial revisar y adaptar las metodologías de enseñanza tradicionales. A pesar de la disponibilidad de tecnología avanzada, muchos programas de cursos aún dependen en gran medida de clases magistrales y exposiciones, trabajo individual, discusión y reflexión, así como combinaciones de sesiones teóricas y prácticas (Reisoglu, 2021).

Para que el uso de las TE minimice la alta repetición de cursos, es fundamental que las metodologías de enseñanza evolucionen hacia enfoques más interactivos y colaborativos que aprovechen el potencial de estas tecnologías. Integrar prácticas que promuevan el autoaprendizaje, la colaboración y el aprendizaje activo puede ayudar a la comunidad estudiantil a comprender mejor los contenidos y aplicar sus conocimientos de manera más efectiva. Este cambio no solo aumentaría la motivación y el compromiso del estudiantado, sino que también mejoraría el rendimiento estudiantil y la evaluación del desempeño docente al ofrecer un entorno de aprendizaje más dinámico y personalizado (Yan, 2023).

Al adoptar enfoques de enseñanza que hagan un uso efectivo de las TE, las personas docentes pueden crear experiencias de aprendizaje más atractivas y relevantes para el estudiantado (Bencheva & Kostadinov, 2023; Chaw & Tang, 2022). Esto puede reducir significativamente la tasa de repetición de cursos, ya que las personas estudiantes se sentirán más apoyadas y capacitadas para superar los desafíos académicos. En última instancia, una educación superior que integre competencias digitales docentes de manera efectiva y adapte sus metodologías de enseñanza puede ofrecer un entorno de aprendizaje más inclusivo y exitoso, beneficiando tanto al estudiantado como al desempeño docente.

En resumen, las competencias digitales son cruciales en el contexto educativo actual para adaptarse a la digitalización acelerada, mejorar los resultados académicos y preparar al estudiantado para un futuro profesional exitoso. La educación debe evolucionar para incluir estrategias que desarrollen estas habilidades de manera integral y equitativa (Jackman et al., 2021; Urakova et al., 2023; Nikou et al., 2021; Pagani et al., 2015; Fallon, 2020; Viñoles-Cosentino et al., 2022).

En cuanto a las posibles limitaciones del estudio, se reconoce que la investigación es exploratoria y se centra en una muestra específica de cursos y personas docentes, lo que dificulta la generalización de los resultados a otras instituciones. Se sugiere que futuras investigaciones aborden de manera más completa la relación entre las competencias digitales del profesorado, el rendimiento y la retención estudiantil, para desarrollar estrategias que mejoren la permanencia y reduzcan el abandono. Además, se recomienda utilizar datos del EEUNA y otras fuentes disponibles en la UNA para explorar variables adicionales y entender mejor los factores que afectan el desempeño académico y la retención estudiantil.

Referencias

Bencheva, N., & Kostadinov, N. (2023). Teaching Digital Systems Engineering Courses and Students Performance and Satisfaction. 2023 32nd Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEEIE), 1-4. https://doi.org/10.23919/EAEEIE55804.2023.10181496.

Chaves, A. & Espinoza, J. (2024) Competencias digitales en el ejercicio profesional de las personas orientadoras graduadas de la División de Educación para el Trabajo. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/27368/TESIS%2011667.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Chaw, L., & Tang, C. (2022). The Relative Importance of Digital Competences for Predicting Student Learning Performance: An Importance-Performance Map Analysis. European Conference on e-Learning. https://doi.org/10.34190/ecel.21.1.582.

Cruz, E. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). Educación (Universidad de Costa Rica), 43(1), 196–218. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120

Cruz-Pichardo, I. & Cabero-Almenara, J. (2020). Una experiencia gamificada en el aprendizaje de los triángulos en geometría: grado de aceptación de la tecnología. Revista Prisma Social (30), 65-87. https://revistaprismasocial.es/article/view/3744

Departamento de Investigación, Desarrollo e Implementación (DIDI). (2022). Autopercepción de la competencia digital docente. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-02/autopercepcion-competencia-digital-docente.pdf

Fernández-Batanero, J., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M., López-Meneses, E., & Fernández-Cerero, J. (2021). Digital Teaching Competence in Higher Education: A Systematic Review. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci11110689.

Guevara-Otero, N., Cuevas-Molano, E., Vázquez-Cano, E., & López-Meneses, E. (2023). Analysis of predisposition in levels of individual digital competence among Spanish university students. *Contemporary Educational Technology*. https://doi.org/10.30935/cedtech/13420.

Liesa-Orus, M., Blasco, R., & Arce-Romeral, L. (2023). Digital Competence in University Lecturers: A Meta-Analysis of Teaching Challenges. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci13050508.

López, J., Pozo, S., Vázquez, E. & López, E. (2020). Análisis de la incidencia de la edad en la competencia digital del profesorado preuniversitario español. Revista Fuentes, 22 (1), 75–87. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/8618

Jackman, J., Gentile, D., Cho, N., & Park, Y. (2021). Addressing the digital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour*, 5, 542 - 545. https://doi.org/10.1038/s41562-021-01074-z.

Jiménez, S., Rojas, F., & Ñurinda, G. (2023). Competencias digitales en la formación docente: Comprendiendo el presente para pensar en el futuro. En M. del Mar Molero Jurado, M. del Mar Simón Márquez, Á. Martos Martínez, M. del Carmen Pérez Fuentes, & M. Sisto (Eds.), Innovación docente e investigación en educación y ciencias sociales: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior (pp. 213-224). Dykinson. ISBN: 978-84-1170-867-8

Reisoglu, I. (2021). How Does Digital Competence Training Affect Teachers' Professional Development and Activities?. Technology, Knowledge and Learning, 27, 721 - 748. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09501-w.

Santos, C., Pedro, N., & Mattar, J. (2022). Digital Competence of Higher Education Professors in the European Context: A Scoping Review Study. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 17, 222-242. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i18.31395.

Tomalá, A. (2020). Actitud de los docentes de la Unidad Educativa Sagrada Familia de Nazaret frente al uso de las técnicas de información y comunicación. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del]. https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2336

Urakova, F., Ishmuradova, I., Kondakchian, N., Akhmadieva, R., Torkunova, J., Meshkova, I., & Mashkin, N. (2023). Investigating digital skills among Russian higher education students. *Contemporary Educational Technology*. https://doi.org/10.30935/cedtech/12600.

Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A. y Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la competencia digital docente en contextos universitarios. Una revisión sistemática. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20(2), 11-27. https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001

Yan, S. (2023). The Influence of Digital Teaching Process on College Students' Learning Performance. Journal of Education and Educational Research. https://doi.org/10.54097/jeer.v4i3.11403.



El poder y efecto onboarding en el Nivel Medio Superior de la Universidad De Guanajuato

Lizeth Susana Martínez Torres
Universidad de Guanajuato
lizeth.martinez@ugto.mx

María Eugenia Ibarra Rodríguez
Universidad de Guanajuato
maruibarra@ugto.mx

Resumen

La transición de la secundaria al nivel medio superior supone un cambio de paradigma y adaptación que coincide con el desarrollo adolescente del individuo, etapa donde se destacan cambios como la capacidad de razonamiento abstracto, aspectos físicos y formación de la identidad. Conocedores de la importancia que tiene esta transición, la Universidad de Guanajuato (México), a través de su subsistema de Educación Media Superior diseñó un programa titulado *Onbording* bimodal, dirigido a la comunidad estudiantil de nuevo ingreso a sus once preparatorias.

Este programa integra experiencias presenciales y virtuales que coadyuven en el proceso de adaptación e integración a la vida universitaria, la permanencia y la transición al nivel superior de cada persona estudiante que se integra al nivel medio superior en esta casa de estudios.

Palabras clave: Inducción, *Onbording* bimodal, Entornos presenciales y virtuales, Permanencia e identidad universitaria.

Contextualización

El sistema educativo en México es considerado un pilar para el desarrollo y progreso del país, actualmente está compuesto por los tipos: básico, medio superior y superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta (SEP, 2015).

La educación básica está conformada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La educación media superior comprende los niveles de bachillerato y sus equivalentes. La educación superior representa el último esquema del sistema educativo nacional y se imparte después del bachillerato, está conformado por licenciatura, especialidades, maestría, doctorado y postdoctorado, así como las opciones terminales que las licenciaturas promuevan.

Con el objetivo de promover una formación integral de cada individuo de la nación, exista cohesión social e impulsar el desarrollo nacional, se establece la obligatoriedad de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (Ley General de Educación: 2024).

Bajo este contexto de educación obligatoria, la Universidad de Guanajuato (UG), institución pública mexicana, reconocida por su gran compromiso por la excelencia académica y la formación integral de su comunidad estudiantil, juega un papel crucial como institución de educación media superior y superior. Si bien esta última no forma parte de la educación obligatoria en México, ofrece una amplia gama de programas educativos para quienes egresan del nivel medio superior. La universidad ha favorecido la educación media superior en el estado de Guanajuato, reconociendo la importancia de ésta en la transición exitosa de la secundaria al nivel superior.

Dicha transición, generalmente ocurre entre los 14 y 15 años, etapa caracterizada por cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales, gracias a los estudios de Jean Piaget, pionero en la teoría del desarrollo cognitivo, se sabe que el individuo en esta etapa se encuentra el último estadio del desarrollo intelectual, este periodo: (Piaget, 1954):

1. Se alcanza la capacidad de razonamiento hipotético – deductivo: los jóvenes pueden formular hipótesis, probarlas mentalmente y formular conclusiones lógicas.

2. Inicia la inserción en la sociedad adulta: los adolescentes empiezan a asumir roles y responsabilidades de acuerdo con su edad.

3. Formación de la personalidad: se consolidan los rasgos de carácter y se define la identidad.

Esta etapa no solo representa cambios internos y físicos, sino la transformación integral del individuo. La capacidad de pensamiento abstracto y de razonamiento complejo son fundamentales para la inserción a la educación media superior.

La comprensión de las características del desarrollo adolescente es crucial para diseñar un programa de inducción efectivo al nivel medio superior (Placencia - Ibadango, 2022; Vargas Vera, 2022), la UG a través del Colegio del Nivel Medio Superior (CNMS), dirección que coordina las operaciones de las 11 Escuelas del Nivel Medio Superior (ENMS), reconoce la importancia de esta etapa y ha diseñado experiencias de inducción que favorezcan la inserción y permanencia en las instituciones educativas.

El proceso de inducción al nivel medio superior integra acciones que permiten que el estudiantado se familiarice con su nuevo entorno educativo, comúnmente se realizan jornadas de trabajo que incorporar actividades lúdicas que favorecen la transición del educativo, primeros vínculos con compañeras y compañeros y orientación de procesos administrativos de la institución, entre otros.

Reconociendo los retos personales y académicos que implica la transición del nivel básico de secundaria al bachillerato, la presente práctica presenta la experiencia del diseño y puesta en marcha de un programa de onboarding bimodal, dirigido a la comunidad de nuevo ingreso de las Escuelas de Nivel Medio Superior de la UG.

Originalmente los procesos de inducción fueron formalizados y estandarizados para el sector empresarial, fundamentalmente por el área de Recursos Humanos, para garantizar que cada empleado de nuevo ingreso logre una adaptación al puesto y a la empresa y garantice el éxito y satisfacción del empleado (Bautista, 2018). El concepto de *onboarding* de origen inglés data de los años setenta y se define como "a bordo", fue definido por Klein Heuser (2008), citado por Bautista (2018) como "todas las prácticas, programas y políticas, formales e informales, implementadas o involucradas por una organización o sus agentes para facilitar el ajusto del recién llegado", incorpora actividades de orientación, inducción y formación.

En el contexto educativo este programa trasciende la tradicional inducción (Rodríguez, 2021) al brindar una experiencia que integra de manera armónica los entornos presenciales y virtuales desde el inicio de la trayectoria escolar del alumnado, cuyo objetivo es atender de manera prioritaria los factores que inciden en la permanencia e identidad universitaria.

Objetivo

Presentar el diseño e implementación del programa de *onboarding* bimodal desarrollado por la Universidad de Guanajuato (México), para las y los estudiantes de nuevo ingreso en las Escuelas de Nivel Medio Superior (ENMS), destacando, cómo este enfoque innovador integra entornos presenciales y virtuales para facilitar la transición académica, promover la permanencia estudiantil y fortalecer la identidad universitaria en una etapa crucial del desarrollo adolescente.

Descripción de la experiencia

El presente programa operó en 11 ENMS durante el segundo semestre del año 2023, específicamente los meses de agosto a noviembre, de acuerdo con el Sistema de Información Institucional de la Universidad de Guanajuato (SIIUG) ingresaron 5582 estudiantes.

Es relevante destacar que todo el estudiantado recibió el programa onbording, diseñado específicamente para satisfacer las necesidades de su ingreso al nivel medio de la universidad. Esta implementación universal aseguró que cada integrante de la comunidad estudiantil tuviera la

oportunidad de beneficiarse de una introducción completa y estructurada a su nueva etapa académica, facilitando así su integración y adaptación al entorno universitario.

El programa *onboarding* bimodal de la UG integra tres fases minuciosamente estructuradas que inciden de manera integral en el proceso formativo del estudiantado:

Fase 1 "*preonbording*"

La primera fase está diseñada para familiarizar a la comunidad estudiantil con el nuevo entorno escolar. A través de jornadas presenciales en cada escuela, se implementan estrategias que propician los vínculos iniciales con sus compañeras y compañeros de clase, equipo directivo, equipo docente y la persona tutora quien fungirá como guía durante este proceso, se llevó a cabo una semana antes del inicio del semestre escolar.

Un elemento importante que caracteriza esta fase es que, cada una de las acciones establecidas en colaboración con las escuelas, están fundamentadas en los lineamientos establecidos para programas de inducción de nivel medio de la Comisión Estatal de Planeación y Programación de la Educación Media Superior en el Estado de Guanajuato (CEPPEMS), es fundamental destacar que la UG es miembro activo junto con 12 aliados de instituciones de Educación Media Superior del estado.

Esta participación asegura que todo programa de inducción esté alineado con los estándares avalados a nivel estatal, garantizando así una experiencia de calidad para el estudiantado:

1. Se incorpora una temática que ayuda al alumnado a visualizar los beneficios que aporta la conclusión del NMS.
2. Las temáticas propuestas en el curso favorecen la percepción del estudiante sobre los beneficios personales, sociales, económicos y familiares que tiene el cursar el bachillerato.
3. El curso incorpora estrategias para motivar el involucramiento conductual de las y los estudiantes. (Seguimiento de normas, reforzamiento de conductas positivas, cumplimiento de tareas, etc.)
4. El curso desarrolla estrategias para motivar el involucramiento emocional de la comunidad estudiantil. (Identificación con la institución, sentido de pertenencia, valoración de la educación, etc.)
5. El curso integra estrategias para motivar el involucramiento cognitivo del estudiantado. (Autorregulación, reflexión, estrategias de aprendizaje, solución de problemas, etc.)
6. El curso contiene alguna actividad con madres y padres de familia o tutores legales del alumnado.
7. El curso integra alguna actividad en la cual participan estudiantes de los semestres superiores.
8. El curso contempla alguna actividad donde participa toda la planta docente que atenderá a las y los estudiantes que reciben el curso.
9. El curso incluye alguna actividad en la cual las y los estudiantes conocen e interactúan con el profesor que será su tutor.
10. El curso incorpora alguna actividad que permite al estudiante planificar su futuro.

Fase 2 "*onboarding*"

Tomando como base el desafío que puede ser la transición de la secundaria al bachillerato, se diseñó y gestionó el desarrollo de un curso de inducción al nivel medio superior en el Sistema de Educación Digital de la UG (SEDigital UG), mismo que profundiza en los siguientes temas: 1. La Universidad; 2. El modelo educativo de la Universidad y su modelo académico; 3. Ser estudiante en la Universidad de Guanajuato y 4. Adolescencia.

La estructura de este curso integra actividades que abordan aspectos del desarrollo sociocognitivo de la adolescencia, al incorporar temas que analizan aspectos socioemocionales, desarrollo de habilidades, entre otros. Lo que caracterizó esta etapa fue la modalidad virtual, cada estudiante de nuevo ingreso tuvo acceso a través de su cuenta de correo institucional a la plataforma SEDigital de la UG. Esta etapa inicia a la par de sus clases presenciales, durante ella se pone a disposición la primera experiencia digital que tendrán a lo largo de su trayectoria escolar.

Fase 3 "*postoboarding*"

Finalmente, durante esta etapa se complementa el seguimiento a las acciones previamente implementadas y se fortalece los saberes adquiridos a través del diseño y operatividad de una Unidad de Aprendizaje (UDA) dirigida por una persona tutora, dicha práctica se lleva a cabo en el aula en formato presencial y/o virtual.

Conocedores de la importancia de brindar acompañamiento personalizado al estudiantado de nuevo ingreso, se incorporó la metodología H5P (abreviatura para paquete HTML5), a las UDA de Tutoría ofertadas en el SEDigital UG. Dicha metodología se caracteriza por ser un conjunto de herramientas virtuales que permiten la creación de contenido enriquecido y experiencias interactivas de aprendizaje, funciona de manera responsiva en diferentes dispositivos móviles. Permite diseñar: videos, gamificación, actividades interactivas, actividades multimedia, entre otras más. (Cuba, et. al., 2021).

Resultados

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos a partir de la implementación del programa de onboarding en las ENMS de la UG, estos datos reflejan el alcance e impacto del programa, proporcionando una visión clara de su efectividad en la integración y adaptación del estudiantado de nuevo ingreso al entorno universitario.

Los resultados se han organizados en 3 categorías, mismas que abarcan las fases presentadas previamente. Cada fase presenta su respectivo análisis, permitiendo una compresión profunda de los logros alcanzados y las áreas de oportunidad identificadas.

Fase 1 "*preonborading*"

La semana previa al inicio de clases presenciales se llevó a cabo la jornada de inducción en cada una de las 11 ENMS, en donde participaron cerca de 5600 estudiantes, el objetivo principal de esta jornada fue integrar al estudiantado de nuevo ingreso a la vida académica de la preparatoria, cada actividad fue coordinada por el equipo de tutoras y tutores, así como personal administrativo y de apoyo de las escuelas.

Se observó una alta participación por parte de la comunidad estudiantil, se brindó la oportunidad de recorrer los espacios de cada escuela

y la presentación del personal encargado de cada área. Asimismo, se dieron a conocer los servicios de apoyo al estudiante, de los cuáles puede disponer para su beneficio y fortalecimiento de su trayectoria escolar. Finalmente, es valioso reconocer que la jornada permitió a cada estudiante conocer a la persona tutora que lo acompañará a lo largo de su estancia en la preparatoria, esto favoreció los lazos académicos entre ambas figuras.

Fase 2 "*onbording*"

Se implementó el curso de inducción para estudiantes de nuevo ingreso en formato virtual, el insumo que en él se encuentra, fortalece los saberes de la primera fase (preonbording), incorporando temas como: historia de la universidad, plan de estudios, ser estudiante UG y adolescencia, tópicos que durante la primera fase se relatan someramente. El curso de inducción virtual se llevó a cabo durante los meses de agosto a noviembre, con una participación de 1960 estudiantes que cumplieron las actividades correspondientes del curso, lo que corresponde al 35% de la población de nuevo ingreso.

Cabe mencionar que, este curso se promovió a través de las sesiones semanales de tutoría y durante la jornada presencial de nuevo ingreso y se ofertó como complemento al proceso de inducción, por lo que, no existía una obligatoriedad de cumplimiento de este.

El porcentaje de cumplimiento indica que al menos un tercio de la población participó en el curso, favoreciendo sus conocimientos en estos temas. El promedio de tiempo establecido para culminar las actividades fue de 6 horas, obteniendo una constancia por parte del Sistema de Educación Digital UG, el promedio general obtenido por parte del estudiantado que aprobó el curso fue de 8.2 puntos sobre una escala de 10.

Las escuelas con mayor participación fueron las siguientes:

I. ENMS San Luis de la Paz con 190 asistentes al curso (100% de participación)

II. ENMS Moroleón con 194 asistentes al curso (70.8% de participación)

III. ENMS Guanajuato con 449 asistentes al curso (69.4% de participación)

Fase 3 "*postonbording*"

Esta fase integra la implementación de la clase de tutoría, misma que representa un componente fundamental durante el proceso de inducción y acompañamiento al estudiantado de nuevo ingreso, esta fase se caracteriza por desarrollarse mediante sesiones individuales obligatorias con una hora de duración, donde se brinda atención personalizado y grupal al estudiantado.

Para favorecer la adquisición de conocimientos, se ha diseñado una materia formal (UDA), dentro del plan de estudios. Reconociendo la importancia del desarrollo académico y personal de cada estudiante, es valioso identificar que al ser una materia que forma parte del plan de estudios, los estudiantes reciben una calificación en escala cualitativa (Acreditada o No acreditada).

En función de lo anterior se brindó la oportunidad de fortalecer las acciones pedagógicas del equipo de personas tutoras a través de la materia en formato virtual, de esta forma, se enriquecen los contenidos en las sesiones presenciales y se maximiza el tiempo para la atención personalizada de cada estudiante.

La implementación de la clase de tutoría en SEDigital ha demostrado resultados significativos y prometedores, en total se aperturaron 144 grupos de tutoría presenciales, de los cuales 124 fueron promovidos exitosamente en modalidad virtual, lo que representa un 86.11% del total. De esta manera también se respeta la libertad de cátedra docente, en su libre elección de apoyarse con las clases digitales o no.

Finalmente se reconoce que dentro de esta fase de los 5582 estudiantes que ingresaron a la plataforma virtual, se reportó un 94.7% de estudiantes que cumplió y aprobó satisfactoriamente esta fase, mismo que se reflejó en las actas de calificaciones compartidas en la plataforma institucional de la UG. El 5.3% restante que corresponde a 291 estudiantes, han sido identificados y cada ENMS ha dispuesto estrategias para la recuperación de aprendizajes.

Conclusiones

El programa onbording bimodal de la Universidad de Guanajuato para estudiantes de nuevo ingreso de las Escuelas del Nivel Medio Superior, representa una iniciativa que favorece la transición académica de las y los adolescentes que ingresan con nosotros. Las principales conclusiones que se destacan son:

1. Reconoce la adolescencia como una etapa crucial en la vida del individuo y toma en cuenta los cambios que en ella ocurren para favorecer las actividades que en este programa emanen.

2. Al incorporar tres fases en el programa onbording, atendemos cada uno de los elementos que conforman la inducción y proveemos una experiencia completa combinando aspectos académicos, sociales y personales.

3. La integración de actividades presenciales y virtuales, permiten al estudiantado adentrarse en experiencias innovadoras que le favorecen adaptarse al entorno virtual y desarrollar sus habilidades tecnológicas.

4. La colaboración de la CEPPEMS sustenta que las actividades de inducción que se promuevan cumplan con los estándares estatales que se solicitan.

5. El alto porcentaje de asistencia y aprobación en la primera y tercera fase demuestran la eficacia de las acciones de integración, conocimiento y adaptación al entorno universitario.

6. El principal desafío identificado es el aumento de participaciones en el curso virtual (fase 2) para futuras implementaciones. Aunque el estudiantado participante tuvo buenos resultados, es necesario desarrollar estrategias más efectivas para involucrar a un número mayor de estudiantes en las próximas generaciones.



Referencias

Bautista Pulido, F. (2018). Onbording como estrategia para una adecuada integración de los colaboradores de Stefanni informática y tecnología. Universidad externado de Colombia. P.15-16. Disponible en: https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/5965cb67-fda1-49e2-9100-710a9e481f05/content

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). Ley General de Educación. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

CEPPEMS Guanajuato. (s/f). CEPPEMS Guanajuato. Recuperado el 23 de junio de 2024, de https://ceppems.seg.guanajuato.gob.mx/

Cuba Rondon, E. N., & Pérez Mallea, I. (2021). Aplicación de la gamificación en el diseño de actividades en la Educación a Distancia. [en línea] Revista Cubana de Ciencias Informáticas, vol. 15, Esp., pp. 366-380, 2021. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/3783/378370462022/html/

Piaget, J. (1954). Inteligencia y afectividad. Aique Grupo Editor S.A. Recuperado de http://materiadeapoioaotcc.pbworks.com/f/PIAGET+JEAN+INTELIGENCIA++Y+AFECTIVIDAD.pdf

Placencia-Ibadango, N. B., & Vargas Vera, M. C. (2022). Factores que influyen en la adaptabilidad de los estudiantes al pasar del nivel básico al bachillerato. Horizontes, 6(22), 433-443. Disponible en: https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/730/1440

Rodríguez Rocha, E. (2015). El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas. Disponible en: https://upc.dspace.theke.io/bitstream/handle/123456789/272/Rodríguez%20Rocha%2c%20E.%20%282015%29.%20El%20proceso%20de%20toma%20de%20decisiones%20en%20la%20transición%20de%20la%20secundaria%20a%20las%20instituciones%20públicas%20de%20educación%20media%20superior%20en%20la%20Ciudad%20de%20México.%20Un%20factor%20clave%20para%20entender%20el%20problema%20de%20la%20persistencia%20en%20la%20desigualdad%20de%20oportunidades%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Secretaria de Educación Pública (2015). Conoce el Sistema Educativo Nacional. Disponible en: https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional



Ambientación, nivelación y afiliación de los estudiantes en el ingreso a la vida universitaria

Gabriela Alejandra Polliotto
Universidad Católica de Salta
gpolliotto@ucasal.edu.ar

Flavia Fernanda Vilte
Universidad Católica de Salta
fvilte@ucasal.edu.ar

Macarena Soledad López
Universidad Católica de Salta
mslopez@ucasal.edu.ar

Carmen Rosa Martín
Universidad Católica de Salta
crmartin@ucasal.edu.ar

Resumen

En el siguiente artículo se presenta la implementación del Curso de Ingreso a la Vida Universitaria (CIVU) desarrollado en la Universidad Católica de Salta (UCASAL) - Argentina. Este dispositivo tiene como propósito desplegar acciones articuladas para el desarrollo de competencias iniciales, adecuadas a las particularidades de las carreras, considerando dimensiones pedagógicas, organizativas, operativas, experienciales y psicosociales. El CIVU busca generar las condiciones necesarias para generar procesos y significaciones adecuadas a un ingreso universitario, considerando el perfil del estudiante y las competencias y contenidos disciplinares introductorios.

Los datos aquí presentados, muestran altos porcentajes de involucramiento de los ingresantes en las actividades tanto presenciales como virtuales (entre 60 y 80%) y valoraciones cualitativas muy satisfactorias. Este acercamiento permite avanzar en las adecuaciones del curso de ingreso para ampliar y potenciar las oportunidades de ambientación, adaptación y nivelación. El desafío es avanzar hacia el diseño e implementación de un Programa Integral de acompañamiento a las trayectorias académicas que contribuya a la reducción del abandono contemplando, no solamente el ingreso, sino también la permanencia de los estudiantes del primer año; en pos de resignificar el rol de los

estudiantes, reconociendo que son actores que provienen de variados contextos e inician un proceso de formación académica.

Descriptores: Ingreso, Ambientación, Nivelación, Afiliación, Permanencia

Contextualización

En este artículo se presentan acciones desarrolladas para acompañar el ingreso y la permanencia de aproximadamente 4.000 estudiantes de la Universidad Católica de Salta - Argentina del período lectivo 2024. Se reconoce que para abordar el ingreso de forma integral, es necesario atender a la transición del Nivel Secundario al Nivel Superior Universitario ya que es en este pasaje donde se ponen de manifiesto las diferentes trayectorias que los estudiantes traen consigo y al mismo tiempo se produce una gran ruptura en relación a las prácticas de conocer, asimiladas con anterioridad. En este sentido, las experiencias previas al ingreso de los aspirantes varían de acuerdo a las condiciones sociales que, al momento de incorporarse en la dinámica institucional, ponen en juego los capitales culturales y escolares que traen consigo. De hecho, sabemos que "el ingreso a la facultad demanda en el estudiante los capitales culturales, adquiridos desde el seno de la familia y de trayectos escolares previos, necesarios para adaptarse a las exigencias académicas propias del nivel" (Enrico, 2019, p.109). No obstante; también se reconoce que sumado a estos condicionantes; existe un efecto directo en la construcción del sentido de pertenencia sobre la intención del estudiante en abandonar como producto de su desarraigo institucional (Retamal, et al., 2024).

En este escenario, la construcción del oficio del estudiante universitario (Fornasari, et al., 2023), desde un abordaje gradual y orientado, resulta fundamental para adaptarse a la vida universitaria. Por lo tanto, una de las acciones implementadas por la institución es el CIVU, que despliega una serie de actividades tendientes a la ambientación, nivelación y afiliación institucional de los ingresantes (Fornasari, et al., 2023) Así, el Curso de Ingreso implementado en el año 2024 conjuga dispositivos de formación (Souto, 2019) que buscan atender a las particularidades del ingreso para cada una de las carreras de esta casa de altos estudios desde dimensiones pedagógicas, organizativas, metodológicas, operativas, experienciales y psicosociales propias del ámbito de la educación superior universitaria.

Objetivo

El objetivo de la práctica aquí desarrollada es acompañar las trayectorias académicas de estudiantes que ingresan a la universidad, en pos de favorecer las condiciones de permanencia. Se pretende desplegar un conjunto de acciones que permitan el desarrollo de competencias iniciales, a través de un dispositivo de formación integral, denominado Curso de Ingreso a la Vida Universitaria, con el que se espera una adaptación paulatina, con instancias que habiliten la nivelación de contenidos disciplinares y la filiación institucional.

Descripción de la experiencia

La propuesta pedagógica del CIVU destinada a los ingresantes del periodo lectivo 2024, se llevó a cabo a través de acciones integradas con las distintas Unidades Académicas atendiendo a las particularidades y demandas que emergen, a las experiencias transitadas y al perfil del estudiante que elige la Universidad. El dispositivo tiene el propósito de habilitar espacios formativos, que permitan acompañar y orientar a los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad durante el mes de febrero, con acceso general y con una duración de cuatro semanas, durante las cuales se plantean instancias de nivelación, afiliación y ambientación universitaria.

La propuesta de formación del CIVU plantea condiciones necesarias para generar procesos y significaciones adecuadas para un ingreso universitario de carácter procesual, organizado y centrado en el Modelo Educativo Institucional, considerando el perfil del estudiante, como también, las competencias y contenidos disciplinares introductorios para la formación específica de cada carrera.

El CIVU integra actividades disciplinares específicas organizadas en Módulos Disciplinares propuesto por las Unidades Académicas, los cuales responden a los propósitos formativos de cada carrera y un Módulo General, transversal a todas las carreras, denominado “Introducción a la Vida Universitaria”, destinado a desarrollar competencias iniciales desde el ingreso, en la aproximación a la construcción paulatina del oficio de ser estudiante, como así también; a la incorporación progresiva de un conjunto de estrategias para el aprendizaje, herramientas didácticas, tecnológicas y digitales, necesarias para la inserción y permanencia en la universidad.

Este módulo general plantea una propuesta estructurada para una formación integral, teniendo en cuenta los siguientes ejes temáticos: Estrategias de acompañamiento y adaptación a la vida universitaria, construcción del oficio del estudiante universitario, alfabetización académica, estrategias para aprender a estudiar; habilidades y hábitos, alfabetización digital, plataforma virtual y herramientas digitales, modalidades de evaluación propias del nivel superior universitario, comunicación asertiva y vínculos entre pares, espacios para la afiliación académica, recorrido curricular y sistema de correlatividades, estudiar en la Universidad y normativa institucional.

Con respecto a la modalidad y a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, el Módulo Introducción a la Vida Universitaria, busca un abordaje metodológico de articulación e integración de saberes y prácticas desde una modalidad híbrida. Por lo tanto, la propuesta se realiza en encuentros presenciales, sincrónicos y actividades asincrónicas, mediados por la plataforma Moodle institucional, considerando que el uso del espacio virtual permitirá a los estudiantes, avanzar hacia la alfabetización digital, necesaria para el desarrollo de habilidades tecnológicas. A través de una propuesta centrada en el estudiante, se busca articular diferentes instancias pensadas para los estudiantes que ingresan por primera vez a la Universidad, orientando este proceso desde una modalidad híbrida (Andreoli, 2021), enmarcada en el Modelo Educativo Institucional.

En sinergia, los encuentros presenciales adoptan la metodología de aula-taller posibilitando una experiencia educativa que permite recuperar saberes desde actividades teóricas y prácticas interactivas. También se considera el desarrollo de instancias para trabajar aspectos

psicosociales, la construcción de vínculos entre pares y grupos, así como la filiación y sentido de pertenencia a la universidad.

En tal sentido, el módulo mencionado se configura como un dispositivo que permite pensar las prácticas y el hacer de la enseñanza (Souto, 2019), generando un espacio de formación integral para acompañar y orientar al ingresante en la transición del nivel secundario a la universidad y fortaleciendo saberes previos para la producción de nuevas disposiciones (Enrico, 2019). Estas incluyen, desde el dominio de saberes disciplinares y el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas, hasta la incorporación de pautas institucionales.

El CIVU se implementa en diferentes formatos de acompañamiento: No Obligatorio, Obligatorio, Nivelatorio con instancia de examen y Nivelatorio con Examen Selectivo, según los criterios y requisitos de admisión de las diferentes carreras, las que se describen a continuación:

- Licenciatura en Kinesiología y Fisioterapia - Licenciatura en Fonoaudiología, implementa el curso de ingreso obligatorio y nivelatorio con examen selectivo
- Licenciatura en Ciencias Agrarias y Veterinarias, implementa el curso obligatorio y nivelatorio con instancia de examen
- Arquitectura, Ingeniería y Licenciatura en Psicología implementan curso obligatorio y nivelatorio

En el resto de carreras de la universidad se lleva a cabo el Curso de Ingreso a la Vida Universitaria no obligatorio.

Resultados

Analizando los datos de participación de los ingresantes en el Módulo Introductorio General, en la tabla 1, se observan altos porcentajes de asistencia e involucramiento de los estudiantes en las actividades tanto presenciales como virtuales (sincrónicas y asincrónicas), en todas las Unidades Académicas, sin importar el formato del Curso. Es importante recordar que, en la mayoría de las carreras, el Curso de Ingreso no es obligatorio.

Se puede apreciar que los mayores porcentajes corresponden a las carreras con Curso Obligatorio (más del 90%), seguidos por los que tienen curso obligatorio con examen (81%) y con examen selectivo (75%), lo cual resulta obvio por los requisitos para el ingreso. No obstante, en aquellas carreras con curso no obligatorio, la participación también resultó muy significativa (entre 60 y 80%), salvo en dos casos particulares donde la misma fue del 50% o inferior.

Tabla 1: Participación de los ingresantes Curso de Ingreso 2024

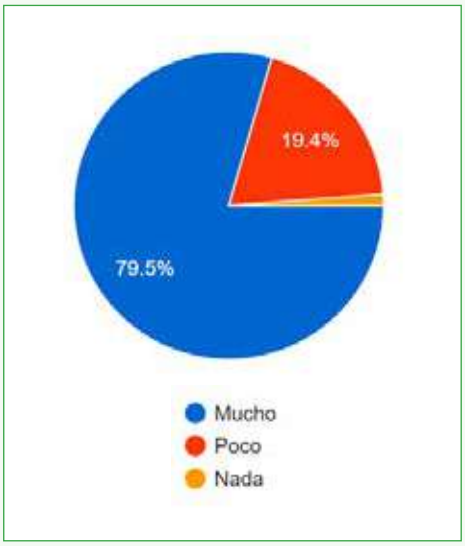
Formato Curso de Ingreso	Carreras	Realizaron el Curso	No realizaron el Curso
Curso con Examen Selectivo	Todas las carreras de la Fac. de Salud	75,1%	24,9%
Curso Ingreso Obligatorio	Psicología	99,4%	0,6%
	Arquitectura	91,8%	8,2%
	Ingeniería informática	90%	10%
Curso Ingreso c/examen	Ciencias Agrarias y Veterinarias	81%	19%
Curso Ingreso No Obligatorio	Escribania, Procurador, Martillero, Corredor Inmobiliario	83%	17%
	Prof. y Lic. en Teología y en Filosofía	81,3%	18,7%
	Abogacía	80,7%	19,3%
	Carreras de la Fac. de Economía	80%	20%
	Lic. en Trabajo Social	78,6%	21,4%
	Psicopedagogía	77,6%	22,4%
	Carreras de la Fac. de Ingeniería (menos Ing. en Informática)	76,6%	23,4%
	Lic. en Turismo	75,5%	24,5%
	Prof. y Traductorado de Inglés	71,8%	28,2%
	Lic. en Artes Musicales	71,4%	28,6%
	Prof. en Educación Inicial y Prof. en Educación Primaria	69,8%	30,2%
	Carreras del Departamento de Comunicaciones	68,7%	31,3%
	Criminalística, Perito en Accidentología, Relaciones Internacionales	63%	37%
	Prof. en Educación Física, Tecn. en. Fitness	54,5%	45,5%
	Diseño de Interiores	53,2%	46,8%
	Producción Animal	50%	50%
	Diseño Industrial	49,1%	50,9%

Fuente: elaboración propia

Resulta importante analizar también, la percepción de los estudiantes en relación a la implementación del curso y las competencias iniciales que el mismo se propuso desarrollar. Para ello se realizó una encuesta al finalizar el trayecto, a la que respondieron 434 estudiantes. En la figura 1 se observa que casi un 80% de los estudiantes reconocen que las actividades propuestas en el curso incentivaron el desarrollo de habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

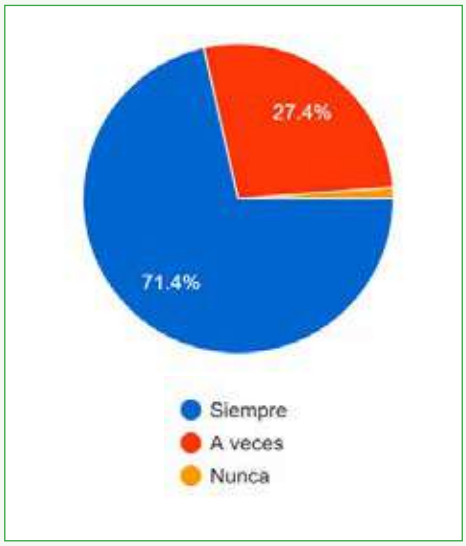
La figura 2 muestra la percepción de los estudiantes respecto de la aplicación práctica de los conocimientos y el desarrollo de habilidades planteadas en el módulo (estrategias para el aprendizaje, herramientas didácticas, tecnológicas y digitales, entre otras). En tal sentido, más de un 70% de los estudiantes considera que las actividades del curso permitieron poner en práctica los conocimientos y habilidades mencionadas.

Figura 1: Percepción sobre desarrollo de habilidades



Fuente: elaboración propia

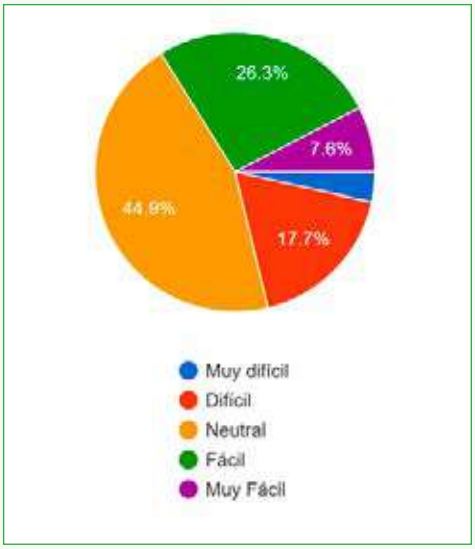
Figura 2: Percepción de la formación práctica



Fuente: elaboración propia

En la figura 3, por su parte, se puede apreciar la percepción de los estudiantes respecto del uso de la plataforma utilizada por la institución y el desarrollo de actividades en ella (tanto de manera sincrónica como asincrónica). Tal como muestra el gráfico, casi un 80% considera que su utilización no le resultó difícil.

Figura 3: Percepción de la utilización de la plataforma (habilidades tecnológicas).



Fuente: elaboración propia

Asimismo, se rescatan testimonios de los ingresantes, que atribuyen el sentido y significado del dispositivo de formación, destacando algunos a continuación:

> *"el civu me pareció una herramienta muy valiosa para aplicar en mi futuro desempeño como estudiante universitario" (Estudiante 1)*
>
> *"ayuda mucho al alumno con su desarrollo personal y académico"(Estudiante 2)*
>
> *"fue una experiencia maravillosa y me siento mucho más confiada para iniciar esta nueva etapa de mi vida" (Estudiante 3);*
>
> *"me sirvió tanto en lo académico como en lo social" (Estudiante 4);*
>
> *"estas semanas de clases fueron demasiado buenas para poder adentrarme a la vida universitaria después de terminar el nivel secundario" (Estudiante 5).*

Finalmente, se presentan algunas de las voces de los docentes tutores en relación al desarrollo del CIVU:

> *"He experimentado una gran satisfacción al ver el crecimiento y desarrollo de mis estudiantes a lo largo del curso. Ver cómo adquieren nuevas habilidades, desarrollan una mayor conciencia de sí mismos y de su entorno, y se preparan para enfrentar los desafíos de la vida universitaria y profesional" (Estudiante 6);*
>
> *"Se van enriqueciendo, pensando en sus posibilidades y potencialidades. Además el CIVU general es la oportunidad para conocerse, crear lazos, primeros vínculos. Socializar. Calmar ansiedades y disfrutar del ingreso"(Estudiante 7).*
>
> Asimismo, los tutores realizan algunas sugerencias, tales como:
>
> *"Reconocer y abordar las necesidades socioemocionales de los estudiantes, ofreciendo espacios seguros para la expresión, el apoyo mutuo y la gestión del estrés. Esto puede incluir talleres de bienestar, sesiones de consejería y grupos de apoyo entre compañeros" (Tutor 1);*
>
> *"resultaría favorecedor articular con estudiantes avanzados "tutores" y/o docentes que trabajen en el primer año, para potenciar el acompañamiento de la propuesta" (Tutor 2);*
>
> *"brindar orientación vocacional a los estudiantes que aún no tienen definido su proyecto académico-profesional, así como apoyo psicológico para aquellos que presentan dificultades emocionales o de adaptación" (Tutor 3).*

Este acercamiento tanto a los datos cuantitativos de participación como a las percepciones y experiencias que se rescatan en las voces de

los estudiantes y los tutores del curso, permiten avanzar en las adecuaciones y ajustes al curso de ingreso, para ampliar las oportunidades de ambientación, adaptación y nivelación en el ámbito universitario.



Conclusiones

Desde lo metodológico fue necesario indagar y recuperar datos cuantitativos y cualitativos de la propuesta del CIVU 2024, la cual resulta significativa la información obtenida de las distintas unidades académicas en cuanto a la participación de los ingresantes; como así también, de los logros en cuanto a los propósitos formativos alcanzados. Del mismo modo, las voces de los estudiantes y de los tutores responsables del desarrollo del curso dan cuenta de la importancia y relevancia de los aprendizajes significativos lo que genera las condiciones necesarias para el desarrollo de competencias iniciales previstas para esta primera etapa en el ingreso a la vida universitaria.

Tal como plantean Sanseau et al. (2023), citados en Polliotto,et al. (2023), estos espacios institucionales de acompañamiento; y las acciones desarrolladas, pretenden compensar matrices académicas que permitan la adaptación a las exigencias y particularidad de la vida universitaria sin desconocer las dificultades existentes en la articulación con el nivel secundario y las diferentes y variadas trayectorias de los estudiantes.

El principal desafío de la universidad es avanzar hacia una segunda etapa en la formulación de estrategias y dispositivos institucionales que no sólo respondan a las necesidades de ambientación, nivelación y afiliación, en pos de favorecer las condiciones de permanencia y el desarrollo de competencias iniciales; sino también articular con la diversidad de actividades que se desarrollan desde las distintas unidades académicas y áreas de servicio de la universidad, en un Programa Integral que acompañe las trayectorias académicas y la permanencia de los estudiantes durante todo el primer año de cursada.

Se reconoce que la permanencia estudiantil es un suceso académico que debe ser parte de la política institucional (Khols Santos y Estrada, 2023) como así también, que las trayectorias educativas son singulares, siempre en relación y vínculo con los entornos, las situaciones y los acompañamientos que se ofrecen y habilitan (Grego, 2022). Por lo tanto, pensarlas inscriptas en marcos institucionales, permite resignificar dispositivos en situación, con actores comprometidos con los proyectos de vida de los ingresantes.



Referencias

Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. *Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía.* http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres

Enrico, R. C. (2019). Capitales culturales y escolares puestos en juego durante el primer año de la carrera universitaria. En: *Jóvenes en la Universidad. Gómez, S. (comp)*. Editorial Brujas.

Fornasari, M.; Lopresti, G.; Olivero, E.; Oviedo, M. y Sánchez Amono, R. (2023). Entre travesías y experiencias académicas. Los oficios de ser estudiantes universitarios. *Diálogos Pedagógicos N°42 (21)*, pp. 79-89.

Greco, B. (2022). Trayectorias, cartografías, entramados institucionales. La potencialidad de una mirada institucional en educación secundaria. *Entramados: educación y sociedad*, *9*(12), 344-352.

Khols Santos y Estrada Mejia (2023). Permanência Estudiantil. Perspectivas Emergentes. *Coleção Permanencia Estudiantil. Volumen 2.* Editora CRV.

Polliotto, G.; López, M.; Vilte, F. y Martin, C. (2024). *Desarrollo de habilidades y estrategias formativas para reducir el abandono en estudiantes ingresantes. Estudio de caso en Salta - Argentina.* CLABES 2023

Retamal, X.; Maluenda Albornoz, J. y Bazingnan, C. (2024). *Engagement afectivo, sentido de pertenencia e incertidumbre académica y su relación con la intención de abandono de estudiantes de primer año de universidad*. CLABES 2023

Sanseau, M.; Sánchez Cestona, J. y Calio, S. (2023). *Permanencia de las y los estudiantes en la universidad*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XVI* (16), 1-16. doi: http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602.



Curso de Anatomía en Medicina Veterinaria: reprobación y abandono. La experiencia de los estudiantes

Elba Guadalupe Fontes Duarte
Instituto Tecnológico de Sonora
elba.fontes105628@potros.itson.edu.mx

Mirsha Alicia Sotelo Castillo
Instituto Tecnológico de Sonora
msotelo@itson.edu.mx

Sonia Beatriz Echeverría Castro
Instituto Tecnológico de Sonora
soniae@itson.edu.mx

Laura Fernanda Barrera Hernández
Universidad de Sonora
laura.barrera@itson.edu.mx

Resumen

La materia de Anatomía Animal del Plan de estudios de Medicina Veterinaria Zootecnista es una de las materias con mayor índice de reprobación. A futuro la reprobación de dicha materia afecta el desempeño, la trayectoria y la permanencia de los estudiantes en el programa. Cuando se indaga en las causas de la reprobación, se menciona como una problemática multicausal donde intervienen las variables del estudiante, del profesor, y del contexto. El objetivo del presente estudio fue identificar las dificultades experimentadas por los estudiantes que cursaron la materia (teoría y laboratorio) que pudieron incidir en la reprobación y abandono de los estudios. La metodología utilizada fue bajo el paradigma cualitativo de tipo fenomenológico. La recolección de datos fue mediante un grupo focal con nueve preguntas detonadoras, se destacan las condiciones de demanda que sobrepasaba las oportunidades de dedicarle el tiempo que se requería, así como el estrés asociado a los profesores, en específico las evaluaciones y las exposiciones en clase.

Descriptores: Medicina veterinaria, Anatomía animal, Reprobación.

Introducción

La materia de Anatomía es extensa en sus contenidos y que requiere una mayor inversión de tiempo y dedicación por parte de los estudiantes. Las principales causas de reprobación y bajo rendimiento se atribuyen al estudiante con las dificultades en la adquisición de los contenidos, insuficiente tiempo de estudio, falta de motivación, y la memorización como única técnica de estudio. A su vez, se señala al profesor y la utilización de métodos tradicionales, exposiciones reiteradas, y actividades de memorización que contribuyen a aprendizajes superficiales en el estudiante (Cárdenas y Otondo, 2018).

Esto sucede principalmente en carreras complejas que requieren mayor tiempo y dedicación como lo son matemáticas y medicina. Por su parte Hernández et al (2018) señalan que esta complejidad aumenta cuando se tienen hábitos de estudio inadecuados, ausentismo, métodos de enseñanza poco enriquecedores. Esto coincide con el estudio realizado por Castillo et al (2020) donde concluyen que los principales motivos de reprobación en el alumnado se deben a nulos hábitos de estudio, deficiencia en conocimientos previos, priorización de otros cursos o falta de interés. El acceso a materiales, el tiempo invertido y la asistencia a clase son señalados como los principales predictores de éxito en la adquisición de conocimientos de los contenidos de la materia (Triepels et al., 2018).

En el área de las ciencias de la salud, las carreras de medicina humana y animal tienen materias con altos índices de reprobación y dar de baja (dejar el curso en una fecha que la escuela señala antes de reprobar), entre estos se encuentra el de Anatomía. En medicina veterinaria el reto en la materia de Anatomía se torna más complejo, ya que se revisan distintas especies animales, sumado a que no solamente es teoría, si no que involucra a su vez la práctica, lo que significa un doble reto. Algunos programas académicos tanto en México como en Estados Unidos no cuentan con un programa propedéutico para el ingreso. Por lo que la materia de Anatomía animal es una materia de alta demanda para los estudiantes de Medicina Veterinaria Zootecnista (McNulty y Lazarus, 2018; McNulty et al., 2016).

Se presenta el caso de este curso en una universidad del norte de México, con alta demanda a nivel nacional para su ingreso. Se ha observado que 37% a 48% de los estudiantes reprobaron en estos cursos y agregando las bajas, se logró tener a menos de la mitad de alumnos aprobados en esos cursos. Con excepción de la Pandemia que la reprobación disminuyó alrededor del 25%. (Jones, et al, 2023). Dado que está en el primer semestre y está enlazada con un laboratorio de Anatomía, el impacto para la trayectoria está vinculada a un rezago y al abandono de sus estudios.

Objetivo

Describir las principales dificultades a las que se enfrentaron los estudiantes durante el curso de Anatomía Animal que dificultaron el aprendizaje y contribuyeron a la reprobación de la asignatura (teoría y laboratorio).



Metodología

El estudio se realizó bajo el paradigma cualitativo de tipo fenomenológico, en el cual se busca comprender el significado y describir experiencias, en este caso las dificultades presentadas por los estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria en la materia de Anatomía Animal (teoría y laboratorio).

Se procedió al levantamiento de datos mediante la técnica de grupo focal, la muestra fue intencional y donde el único criterio de inclusión era que los estudiantes ya hubiesen cursado la materia de Anatomía Animal. Participaron seis estudiantes de octavo semestre, tres hombres y tres mujeres de los cuales cuatro aprobaron la materia en su primer semestre, los dos restantes la dieron de baja (es decir no terminaron de cursar y la reprobaron) y debieron re inscribirse en semestres posteriores.

Se abordó a los estudiantes con nueve preguntas detonadoras. Se indagó en el disfrute, estrategias de aprendizaje en la materia y laboratorio, métodos de aprendizaje aplicados por el profesor, tiempo requerido para lograr el aprendizaje, percepción del alumno sobre la evaluación y la dificultad de llevar de manera simultánea teoría y laboratorio. Finalmente se hicieron las transcripciones, y descripción de las unidades hermenéuticas, citas, códigos, se generaron bloques temáticos y categorías utilizando el Atlas. ti. Versión 7.0

Consideraciones éticas

Para el levantamiento de datos se solicitó la autorización al jefe de departamento de Ciencias Agronómicas y Veterinarias enviando una descripción general sobre el estudio, una vez aprobada la propuesta del proyecto el estudio fue enviado al comité de ética de la institución recibiendo dictamen de aprobado por lo que se procedió al levantamiento de datos.

Los alumnos fueron notificados que la información brindada sería confidencial y con fines de investigación, así como la protección de sus datos personales cambiando sus nombres por seudónimos. Así como también que podrían retirarse de la sesión de preguntas en el momento que ellos lo consideran pertinente.

Resultados

De acuerdo con la información recabada y a partir del objetivo planteado se presentan las principales dificultades señaladas por los estudiantes que repercutieron en su aprendizaje y en la reprobación de la materia.

Respecto a las **dificultades en el laboratorio** los estudiantes mencionaron que una de las principales es la búsqueda de material especialmente el biológico, la demanda de tiempo en el laboratorio, el cansancio, las dificultades económicas para la adquisición de algunos de los materiales, lo complicado para encontrar y preparar el material biológico - el proceso de limpieza del material, así como el tiempo limitado para cumplir con las prácticas programadas en el curso. Un alumno comparte sus experiencias: *“Muchas veces nos decían los maestros como le podíamos hacer cuando quisiéramos conseguir los propios huesos, por ejemplo, decían si*

tú tienes algún lugar en donde conseguir un animal en tal estado de descomposición ahí puedes aprovechar para agarrar los huesos. Y pues era proceso, en una olla, con agua caliente, con jabón, con cal, con agua oxigenada y después te agarrabas todo el fin de semana, yo me acuerdo cuando iba a donde vivía ahí haciendo eso, y para llevarlo a la escuela todavía". "La verdad muchas veces pienso que lo mejor es dejar la universidad, está muy complicado todo eso..." (estudiante hombre 8vo semestre que desertó de la materia).

En cuanto a la **materia teórica de Anatomía**, una de las más relevantes señaladas por los estudiantes refieren a los profesores como fuentes de estrés, y miedo en los alumnos principalmente durante los exámenes -calificaciones y las exposiciones en clase. Una de las estudiantes que logró concluir y aprobar la materia señala: *"...era muy estricta la maestra al momento de estar calificando, los exámenes larguísimos de cinco páginas. Unos exámenes horrorosos, como dicen mis compañeros por más que te desvelaras estudiando pues nomás no lo pasabas"*, *"...* Otra estudiante señala *"... eran unos exámenes de 6 hojas y por los dos lados, igual, la calificación más alta fue un 4 y ya de ahí eran para abajo, algunos compañeros y compañeras ya ni regresaron a la escuela*. Y agrega *"...a veces entraba con miedo a la clase de anatomía (se ríe), porque de repente nos ponía exámenes, de que "saquen una hoja" y nos empezaba a dar preguntas y pues ya a contestar, todo eso era parte de tu calificación final y pues sí la pasé, ¿cómo, no sé?, porque siento que no aprendí nada (se ríe), pero la pase la materia"* (estudiante mujer de 8vo semestre que aprobó la materia).

Con respecto a las **exposiciones en clase y el estrés** y miedo que les causaba a los estudiantes, un estudiante comparte: *"el miedo que en ocasiones sentía al entrar a clase, las presentaciones, la presión de la profesora.."*"...yo como salía demasiado tarde tenía a dos compañeros que se iban en el mismo camión que yo y al final ellos mejor ya no continuaron en la escuela,, se agüitaron (sic) y se fueron porque en una exposición los hizo pedacitos la maestra, yo de hecho las primeras exposiciones no las expuse, del miedo que me dio la primera clase"*(estudiante mujer de 8vo semestre que aprobó la materia). Otra estudiante añade: *"recuerdo que me dieron exposición de un hueso de este tamaño (hace referencia con los dedos 1 cm), no encontraba información. Encontré información en un párrafo del libro* (nuevamente hace referencia con los dedos 10 cm) *nada más, me volví loca, loca buscando información de ese hueso y nomás encontré una cosita así, llegué preocupadisima a exponer, dije, me va sentar porque no encontré información, me va regañar, me va poner mala calificación en la exposición"* (estudiante mujer de 8vo semestre que aprobó la materia).

También mencionan el **acceso a la bibliografía,** los estudiantes señalan que no hay libros disponibles *"no había información casi y aparte los libros de correteados"* (estudiante mujer de 8vo semestre que aprobó la materia).

Las dificultades por **horarios discontinuos**, todos los estudiantes entrevistados refieren lo cansado que es el horario completo que les requieren las actividades académicas de permanecer en la escuela, ya que las clases y prácticas de laboratorio están en diferentes horarios y no puedes ir a casa a comer o a buscar los materiales, ya que inician a las 7 a. m. y pueden concluir hasta las 9:00 p. m. Al respecto, un estudiante de octavo semestre, que repitió el curso señala: *"yo entraba a las 7:00 de la mañana y salía a las 9:00 de la noche. Era de 7:00 a 8:00 a. m., después entraba de 9:00 a 10:00 a.m., y de ahí me tenía que esperar de 12:00 a 1:00 p. m. era un laboratorio y de ahí*

me tenía que esperar toda la tarde de 8:00 a 9:00 p. m. lo que era lunes, miércoles y viernes vivía ahí en la escuela, -nombre- ya desde primer semestre como una tercera parte de mis compañeros ya no siguieron en la escuela, no pudieron, está muy pesado, es un reto terminar". (estudiante hombre de 8vo semestre que reprobó la materia).

Otra de las alumnas comenta *"primero mucho estrés por el horario, por tantas materias, tenía el horario muy quebrado en primer semestre, entraba desde las 7:00 a. m. y salía a las 8:00 p. m., después me pudieron hacer un ajuste. Luego iba y venía y pues esa cuestión"* (estudiante mujer de 8vo semestre que reprobó la materia).

En cuanto al **tiempo disponible para el curso y la extensión del contenido de la materia**, los seis estudiantes entrevistados coincidieron que la cantidad de temas y material a revisar en el curso excede al tiempo disponible en el periodo escolar para lograr revisar los contenidos, por ello en los últimos temas del curso no se lograban revisar o se quedaban temas inconclusos. Al respecto un estudiante señala *"muy poco tiempo para tanto, como ya te dije no alcanzamos a ver todas las unidades, yo creo que ni al sistema nervioso llegamos, no recuerdo haberlo visto"*, y las estrategias de recuperación que utilizó el profesor para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, se perciben como poco efectivas: *"nos dejó un tipo examen, pero fue a libro abierto. Eran un montón de preguntas, pero era para ver el tema y lo entregamos"* (estudiante mujer de 8vo semestre que aprobó la materia).

Otra de las estudiantes señala que la cantidad de 17 unidades de competencia del curso, que se tienen que revisar en el semestre y el tiempo limitado impidió concluir con todos los temas: *"en la teoría no alcanzamos a terminar, según yo no vimos todo lo de la teoría que son como 17 unidades"* (estudiante mujer de 8vo semestre que aprobó la materia).

Por otra parte, se hace mención a la **presión de los compañeros** *"yo me acuerdo que cuando la llevaba, iba con otras personas que recién conocía y a mí me tocaba que una muchacha que tenía carro para buscar huesos y todo ese tipo de cosas y su mamá era muy apegada, siempre quería estar así y me acuerdo que una vez había dicho de otra compañera que no ayudaba, y a las cuatro de la mañana nos marcaba que si podías ir con ellas a buscar huesos en las granjas micas* (situado a 8 km de Obregón), *todo dormido pues. Pues si les decía, y nos decía "ah bueno, nomás te estaba probando, no vamos a ir, pero quería ver la disposición"* (estudiante hombre de 8vo semestre que reprobó la materia).

Por último, una de los dos estudiantes que decidieron desertar de la materia mencionó algunas situaciones o experiencias por las que decidió abandonar la materia antes de que concluyera el semestre. La estudiante refirió sentirse sobrecargada con las tareas, los exámenes, y las exigencias del profesor. Lo cual generaba estrés y desgaste emocional constante en ella por no lograr un avance en la materia, y finalmente decidió abandonarla. *"La di de baja porque no pude con tanta presión, y en teoría yo sentía demasiada presión por el maestro, era demasiado exigente, me estaba acabando mi paz (se ríe), mi paz personal y los exámenes demasiado cargados y sentía que no era, por más que estudiaras a veces el examen parecía imposible de pasar. Mucha tarea también".* (estudiante mujer de 8vo semestre que desertó la materia en la primera ocasión que se inscribió).

Por otra parte, una de las estudiantes recomienda y señalan la necesidad de un curso propedéutico o una introducción general de los contenidos que revisarán en el transcurso

del semestre. Una de las estudiantes comparte su experiencia: *a pesar de haber llevado materias en la preparatoria referentes a la salud o biología, porque siempre me interesaron esos temas, creo que hubiera sido bueno algo más de introducción. De decirnos, a ver muchachos la materia de anatomía va dividirse así, por temas, y darnos todo el temario. Los huesos se dividen de esta manera... Porque realmente muchas veces buscábamos el material y personalmente no sabía que hueso era pues, no tenía una introducción antes de, o no iba a la par la teoría con la práctica a veces, y la confusión de no conocer y hacer las cosas ya en el momento, no tienes muy claro a donde va, sentía yo* (estudiante mujer de 8vo semestre que desertó de la materia en la primera ocasión que se inscribió).

Al final de la entrevista los estudiantes compartieron algunas reflexiones y propuestas para mejorar los métodos de enseñanza y técnicas de estudio en la materia de Anatomía Animal. En cuanto a la materia teórica señalan a) mejorar los métodos de aprendizaje, y b) el estilo de enseñanza del profesor. En cuanto a los métodos de aprendizaje los alumnos sugirieron se utilizarán recursos y materiales educativos visuales como imágenes, utilización de modelos en 3D que acompañarán a la teoría, clases más dinámicas ya que el exceso de teoría a menudo los desmotivaba. En cuanto al estilo del profesor sugieren tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, profesores dinámicos, más flexibles.

Conclusiones

El presente análisis permitió identificar las principales dificultades en el aprendizaje a los que se enfrentaron los estudiantes de Medicina Veterinaria Zootecnista al momento de cursar la materia de Anatomía Descriptiva, Sistemática y Comparada. Los alumnos hacen mención de una serie de factores que dificultaron el aprendizaje y la asimilación de contenidos. Se destacan en primer lugar, y que en el caso de algunos estudiantes contribuyeron a la reprobación de la materia o a la desertaran del curso e incluso contribuyeran a dejar la universidad. Las estrategias docentes generan un efecto acumulativo en el estrés de los estudiantes, y percepción de fracaso, lo cual contribuye para que algunos de ellos consideraran la opción de dejar la escuela y varios decidan ya no volver.

En tanto que las prácticas de laboratorio es un componente positivo para los estudiantes, así como se ha encontrado en otros estudios (Gummery, 2018) y aunque los alumnos coincidían que las prácticas les ayudaban a comprender la teoría, también encontraron dificultades en laboratorio, sin embargo, mostraron mayor entusiasmo por lograr el aprendizaje.

Además del estrés, que está asociado con los y las docentes , saturación de actividades de este curso y de información, así como sentir inexperiencia en los temas, los requerimientos de las presentaciones mismas que generan un círculo de realimentación negativa de estrés que inciden desfavorablemente para el rendimiento académico (De la Fuente et al., 2020), además de la sobrecarga de trabajo por las tareas de los otras materias y el exceso de presentaciones a los estudiantes son factores de riesgo para el abandono, lo cual coincide con resultados encontrados por Martínez, et al (2023) como uno de los ejes principales de tipo académico, que inciden en el abandono. Escobar et al (2018) mencionan que el estrés influye en el desempeño académico y la adquisición de aprendizaje,

entre los principales estresores se señala gran cantidad y demanda de actividades y tareas escolares, tiempos reducidos de entrega, y la exigencia del profesor.

Respecto a las dificultades en los exámenes el estudiantado señala que la extensión de estos, su falta de previsión siendo sorpresa, congruencia entre lo revisado en clase y lo aplicado en el examen y una falta de retroalimentación docente. Finalmente mencionaron que no existía congruencia entre la calificación final y lo aprendido, se menciona a su vez la necesidad de un curso propedéutico, ya que los nulos conocimientos con los que ingresaron, ya que los alumnos que llevaron en dos ocasiones la materia ya sea por dar de baja o reprobar, señalaron sentirse más familiarizados con los contenidos. Autores como Hidalgo et al (2019) señalan que los cursos propedéuticos ayudan a disminuir el estrés y le da más confianza al estudiantado permitiendo resiliencia a este tipo de situaciones y que los estudiantes permanezcan en sus estudios a pesar de estas situaciones complicadas que experimentan.

El estudio se realizó en un periodo de la Pandemia por COVID 19, ello planteó algunas situaciones que después de un tiempo volvieron a la normalidad, pero incidió en las respuestas de los estudiantes, especialmente porque la reprobación descendió en casi todos los cursos universitarios en ese periodo, pero los estudiantes señalan dificultades de los profesores para realizar la evaluación cuando se suspendieron las clases presenciales sorpresivamente. Sin embargo, la información es de gran valor ya que permite realizar acciones para su mejoría.

Finalmente se proponen revisar estrategias del profesor, cuidar la salud mental de los estudiantes e implementar estrategias alternativas efectivas que permitan incorporar nueva tecnología para el aprendizaje de este tipo de cursos. Especialmente importante para mantener a los estudiantes motivados y que permanezcan y continúen con sus estudios universitarios.





Referencias

Cárdenas, O, y Otondo, M. (2018). Rendimiento académico en Anatomía Humana en estudiantes de kinesiología. Aproximación a sus causas y efectos. *Educación Médica Superior*, 32(2) Recuperado a partir de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000200012&lng=es&tlng=es.

Castillo, M, Gamboa, R, y Hidalgo, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*, *34*(1), 219-245, https://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.13

De la Fuente, J., Peralta-Sánchez, F. J., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., Garzón-Umerenkova, A., y Zapata, L. (2020). Effects of self-regulation vs. external regulation on the factors and symptoms of academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 11 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.1773

Escobar, E., Soria, B., López, G., y Peñafiel, D. (2018). Manejo del estrés académico; revisión crítica. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado a partir de: https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.html

Gummery E, Cobb KA, Mossop LH, Cobb MA. (2018). Student Perceptions of Veterinary Anatomy Practical Classes: A Longitudinal Study. *Journal of Veterinary Medical Education.* 45(2) 163-176, doi: 10.3138/jvme.0816-132r1. PMID: 29767571.

Hidalgo, M. R., Gamboa, R., y Castillo, S. M. (2019). Deserción y reprobación, desde el enfoque del estudiantado en la educación superior, en el curso de Matemática General. *Revista Comunicación*, 28(2), 17–37. https://doi.org/10.18845/rc.v28i2-2019.4926

Hernández, E., Hernández, G., y Flores, A.. (2018). La reprobación en una universidad del sureste de México: el caso de la licenciatura en humanidades. *Universita Ciencia*, *7*(18), 68–82. https://doi.org/10.5281/zenodo.7007957

Jones, K; Miller, D. y Noble, P. (2023). Did the rapid transition to online Learning in response to COVID-19 impact students´cognitive load and performance in veterinary anatomy. *Journal of Veterinary Medical Education*, https://doi.org/10.3138/jvme-2023-0135.

Martínez, M., Pérez, A., Dzay, F. y Cabañas, V. (2023). Reflexiones estudiantiles sobre la deserción: el caso de una universidad mexicana. Mendive. *Revista de Educación*, 21(4), e3515. https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3515

McNulty, M., Stevens-Sparks, C., Taboada, J., Daniel, A., y Lazarus, M. D. (2016). An anatomy precourse enhances student learning in veterinary anatomy. *Anatomical sciences education*, 9(4), 344–356. https://doi.org/10.1002/ase.1590

McNulty M. y Lazarus, M. (2018) An Anatomy Pre-Course Predicts Student Performance in a Professional Veterinary Anatomy Curriculum. *Journal of Veterinary Medical Education.* Fall;45(3):330-342. doi: 10.3138/jvme.0317-039r. Epub 2018 Jan 18. PMID: 29345550.

Triepels, C., Koppes, D., Van Kuijk, S., Popeijus, H. E., Lamers, W. H., van Gorp, T., Futterer, J. J., Kruitwagen, R. F. P. M., y Notten, K. J. B. (2018). Medical students' perspective on training in anatomy. *Annals of anatomy-Anatomischer Anzeiger : official organ of the Anatomische Gesellschaft*, 217, 60–65. https://doi.org/10.1016/j.aanat.2018.01.006



Exploraciones del uso del Aula Invertida y aprendizaje por pares para mejorar el rendimiento académico en Matemática General

Enid Quesada Alfaro
Laboratorio de Didáctica e Innovación de las Ciencias Exactas y Naturales
Universidad Nacional, Costa Rica
enid.quesada.alfaro@una.ac.cr

José Romilio Loría Fernández
Escuela de Matemática
Universidad Nacional, Costa Rica
jose.loria.fernandez@una.cr

Resumen

El rendimiento académico en matemática es un desafío en la Educación Superior, especialmente en cursos iniciales, pues se concierta la transición del estudiantado a la universidad con las falencias de los niveles educativos previos. Se observan altas tasas de reprobación y abandono de los cursos, acentuando la frustración y el desencanto que puede generarle a los estudiantes que apenas inician una carrera universitaria. Las metodologías de aprendizaje activo prometen mejores resultados de aprendizaje por lo que se propone investigar la efectividad de la metodología de aula invertida en combinación con el aprendizaje entre pares en la ejecución del curso Matemática General; curso con altos niveles de reprobación y deserción, diseñado para proporcionar a los estudiantes las herramientas matemáticas básicas para comprender y resolver problemas en sus campos profesionales específicos. Esta investigación corresponde a un estudio exploratorio mediante un diseño cuasi experimental en el que se valoran los resultados de dos grupos atendidos con metodologías distintas: uno con aula invertida y aprendizaje entre pares y otro con metodologías tradicionales. Los hallazgos del estudio sugieren que pueden obtenerse mejores resultados mediante estas metodologías, las cuales permiten mayor espacio para la práctica acompañada, el intercambio y la retroalimentación.

Descriptores: Aula invertida, Aprendizaje de Matemática, Aprendizaje entre pares, Rendimiento académico en Matemática, Aprendizaje activo.

Introducción

El rendimiento académico en cursos de matemática para diversas carreras universitarias es con frecuencia un reto para las instituciones de educación superior. El fracaso en estos cursos, que suelen ubicarse en los primeros niveles de los programas de estudio, se convierte para muchos estudiantes en la causa de frustración personal, deserción y rezago académico. En la Universidad Nacional (UNA), institución pública de Costa Rica, el rendimiento académico en el curso Matemática General es bajo, con altas tasas de deserción.

Desde 2017 hasta 2023 el curso Matemática General ha tenido en promedio porcentajes anuales de aprobación entre 33,5 % y 41 %, tasas de deserción que van desde 26% a 35%, porcentajes de reprobación de 29 % a 39 % y 4.65 como nota media. En los años de la pandemia 2020 y 2021, cuando las clases y evaluaciones se realizaron de manera remota haciendo uso de tecnologías de la información y comunicación, el rendimiento académico tuvo niveles atípicos por lo que se excluyen del análisis. Los datos para Matemática General contrastan con los resultados del rendimiento de la totalidad de los cursos de la UNA, los cuales en el período 2017-2023, tuvieron porcentajes de aprobación que superan el 84 %.

Investigaciones previas en la UNA respecto al rendimiento académico en Matemática General, identificaron factores que incidían en la deserción y en la reprobación de los estudiantes, entre ellos destacan el nerviosismo, malos hábitos de estudio, escasa dedicación al estudio, el tipo de evaluación y la desmotivación después de la primera prueba, entre otros (Castillo-Sánchez et al., 2020). La Escuela de Matemática ha impulsado cambios para atender esos factores. No obstante, el rendimiento académico en el curso continúa siendo un reto en la UNA. Por eso, con el fin de identificar soluciones para incidir en estos factores, se lleva a cabo un estudio exploratorio que pretende valorar si la metodología de aula invertida en combinación con el aprendizaje entre pares mejora el rendimiento académico de los estudiantes que se inscriben en el curso de Matemática General.

La metodología de aula invertida varía del modelo tradicional de enseñanza; su principal diferencia radica en cómo se distribuyen las actividades de aprendizaje. En aula invertida la persona docente elabora y pone a disposición de los estudiantes materiales y actividades de aprendizaje, que el estudiantado debe revisar y analizar de manera autónoma antes de la clase, para que en el aula pueda participar en actividades de aplicación y discusión guiadas por la persona docente. El concepto de aula invertida se atribuye a Bergmann y Sams (2012), quienes empezaron a grabar videos de sus clases de química para asignarlos como recursos visuales que los estudiantes debían observar previamente a la clase. Ya en el aula los estudiantes debían agruparse para resolver problemas y realizar experimentos durante toda la sesión.

Por su parte, Mazur y Watkins (2010) definieron la instrucción entre pares como un método para promover el aprendizaje cooperativo, que suscita la interacción en el aula para involucrar a los participantes y abordar aspectos difíciles

de los temas del curso; es un método de aprendizaje activo centrado en el estudiante (Crouch y Mazur, 2001).

Ambas metodologías complementarias, han dado muestras de mejorar los aprendizajes en diversos cursos según experiencias y estudios en diversos países (Al-Samarraie et al., 2020; Cevikbas y Kaiser, 2020; Güler, 2023; Johnston, 2017; Kaymak et al., 2020). Particularmente, se han empleado en cursos de matemática y cálculo con resultados prometedores (Turra et al.,2019; Prieto et al., 2021). En este sentido, Cheng et al. (2019) y Solier et al. (2022), enfatizan en la "enseñanza entre pares", y en la importancia de que los estudiantes se preparen previo a la clase para que las actividades de aula se centren en: la profundización de conceptos, la aplicación práctica de dichos conceptos, la atención de dudas sobre los contenidos tratados en las visualizaciones previas, las discusiones y el análisis crítico; todas estas actividades inmersas en espacios de interacción constante entre los estudiantes.

Objetivo

Determinar el impacto de la metodología de aula invertida con aprendizaje entre pares en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes matriculados en el curso Matemática General durante el I Ciclo académico 2023, en la Universidad Nacional, Costa Rica.

Metodología

La investigación corresponde a un estudio exploratorio que sigue un diseño cuasi experimental. Se pretende valorar el efecto de la metodología de aula invertida con aprendizaje entre pares en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes matriculados en el curso Matemática General. Para ello se seleccionó el grupo 09 de la cátedra de Matemática General durante el I Ciclo del año académico 2023. La persona docente a cargo de dicho grupo aplicó las metodologías activas en todas las sesiones del curso. Además, se seleccionó otro grupo de la cátedra como grupo de control, por tener un horario similar al grupo 09 y porque la persona docente a cargo del grupo históricamente había tenido resultados en sus cursos similares a los de la persona docente que aplicó las metodologías activas. Es importante destacar que no se realizó ningún ajuste particular en la metodología seguida por la persona docente en el grupo de control.

En el grupo donde se llevó a cabo la intervención se empleó la metodología de aula invertida combinada con aprendizaje entre pares y algunas sesiones con aprendizaje cooperativo; se contó no solo con la persona docente responsable del curso sino también con dos asistentes, de manera que en los encuentros (clases) siempre hubo al menos dos personas que apoyaban el aprendizaje y la práctica del estudiantado. Para seleccionar a las personas asistentes se tomaron en cuenta los siguientes criterios: (1) conocimiento matemático sólido; (2) capacidad para explicar; (3) habilidades interpersonales sobresalientes (empatía, paciencia, habilidad para escuchar); (4) actitud proactiva y motivación; (5) habilidad para gestionar el trabajo en grupo; (6) responsabilidad y compromiso. Es importante destacar que la formación académica de las personas asistentes permitió que se ajustaran a los criterios considerados: una de

ellas tiene formación en Economía con amplia experiencia en temas de docencia universitaria y la otra persona es un estudiante avanzado en el Bachillerato en Enseñanza de la Matemática de la UNA.

Se utilizaron datos provenientes de los sistemas de información de admisión y se diseñaron cuestionarios para recabar información y percepción del estudiantado sobre las metodologías utilizadas, asimismo se recopilaron los datos de los resultados finales del curso sobre las variables de aprobación, deserción, reprobación y nota promedio. Con el fin de resguardar la privacidad de las personas estudiantes, en toda la investigación se anonimizó la información.

El curso Matemática General demanda 5 horas de clase con la persona docente y presupone que el estudiantado dedica 6 horas adicionales de estudio y práctica fuera del aula. Los grupos son de entre 36 y 40 estudiantes y se asignan a un único docente. Es un curso de cátedra lo que implica que todos los grupos cuentan con el mismo programa de curso (Syllabus) y realizan las mismas evaluaciones en el mismo día en todos los campus universitarios. La metodología que prevalece enfatiza en la enseñanza y consiste en explicaciones por parte de la persona docente, también se entrega de material explicativo, sugerencias de libros de texto, videos y prácticas individuales o grupales que se intercalan con las exposiciones por parte del docente durante la clase. El programa del curso es denso pues abarca una amplia cantidad de temas que el estudiante debe comprender en el transcurso de 16 semanas lectivas. La mayor parte de los contenidos forman parte del currículo de matemática del nivel educativo previo al universitario por lo que el curso está diseñado como un repaso o refrescamiento. Por otra parte, la Universidad Nacional cuenta con un programa de tutorías de apoyo académico a las que el estudiantado puede acceder voluntariamente para reforzar sus aprendizajes.

Intervención

La intervención se empezó a diseñar con cuatro meses de antelación. La persona docente con la persona que apoyó la intervención pedagógica, quien a la vez fungió como una de las asistentes del curso, planificaron las actividades necesarias para el desarrollo del curso mediante la metodología de aula invertida acompañada de aprendizaje entre pares (y cooperativo), se elaboró un cronograma para iniciar la producción de materiales desde enero del 2023 y se coordinó el apoyo de la Vicerrectoría de Docencia para la producción de los videos empleando una pizarra de luz en un estudio de grabación con las condiciones de luz y sonido necesarias. Se produjeron videos cortos con ejemplos que ilustran los diferentes temas y métodos estudiados en el curso, estos cuentan con rótulos de los temas para su fácil identificación. En la metodología de aula invertida la producción de los videos explicativos es un factor crítico porque constituyen un recurso esencial que en buena medida sustituye las explicaciones que regularmente la persona docente haría en la clase. Por eso, se deben elaborar los guiones de los vídeos a cargo del docente procurando que sean lo más cortos posibles, en este caso se optó por integrar un ejercicio de ejemplo por cada vídeo que van desde los seis hasta los 25 minutos.

Simultáneamente se llevó a cabo la planificación de las actividades del curso para cada

encuentro tomando en cuenta que el curso tenía un horario de dos encuentros semanales de tres horas los lunes y dos horas los jueves. La metodología de aula invertida contempla la planificación de actividades para antes del encuentro, durante la clase y posterior a la clase. El equipo consideró imperativo la planificación cuidadosa de la primera semana del curso y particularmente de la primera sesión, en la cual la metodología debía quedar muy clara. En consecuencia, se produjo un video de bienvenida con la participación de las tres personas que estarían presentes en el curso como docente y asistentes, un vídeo explicativo de la metodología del curso, además, se diseñó un instrumento diagnóstico de condiciones sociodemográficas y actitudinales del estudiantado, una prueba cognitiva de matemática como diagnóstico inicial de conocimientos matemáticos y se envió un correo electrónico de bienvenida con algunos de estos recursos antes del inicio del curso.

En la primera clase se realizó una introducción al curso y a la metodología de manera que se pudiera establecer un compromiso de parte del estudiantado respecto a su responsabilidad en su aprendizaje y en cumplir con las asignaciones previas a cada encuentro. También se tuvo un espacio de diálogo para que el estudiantado se conociera y pudiera expresar sus experiencias previas y emociones respecto a la matemática. Asimismo, se asignaron los primeros videos y ejercicios de práctica para realizar antes del siguiente encuentro.

Durante la ejecución del curso a lo largo de las 17 semanas, se asignaron vídeos que el estudiantado debía ver y ejercicios para completar previo a cada encuentro presencial, estos se compartieron en una carpeta en Google Drive junto con otros materiales como ejercicios prácticos, guías de trabajo en casa y en clase y unidades temáticas. El estudiantado, en su mayoría revisaba los vídeos y las clases fueron espacios de práctica y resolución de ejercicios en parejas o tríos, se contó con pizarras acrílicas para los grupos lo que facilitaba compartir e interactuar en la resolución de ejercicios. El equipo docente atendía consultas y profundizaba en explicaciones cuando surgían dudas en el trabajo de aula, Esta dinámica permitió detectar personas con vacíos conceptuales y brindarles el seguimiento individualizado y apoyo extraclase. Por otra parte, se realizaron 4 sesiones los sábados como espacios para apoyar con prácticas adicionales al estudiantado y se dispuso de espacios y horarios adicionales para la atención individual o grupal y para la realización de prácticas con acompañamiento de alguno de los tres facilitadores.

Los encuentros en las clases fueron para desarrollar prácticas orientadas a la resolución de ejercicios, por ello se planificaron diversas dinámicas basadas en el aprendizaje entre pares y aprendizaje cooperativo, tales como trabajo en equipos con roles asignados, parejas o tríos para la resolución de ejercicios, competencias de equipos, juegos, simulaciones de pruebas, entre otras.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, durante todo el curso hubo evaluación formativa y retroalimentación cuando se desarrollaban los ejercicios y simulaciones de pruebas. Sin embargo, la evaluación sumativa de aprendizajes se realizó a través de cuatro pruebas parciales escritas estandarizadas para todo el estudiantado de la cátedra de Matemática General, con la posibilidad de repetir una de las tres primeras. Se analizaron los errores comunes para reforzar los temas y se brindó retroalimentación en sesiones plenarias.

La intervención también contempló la evaluación de la metodología y la percepción del estudiantado, para ello se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios, uno después del primer

mes del curso y otro en la última semana con el fin de valorar la metodología y la utilidad de los materiales y actividades realizadas. El equipo de trabajo se reunió regularmente para dialogar y planificar las actividades y apoyos necesarios para el estudiantado; estos espacios de reflexión de la práctica pedagógica permitieron introducir mejoras y ajustes durante la ejecución, pero también repensar las intervenciones futuras.

Resultados

Los resultados de la intervención fueron satisfactorios en términos del rendimiento académico, con porcentajes de aprobación y promedio ponderado superiores al promedio de los grupos de ese ciclo escolar y superiores al del grupo control. La deserción también fue mucho menor que la deserción promedio de los otros grupos del ciclo, aunque similar al grupo control. Asimismo, los estudiantes valoraron de manera positiva la metodología utilizada y destacaron la utilidad de los videos previos a la clase, los ejercicios de práctica y las horas de atención y estudio acompañado.

En la Tabla 1 se ofrece información sobre el rendimiento académico del grupo de la intervención en comparación con el grupo control y con el promedio general institucional de todos los grupos de Matemática General del año 2023 y del primer ciclo del campus central. Se utilizan los datos oficiales publicados en las estadísticas institucionales con fines comparativos. Cabe destacar que dos estudiantes no se presentaron a clase ni realizaron ninguna prueba, pero al no realizar retiro de los cursos se contabilizan en los datos oficiales.

Tabla 1. Rendimiento académico en Matemática General en la UNA – 2023

	Porcentaje aprobación	Porcentaje reprobación	Porcentaje deserción	Promedio escala 10
Promedio de todos los grupos en I y II ciclos	38.1	31.9	29.9	4.53
Promedio de grupos I ciclo Campus Central	38.8	32.3	28.9	4.70
Grupo control	41.7	38.9	19.4	5.29
Grupo de la intervención	63.9	16.7	19.4	6.22

Fuente: Sistema EEUNA (2023).

La aprobación de casi el 64 % del estudiantado en el grupo de la intervención es la más alta de todos los grupos de Matemática General que se abrieron en el año 2023, al igual que el promedio ponderado de 6,2; un punto superior al grupo control.

En relación con la valoración de la metodología por parte del estudiantado debe hacerse referencia a los resultados de los dos instrumentos aplicados en distintos momentos del curso. El primero, aplicado como seguimiento a la metodología al mes de iniciado el curso fue respondido por 18 estudiantes de los 34 que efectivamente estaban asistiendo a clases. De quienes respondieron se recuperó información que permitió reforzar las actividades e insistir

en la metodología del curso y el necesario compromiso del estudiantado. De este grupo, la mayoría comprendía la metodología y conocía su papel en esta, aun así, un 22 % reconocía estar viendo algunos videos, pero no realizaban ejercicios prácticos. Todos encontraban que los videos eran muy útiles en su proceso de aprendizaje y 44 % estaban dedicando de cuatro a seis horas de estudio independiente.

El segundo instrumento de evaluación general se aplicó en la última semana del curso, algunos respondieron posterior a la entrega de resultados, fue un cuestionario anónimo y veinte estudiantes de 34 lo respondieron. La valoración que se hizo del curso fue positiva; el 90 % indicó que sus expectativas del curso se cumplieron, 85 % opinó que las metodologías contribuyeron al logro de sus aprendizajes. Los videos del profesor, los ejercicios de práctica, pruebas previamente aplicadas y las horas de apoyo y estudio acompañado fueron los recursos o actividades que señalaron como más útiles para su aprendizaje. El 100 % recomendaría que la metodología se aplique a todos los cursos de Matemática General.

Finalmente, se ofrecen las reflexiones y aprendizajes del equipo docente que implementó la intervención. Para que la metodología de aula invertida tenga resultados y se pueda aplicar adecuadamente se requiere el compromiso del estudiantado para ver el material antes de la clase y realizar las prácticas antes y después de los encuentros; para ello es necesario por un lado insistir en la metodología, y por otro establecer estrategias de seguimiento al trabajo que realiza el estudiantado previo a la clase.

La metodología de aula invertida acompañada con el aprendizaje entre pares y cooperativo brinda la oportunidad al estudiantado de aprovechar el espacio de la clase para realizar prácticas con el acompañamiento del personal docente quienes de manera inmediata puede evacuar dudas, reforzar conceptos, atender vacíos o corregir conceptos erróneos, entre otros. También permite identificar a las personas quienes tienen mayores dificultades pero que no lo expresan en el grupo general.

El trabajo en parejas o grupos pequeños contribuye a la construcción de aprendizajes a través del diálogo, análisis y búsqueda de respuestas a las dudas que surgen cuando el estudiantado está practicando. En cuanto al quehacer docente, la metodología requiere el trabajo en equipo y el apoyo pedagógico y tecnológico para el desarrollo de los materiales y recursos necesarios para la implementación de estas metodologías.

Conclusiones

De acuerdo con la experiencia realizada, la metodología de aula invertida acompañada de aprendizaje entre pares y las estrategias utilizadas parecen contribuir a mejorar el rendimiento académico del estudiantado. Los hallazgos de la investigación constituyen la base para profundizar en el estudio de los factores pedagógicos que pueden incidir de manera positiva en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de Matemática General, y determinar las contribuciones de las metodologías activas en la mejora del rendimiento en matemática.

Asimismo, los resultados proporcionan elementos para generar propuestas metodológicas y organizativas del curso de Matemática General, con el fin de probarlas y escalarlas a grupos de interés para impactar el rendimiento académico y la permanencia del estudiantado de la UNA. Dado el carácter exploratorio de la

investigación, abre posibilidades de continuar con ejercicios similares que permitan el intercambio de prácticas para mejorar el aprendizaje y logro académico de los estudiantes.

En el contexto de la enseñanza de matemáticas generales a nivel universitario, la aplicación de la metodología de aula invertida con aprendizaje entre pares (y aprendizaje cooperativo) presenta desafíos, pero también oportunidades. Algunos beneficios identificados por los promotores de esta metodología son los siguientes: fomenta la participación de los estudiantes quienes llegan al aula con conocimientos previos adquiridos de forma autónoma, lo que les permite participar de manera más activa en actividades de aplicación y discusión; los materiales de aprendizaje autónomo permiten que los estudiantes avancen a su ritmo y pueden revisar conceptos según sea necesario; al tener mayores espacios de interacción para la resolución de problemas y discusión, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico, análisis y comunicación; facilita la realimentación de manera inmediata durante las actividades en el aula, lo que permite corregir conceptos erróneos, aclarar dudas y reforzar el aprendizaje; y finalmente, tiene el potencial de preparar a los estudiantes para el mundo real, al enfrentarse a problemas y aplicaciones prácticas en el aula, los estudiantes pueden desarrollar habilidades transferibles que son relevantes para su futuro profesional.

Los desafíos que se han observado al aplicar la metodología de aula invertida acompañada de aprendizaje cooperativo son: requiere una planeación y diseño adicional, los profesores deben invertir tiempo y esfuerzo en la creación de materiales para el aprendizaje autónomo; requiere el compromiso por parte de los estudiantes y demanda que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje fuera del aula, lo que puede ser un desafío para quienes que no están acostumbrados a este enfoque; se requiere tener acceso a recursos tecnológicos adecuados, lo que puede ser un obstáculo en entornos con limitaciones de infraestructura.

De esta manera, se ofrece un modelo de mediación pedagógica con un enfoque estructurado y novedoso que al combinar aula invertida y aprendizaje cooperativo maximiza la interacción entre los participantes del proceso educativo y la aplicación práctica del conocimiento, lo que favorece un aprendizaje más profundo y significativo. Desde esta perspectiva, el docente principal y las personas asistentes juegan un papel crucial en el apoyo y facilitación del aprendizaje entre compañeros, pues son los responsables de fomentar el ambiente colaborativo y de apoyo mutuo, así como de potenciar la efectividad del aula invertida.

Finalmente, se reflexiona que ser un docente innovador no solo mejora la calidad del aprendizaje y el compromiso de los estudiantes, sino que también prepara al estudiantado para un futuro en constante cambio y permite a los docentes seguir creciendo y adaptándose en su práctica profesional. La innovación en la educación es clave para enfrentar los desafíos actuales y futuros y para proporcionar una experiencia de aprendizaje significativa y efectiva.



Referencias

Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A. y Alzahrani, A. (2019). A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines. *Educational Technology Research and Development, 64*(1), 1017-1051. https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-019-09718-8

Castillo-Sánchez, M., Gamboa-Araya, R., y Hidalgo-Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*, *34*(1), 219-245. https://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.13

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.

Cevikbas, M. y Kaiser, G. (2020). Flipped classroom as a reform-oriented approach to teaching mathematics. *ZDM Mathematics Education*, *52*, 1291–1305. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01191-5

Cheng, L., Ritzhaupt, A., y Antonenko, P. (2014). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a metaanalysis. *Educational Technology Research and Development*, 67, 793-824. doi.10.1007/s11423-018-9633-7

Crouch, C. H., y Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, *69*(9), 970-977.

Güler, M., Kokoç, M. y Önder Bütüner, S. (2023) Does a flipped classroom model work in mathematics education? A meta-analysis. *Educ Inf Technol*, *28*, 57–79. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11143-z

Johnston, B. M. (2017). Implementing a flipped classroom approach in a university numerical methods mathematics course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *48*(4), 485–498. https://doi.org/10.1080/0020739X.2016.1259516

Kaymak, S., Balta, N. y Almas, A., Kazmagambet, B. y Mbala, O. (2020). The Impact of Peer Instruction on Students' Achievement in Mathematics Analysis. *Journal of Psychology Research*, 10(12), 497-506. https://www.researchgate.net/publication/368054173_The_Impact_of_Peer_Instruction_on_Students'_Achievement_in_Mathematics_Analysis

Mazur, E. y Watkins, J. (2010). Just-in-time teaching and peer instruction. En S. Simkins and M. Maier (Eds.), *Just in time teaching across the disciplines* (pp. 39-62). Sterling: Stylus Publishing.

Prieto, A., Barbarroja Escudero, J., Corell, A. y Álvarez Álvarez, S. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*, *391*, 149-177. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:18e6f894-e95a-451e-9af8-09426775c38c/06prie-toesp-ingl.pdf

Solier Castro, Y., Guerrero Alcedo, J., Sosa Rojas, H., Espina Romero, L., Diaz Vallejos, D., y Fernández Celis, M. (2022). Aula invertida en la educación superior: implicaciones y retos. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1443-1453. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.425

Turra, H., Carrasco, V., González, C., Sandoval, V. y Yáñez, S. (2019). Flipped classroom experiences and their impact on engineering students' attitudes towards university-level mathematics. *Higher Education Pedagogies*, *4*(1), 136–155. https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1644963

Línea 4.

Prácticas integrales en Educación Superior para la promoción de la permanencia o la reducción del abandono

XIII CLABES
Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior





Prácticas para la promoción de la permanencia y la reducción del abandono estudiantil en Enseñanza de la Matemática, UNA

Ana Lucía Alfaro Arce
Universidad Nacional, Costa Rica
ana.alfaro.arce@una.ac.cr

Cinthya González Jiménez
Universidad Nacional, Costa Rica
cinthia.gonzalez.jimenez@una.ac.cr

Katalina Oviedo Rodríguez
Universidad Nacional, Costa Rica
katalina.oviedo.rodriguez@una.ac.cr

Marcela García Borbón
Universidad Nacional, Costa Rica
marcela.garcia.borbon@una.ac.cr

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo comunicar las estrategias de intervención implementadas en la carrera Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional, en Costa Rica, para promover la permanencia estudiantil. Entre las principales prácticas implementadas están: proceso de inducción a la carrera, mentorías, acompañamiento académico, tutorías, cursos ofertados en forma extraordinaria, experiencias beneficiosas de pertenencia e identidad institucional, etc. Los resultados se podrían resumir en la efectividad de las actividades implementadas que muestran una mejora continua del Plan de Estudios y un impacto del mejoramiento continuo de la carrera, donde se le presta especial valor a la participación estudiantil en diversas actividades generadoras de conocimiento y experiencias valiosas para los futuros docentes de matemáticas en el país. Las referencias y estudios previos respaldan la efectividad de lo implementado; sin embargo, hay desafíos persistentes, sobre todo con la deserción, donde es necesario la investigación a futuro para lograr una reducción significativa.

Descriptores: Deserción, Permanencia, Rendimiento académico, Educación matemática, Educación superior.

Contextualización

El Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de la Matemática (BLEM) es una carrera de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) acreditada desde el 2006. La acreditación es una potente herramienta de evaluación para asegurar un alto nivel de calidad de las enseñanzas superiores (Bejarano et al., 2022). Como producto de los procesos de acreditación y el compromiso por mantenerla actualizada; en el 2017 se implementó un plan de estudios por competencias, acorde con las corrientes internacionales de Educación Matemática.

Se definen las competencias profesionales como el conjunto de habilidades y destrezas inmersas en la estructura curricular, que se desarrollan durante el proceso formativo universitario respecto al perfil profesional que se requiere que alcance una persona. En este sentido, La carrera brinda una oferta académica actualizada, flexible, rigurosa y pertinente, en Educación Matemática, que forma profesionales altamente calificados, con principios humanistas, éticos y morales, con profundidad en conocimientos matemáticos y pedagógicos (BLEM, 2017).

La formación matemática de los estudiantes que ingresan a la educación superior en Costa Rica se ha visto afectada por factores como las huelgas en 2018 y 2019, y la pandemia por COVID-19 en 2020, en general, por el llamado "apagón educativo". Chaves (2020), apunta que en el país los efectos de esos factores limitaron en estos años el abordaje del calendario escolar en todas las asignaturas de los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública (MEP), y esta situación llevó a que las autoridades educativas dieran priorización sobre qué tópicos abordar y cuáles deben dejarse de lado.

El Octavo Estado de la Educación alertó acerca de una grave crisis en los ciclos preescolar, básico y diversificado, del sistema educativo público (Programa Estado de la Nación, 2021). Por su parte, el Noveno Estado de la Educación afirma que entre 2021 y el inicio de 2023, nuevas caídas de la inversión per capita en educación hicieron retroceder al país hacia los niveles que se tenía diez años atrás (Programa Estado de la Nación, 2023).

Estas situaciones han influido en el conocimiento matemático con el que cuentan los estudiantes, por las debilidades en cuanto a su formación académica y hábitos de estudio, generando un bajo rendimiento académico. En este trabajo se detallan las intervenciones que se han realizado con el propósito de favorecer el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera, y una valoración de cómo estos podrían contribuir con la disminución de los niveles de deserción y reducción del abandono estudiantil.

Objetivo

Comunicar las estrategias de intervención implementadas en la carrera BLEM para promover la permanencia estudiantil a partir de los criterios de autoevaluación constantes desde los que se trabaja y la toma de decisiones del quehacer en la oferta académica.

Descripción de la experiencia

En este apartado se describen cada una de las acciones que se han gestado tanto a nivel institucional como propiamente desde la carrera para disminuir el abandono estudiantil.

Características sociodemográficas de la población estudiantil de la carrera

El estudiantado de primer ingreso se clasifica según tres estratos, los cuales se determinan de acuerdo con el colegio de procedencia y su modalidad (Universidad Nacional [UNA], 2022). Según datos del Departamento de Registro de la UNA, durante los periodos del 2020 al 2023, ingresaron a la carrera, en promedio, 60 estudiantes y la mayoría se ubicó en el estrato II, el cual corresponde a estudiantes de colegios públicos de la modalidad académica o técnica profesional diurnos. Además, la mayoría del estudiantado de primer ingreso cuenta con algún tipo de beca socioeconómica por parte de la UNA (Universidad Nacional [UNA], 2024a).

Respecto a la población de estudiantes regulares, definida como todos los estudiantes matriculados en la carrera que se ubiquen en al menos uno de los niveles, entre los años 2020 y 2023, se observaron características similares a las de los estudiantes de primer ingreso: la mayoría pertenece al estrato II y una gran parte cuenta con beca socioeconómica de la UNA (UNA, 2024a).

El cuadro 1 muestra el porcentaje de deserción en cursos de matemática de la carrera entre los años 2018 y 2023 (UNA, 2024a).

Cuadro 1. Porcentajes de deserción estudiantil en carrera BLEM de la Escuela de Matemática. UNA, periodo 2018-2023.

Año	Deserción
2018	27%
2019	22,50%
2020	10,50%
2021	12,90%
2022	25,60%
2023	25,90%

Fuente: Elaboración propia a partir de las estadísticas estudiantiles del Departamento de Registro de la UNA.

En 2020 y 2021 hubo una disminución en los porcentajes de deserción debido al cambio a la modalidad virtual de los cursos ocasionada por la pandemia COVID-19; post pandemia se mantienen porcentajes similares a los que se tuvieron antes de la emergencia sanitaria. Además, históricamente, el primer año de carrera es el que presenta mayores porcentajes de deserción.

La carrera siempre ha estado atenta a identificar a los estudiantes con riesgo de abandono o deserción; particularmente, en los últimos años post pandemia, se han venido implementando diferentes prácticas para afrontar la repitencia de cursos y promover que el estudiante avance en su plan de estudios. Estas intervenciones son afines con los lineamientos emitidos a nivel institucional para que las personas estudiantes que han cumplido con todas las obligaciones académicas estipuladas en el programa del

curso, y que no logran la nota mínima para su aprobación, tienen derecho a contar con los apoyos académicos y servicios de vida estudiantil que brinda la UNA (Universidad Nacional [UNA], 2024c).

Proceso de inducción a la carrera

El modelo de inducción de carrera es una estrategia que se realiza anualmente con los estudiantes de primer ingreso y constituye un espacio de recibimiento y de información general sobre los servicios que ofrecen las diferentes instancias de la universidad, características del plan de estudios, acreditación de la carrera, presentación de autoridades y personal de la carrera, instancias y personas a las cuales podría recurrir el estudiante en caso de requerir algún servicio, entre otros.

Mentorías

Las mentorías corresponden a un programa que dirige el Programa de Éxito Académico desde la Vicerrectoría de Docencia (Universidad Nacional [UNA], 2024b). Los mentores son estudiantes avanzados de la carrera, reclutados desde este programa en coordinación con la carrera. La figura de mentor no recibe retribución económica y tiene, principalmente, la finalidad de orientar y ayudar al estudiantado de primer ingreso.

Profesor guía

El profesor guía promueve, en particular, la realización de acciones de forma preventiva, anticipándose a los posibles y potenciales problemas académicos, socioeconómicos o personales del estudiante. Tiene la tarea de asesorar y orientar sobre el progreso de los estudiantes de su grupo durante todo el curso académico. Se ha llevado a cabo en diferentes momentos, con varios académicos de la Escuela; últimamente, ha sido una tarea asumida por el coordinador de la carrera BLEM.

Tutorías de carrera y tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales es una modalidad de trabajo colaborativo. Topping (2000) la define como “aquellas personas que no son docentes profesionales, y que ayudan y apoyan el aprendizaje de otros de una forma interactiva, decidida y sistemática” (p. 6). Existen tanto a nivel nacional como internacional, experiencias de éxito donde se demuestra que la tutoría entre iguales ayuda a disminuir los niveles de reprobación (Clerici y Da Re, 2019; Durán y Flores, 2015). En el caso de la UNA, las tutorías académicas son gestionadas por el Programa de Éxito Académico, en conjunto con la Escuela de Matemática (UNA, 2024b). El estudiantado debe cumplir algunos requisitos para ser tutor, entre ellos, tener matriculado un mínimo de 9 créditos y un promedio académico ponderado igual o superior a 7,5. Entre los beneficios que tienen los tutores destaca una beca socioeconómica de exoneración de créditos, un incentivo económico; y espacios de aprendizaje y capacitación que reciben.

Existen diferentes modalidades de tutorías: grupales, grupos focales (atienden a la población repitente) y especializadas (atienden casos particulares de adecuación). Varios cursos de carrera tienen estudiantes tutores asignados; particularmente, el curso Matemática Fundamental, el cual es el primer curso de matemática, tiene asignado un tutor para cada grupo. El tutor trabaja, en sesiones presenciales y virtuales, ejercicios de reforzamiento, aclara dudas y profundiza en ejercicios que la persona docente le indique. El estudiante del curso Matemática Fundamental, cuenta con el beneficio

de obtener un porcentaje extra en la nota del curso por participar activamente en estas tutorías. De esta manera, tanto los estudiantes que asumen el rol de tutores como los tutorandos, se ven beneficiados, los primeros afianzan sus conocimientos, desarrollan habilidades de comunicación y argumentación, se autoevalúan al preparar sus propios materiales y, los segundos, tienen la oportunidad de aprender y comprender desde la experiencia y conocimientos de su par pedagógico.

Atención de cursos con mayor reprobación en la carrera

Como ya se mencionó, los conocimientos previos que poseen los estudiantes al ingresar a la educación superior vienen en decadencia; al respecto Hernández y Mogollón (2021) señalan que contar con insumos evaluativos diversos que dan cuenta de las condiciones con las que ingresan los estudiantes a los programas académicos a nivel de pregrado, permite realizar estudios de trazabilidad y obtener información de variables que responden los estudiantes en la caracterización de ingreso. Por su parte, Matemática es una disciplina que encabezan los índices negativos de rendimiento escolar en todos los niveles, particularmente en educación superior, Hidalgo et al. (2019) exponen cifras de deserción y reprobación bastante alarmantes para un curso básico de matemática general en la UNA, además, señalan que los conocimientos previos, el bajo rendimiento académico en las pruebas parciales y hábitos de estudio inadecuados, provocan tanto deserción como reprobación.

Como estrategia para mitigar el atraso en los tiempos de graduación, atender la repitencia en cursos y evitar la deserción estudiantil, la Escuela de Matemática ha buscado diversas maneras para favorecer el avance en el plan de estudios. Una de las prácticas que ha dado buenos resultados es abrir cursos en un ciclo escolar diferente al establecido en el plan de estudios, dirigido a los estudiantes rezagados y que no pueden avanzar con otras materias porque se requiere contar con los requisitos o correquisitos de otros cursos entrelazados en la malla.

El cuadro 2 resume las estadísticas de esos cursos que se han abierto y que han permitido a los estudiantes avanzar en su plan de estudios.

Cuadro 2. Cursos ofertados en periodos extraordinarios fuera de la malla curricular del Plan de estudios. Escuela Matemática, UNA 2022 – 2023

Ofertado extraordinario	Curso	Estudiantes matriculados	Estudiantes aprobados	Estudiantes reprobados	Estudiantes desertores	Estudiantes que retiraron el curso
I ciclo 2022	MAC420 Ecuaciones Diferenciales	16	16	0	0	0
I ciclo 2022	MAC421 Teoría de Números	12	11	0	1	0
II ciclo 2022	MAC400 Matemática Fundamental	35	10	21	4	0
II ciclo 2022	MAC402 Geometría Euclídea II	13	12	1	0	0



Ofertado extraordinario	Curso	Estudiantes matriculados	Estudiantes aprobados	Estudiantes reprobados	Estudiantes desertores	Estudiantes que retiraron el curso
II ciclo 2022	MAC409 Análisis I	23	15	5	2	1
I ciclo 2023	MAC401 Principios de Matemática I	15	9	3	2	1
I ciclo 2023	MAC412 Análisis II	13	10	2	1	0
II ciclo 2023	MAC400 Matemática Fundamental	34	15	10	9	0
II ciclo 2023	MAC403 Principios de Matemática II	12	7	5	0	0
II ciclo 2023	MAC408 Geometría Analítica	14	10	4	0	0
II ciclo 2023	MAC409 Análisis I	11	8	2	1	0
II ciclo 2023	MAC500 Métodos numéricos	2	2	0	0	0

Nota: Estudiantes con nota final en actas menor o igual a dos en escala de calificación de 1 a 10 utilizada en la UNA.

Fuente: Elaboración propia usando las estadísticas estudiantiles del Departamento de Registro de la UNA.

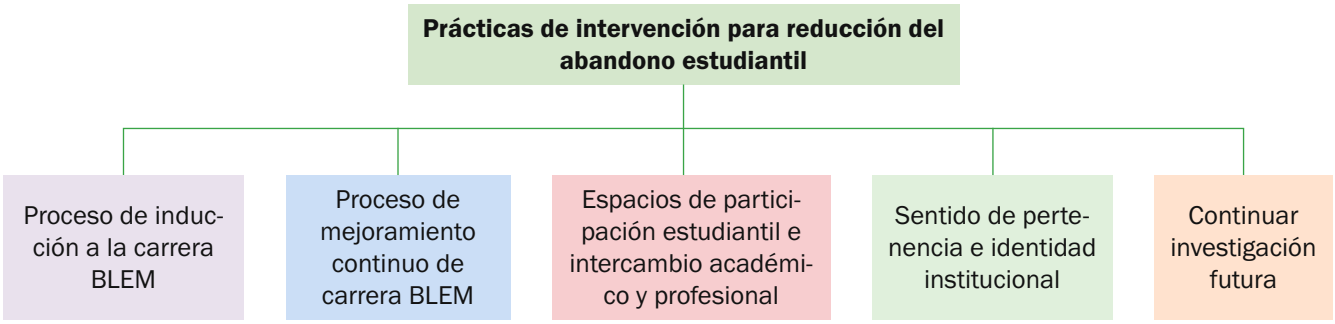
Otros cursos también ofertados de forma extraordinaria, durante el I Ciclo 2024, no incluidos en cuadro 2 debido a que al momento de este escrito no se tenían las estadísticas, fueron: MAC401 Principios de Matemática I, MAC406 Introducción al análisis, MAC412 Análisis II, MAC413 Estadística y Probabilidad, MAC420 Ecuaciones Diferenciales.

Entre el 2022 y 2024, se han ofrecido más de 15 cursos extraordinarios, que han permitido la aprobación, en distintos cursos, de más de 100 estudiantes de carrera; lo que se traduce en un beneficio para ellos, en una reducción del riesgo del abandono escolar, ya que constituye una oportunidad para que puedan avanzar en la malla curricular y sin atrasos para la obtención de su titulación.

Resultados

La figura 1 resume los resultados obtenidos de la contextualización de la experiencia.

Figura 1. Prácticas de intervención para reducción del abandono estudiantil



De acuerdo con los resultados se desprende una valoración de mejora en la adaptación a la vida universitaria para estudiantes de primer ingreso, seguimiento de nivelación, rendimiento académico, y deserción, que permite la autoevaluación y actualización del plan BLEM, la atención oportuna al rezago y repitencia, mediante cursos extraordinarios o programas de nivelación, la mejora continua del plan de estudios promueve iniciativas, espacios de participación e intercambio académico, tecnológico y profesional, entre estudiantes, docentes, e investigadores, mediante distintos convenios internacionales, participación en programas, proyectos y actividades académicas, mentorías, tutorías, etc., que beneficia la formación de futuros docentes brindándoles experiencias valiosas, sentido de pertenencia e identidad institucional; todo ello son aspectos que impactan positivamente hacia una reducción del abandono estudiantil en la carrera.

Conclusiones

Este trabajo constituye una primera etapa de sistematización de las prácticas llevadas a cabo para atenuar el abandono y la deserción estudiantil en la carrera BLEM de la UNA. En una segunda etapa, se pretende ahondar en estas estrategias mediante el diseño de una metodología que permita obtener información sobre los alcances y beneficios que perciben los estudiantes sobre lo implementado. A manera de síntesis y según la valoración de las autoras sobre las prácticas implementadas para la reducción del abandono estudiantil se desprenden como conclusiones:

Las medidas proactivas de ajuste curricular mediante el seguimiento estudiantil con estadísticas de deserción, aprobación/reprobación de cursos, proceso de inducción, cursos extraordinarios o de nivelación, etc., han contribuido para atender situaciones específicas; por lo que deberían seguir siendo una parte integral de las estrategias de retención.

La promoción de espacios de participación estudiantil y el fomento del intercambio académico-profesional y tecnológico, generados mediante los convenios internacionales, participación en programas, proyectos y actividades

académicas, coordinación de tutorías entre estudiantes y docentes, entre otros; enriquecen la experiencia educativa y preparan mejor a los futuros docentes de matemáticas; adicionalmente, contribuyen a darles un sentido de pertenencia e identidad institucional, ya que son actividades que no solo fortalecen el compromiso de los estudiantes con la carrera, sino que también enriquecen su desarrollo personal, académico y profesional; y por ende son beneficiosas para la retención estudiantil.

El proceso de autoevaluación, acreditación y mejoramiento continuo de la carrera ha tenido un impacto positivo en la calidad del programa y ha sido útil para abordar los desafíos de rezago y repitencia en los cursos.

Referencias

Bejarano Rodríguez, C. Y., Tinco Aquehua, M., Rivera Ruiz, G., Huaman Nuñez, L. A. y Contreras Rivera, R. J. (2022). Contribución de la acreditación para el aseguramiento de las condiciones básicas de calidad en la educación superior universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 6(6), 8186-8194. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3991

BLEM (2017). *Plan de estudios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática*. Escuela de Matemática-UNA. https://www.matematica.una.ac.cr

Chaves, E. (2020). Crisis del sistema educativo costarricense a consecuencia de las huelgas y la pandemia: efectos en la alfabetización estadística. *Cuadernos*, 19, 54-72.

Clerici, R. y Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa,* 37(1), 39-56. http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.322331

Duran, D. y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 5-17.

Hernández Romero, Ó. y Mogollón Montoya, E. (17-19 de noviembre de 2021). Evaluación de los aprendizajes y trayectoria académica en el marco de la graduación oportuna en la Universidad Santo Tomás. Congreso CLABES X, Online. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3383

Hidalgo Mora, R., Gamboa Araya, R. y Castillo Sánchez, M. (2019). Deserción y reprobación, desde el enfoque del estudiantado en la educación superior, en el curso de Matemática General. *Revista Comunicación*, 40(28), 17-37. https://doi.org/10.18845/rc.v28i2-2019.4926

Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Estado de la Educación 2021*. Estado de la Educación. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf

Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Estado de la Educación 2023*. Estado de la Educación. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/EE-2023-Book-DIGITAL.pdf

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. (2009). *Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.* SINAES.

Topping, K. (2000). *Tutoring* (Educational Practices Series No. 5). International Academy of Education; International Bureau of Education. UNESCO. http://www.iaoed.org/downloads/prac05e.pdf Universidad Nacional. (2022). *Procedimientos de admisión para ingreso a las carreras de grado de la Universidad Nacional*.

Universidad Nacional. http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1093 Universidad Nacional. (2024a). *Estadísticas estudiantiles.* Universidad Nacional. https://www.eeuna.una.ac.cr

Universidad Nacional. (2024b). Vicerrectoría de Docencia: Unidad de éxito Académico. Universidad Nacional. https://www.docencia.una.ac.cr/index.php/unidades-menu/ueaep

Universidad Nacional. (2024c, 15 febrero). Reglamento general del proceso de enseñanza y aprendizaje. *Gaceta*, 1(1), 1-86. https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/14997



Práctica evaluación de acciones psicoeducativas y de nivelación académica para estudiantes de primer ingreso 2023, del Instituto Tecnológico de Costa Rica

Alejandra Alfaro
Instituto Tecnológico de Costa Rica
alealfaro@itcr.ac.cr

Paulina Alvarado
Instituto Tecnológico de Costa Rica
paualvarado@itcr.ac.cr

Resumen

Durante el año 2020, debido a la Pandemia COVID-19, la educación pública en Costa Rica experimentó un periodo de suspensión del curso lectivo el primer semestre, con un retorno en condiciones de virtualidad en el segundo semestre, que limitó el acceso a la educación a una gran población de estudiantes sin acceso a internet o equipo tecnológico, lo que entre otras razones, motivó al Instituto Tecnológico de Costa Rica a realizar actividades de diagnóstico, nivelación y acompañamiento a estudiantes de primer desde el año 2021. Las estrategias propuestas se desarrollaron en tres etapas: a. evaluaciones diagnósticas en las áreas de matemática, química, inglés y biología, b. actividades de inducción y nivelación a la vida universitaria, tales como charlas informativas y psicoeducativas, actividades de bienvenida por carrera y taller de nivelación en matemática y c. acciones de acompañamiento semestral mediante talleres y tutorías de apoyo académico. De los resultados obtenidos de la evaluación de acciones realizadas, desde la perspectiva estudiantil, se puede concluir que las acciones fueron percibidas de manera positiva por parte de los estudiantes, siendo mejor evaluadas el curso y tutorías de Matemática Elemental, las charlas informativas y psicoeducativas y los talleres de nivelación de Matemática.

Descriptores: Nivelación, Inducción, Rendimiento Académico, Estudiantes de Primer Ingreso, Mentoría.

Contextualización

Según datos de la UNESCO, en el 2020, "el 81% de los estudiantes de todos los niveles educativos a escala mundial había visto suspendidas sus clases presenciales ... en América Latina superó las 70 semanas en la mayor parte de los países" (Marquina, et al., 2022, p. 75). El Programa Estado de la Educación (PEN) señala que, a los rezagos históricos en la educación, mostrados antes de la pandemia "Se redujo casi un 50% de los aprendizajes propuestos en los programas de estudio de Matemáticas y Español" (PEN, 2021, p. 101). Además,

> se unen aquellos generados por el cierre de los centros educativos y la falta de efectividad de las medidas de mitigación implementadas durante la pandemia... El estudio realizado por el Banco Mundial y Unicef (2022) fija las pérdidas de aprendizaje estimadas para el caso de Costa Rica entre las más significativas de la región, ... de uno a dos años (PEN, 2023, p.93).

Bajo este contexto, se creó la Comisión de Nivelación del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) y se aprobó una reforma al Reglamento del Régimen de Enseñanza-Aprendizaje del ITCR y sus Reformas, que cita en su artículo 33 lo siguiente: "Para los estudiantes de primer ingreso que, mediante estudios, se detecte que presentan deficiencia en conocimientos básicos, se programarán asignaturas y actividades tendientes a la nivelación o al logro de un mejor ajuste al sistema académico del Instituto..." (Quesada, 2020). Lo anterior implicó el fortalecimiento del Programa Institucional de Tutoría Estudiantil, creado en 1992, (Chinchilla-Brenes y Alfaro-Barquero, 2015), bajo la modalidad de tutoría de pares, la cual "consiste en un acompañamiento brindado por estudiantes con experiencia (tutores y tutoras) de una carrera o programa académico, para apoyar a discentes de ciclos inferiores o con menos experiencia (tutorados y tutoradas)" (Chacón-Vargas, 2022, p.5).

Objetivo

Evaluar las acciones de diagnóstico, nivelación y acompañamiento dirigida a población de primer ingreso 2023, propuestas por la Comisión Institucional de Nivelación del ITCR.

Descripción de la experiencia:

Se programaron diferentes acciones para la población de primer ingreso 2023, según lo indicado en la Resolución ViDa-R-017-2022:

1. **Diagnóstico:** Las acciones de diagnóstico contemplaron la aplicación de una o más pruebas de conocimientos (Matemática, Química, Inglés y Biología) de forma virtual. Los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico definirían las materias de nivelación a matricular en el primer semestre y las tutorías de asistencia obligatoria requeridas.

2. **Nivelación e inducción a la vida universitaria:** se desarrollaron las siguientes acciones:

   A. **Módulo didáctico interactivo de Matemática en línea:** disponible de forma asincrónica, con el fin de reforzar contenidos básicos de matemática. Se ofreció un espacio para atención de consultas del módulo del 18 de enero al 28 de enero. Incluye temas de operaciones con números reales, expresiones algebraicas, factorización de polinomios, simplificación de fracciones algebraicas y racionalización.

   B. **Talleres sincrónicos de nivelación en matemática:** se impartieron la semana previa al inicio del semestre de forma virtual, del martes 1 al viernes 4 de febrero, en horario de 8:00 am a 11:00 am.

   C. **Charlas informativas y actividades psicoeducativas:** incluía actividades de bienvenida institucional y las organizadas por cada carrera, así como asesoría estudiantil y de matrícula por parte de los diversos programas del Departamento de Orientación y Psicología (DOP). Además, durante la semana del 31 de enero al 12 de febrero se realizaron charlas psicoeducativas e informativas sobre los servicios estudiantiles.

   D. **Talleres de nivelación en Física General I,** impartidos en la semana previa al inicio del segundo semestre, dirigida a población de primer ingreso que haya aprobado el curso de Matemática General en el primer semestre 2022. Se impartieron de forma virtual de lunes a viernes de 9:00 am a 12:00 md.

3. **Acompañamiento académico y psicoeducativo:** implicó las siguientes acciones:

   A. **Cursos semestrales de nivelación en las áreas de Matemática e Inglés:** en el caso de matemática, el curso de nivelación a matricular se llamó “Matemática Elemental” y lo debían cursar estudiantes con calificación inferior a 40 en la prueba diagnóstica. En el caso de inglés, el curso se denominó “Inglés Básico” y se ofrecerá a los estudiantes con nota inferior a 70 en la prueba diagnóstica.

   B. **Participación en tutorías estudiantiles y talleres de Éxito Académico, de asistencia obligatoria:** en los cursos de En Matemática General (MG) y Matemática Básica para Administración (MBA), para estudiantes con notas inferiores a 60, mientras que en Química Básica I (QBI) y cursos del área de Biología, para quienes obtuvieran notas menores a 70.

   C. **Acompañamiento por parte de un estudiante mentor de cada carrera:** mediante el programa IntegraTEC, del Departamento de Orientación y Psicología.

Las acciones de diagnóstico en Matemática, Biología y Química, así como la formulación e implementación del curso Matemática Elemental, el Módulo didáctico interactivo de Matemática en línea y las charlas informativas y psicoeducativas, se implementaron como estrategia de fortalecimiento para atender las necesidades de las personas estudiantes de primer ingreso, tras el apagón educativo.

Adicionalmente, los programas de tutorías estudiantiles y talleres de éxito académico se fortalecieron, pues la Resolución de la Vicerrectoría de Docencia ViDa-R-017-2022, otorgó carácter de asistencia obligatoria a dichas tutorías para población de primer ingreso que obtuvo calificaciones muy bajas en los exámenes de diagnóstico de Matemática y Química.

Resultados

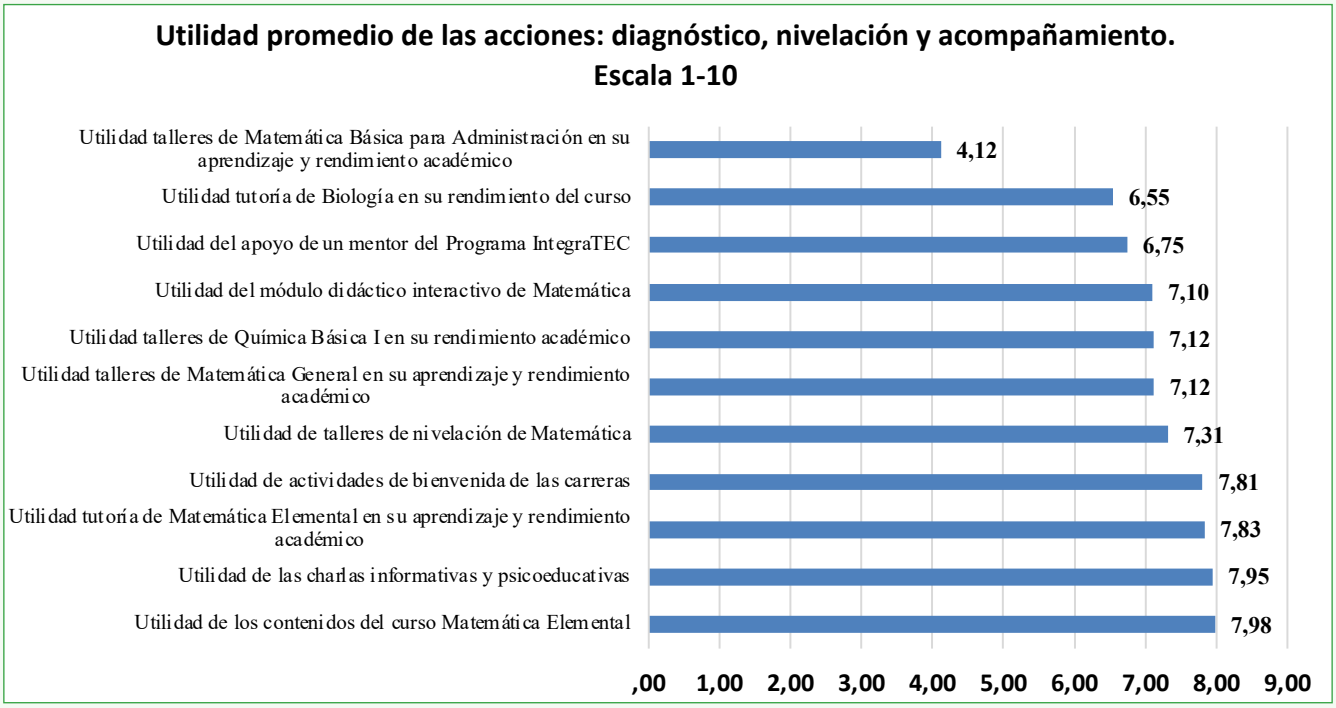
El Departamento de Orientación y Psicología realizó una evaluación general de todas las acciones implementadas y para ello se envió, vía correo electrónico, un formulario en línea disponible para estudiantes de primer ingreso durante el mes de junio de 2023. La evaluación fue completada por 417 estudiantes, 59% hombres, 40% mujeres y 1% otra condición. La figura 1 resume la evaluación general brindada por el estudiantado. Además, se encontró que las acciones valoradas como menos efectivas fueron los talleres de Matemática Básica para Administración y la tutoría de Biología, y como más favorables el curso de Matemática Elemental y las charlas informativas y psicoeducativas, como se muestra en la figura 1.

Como fortalezas de las acciones de nivelación y acompañamiento psicoeducativas, los estudiantes mencionan que se brindó acompañamiento en el ajuste a la vida universitaria, en un ambiente muy cálido de bienvenida y les permitió conocer personas de su carrera; mientras que las acciones académicas reforzaron temas no vistos en secundaria.

Dentro de las limitaciones mencionadas, indicaron que algunas personas no se enteraron de los exámenes de diagnóstico. Además, las acciones “obligatorias” de apoyo académico no tenían nota o consecuencia alguna en el rendimiento académico o en la matrícula del siguiente semestre, por lo que terminaba siendo una obligación moral, lo que facilitaba poner excusas para no asistir a las tutorías o desertar del curso de Matemática Elemental.



Figura 1. Utilidad percibida de las acciones de diagnóstico, nivelación y acompañamiento



1. Evaluación de las pruebas de diagnóstico

Según la encuesta aplicada, la prueba que mayor cantidad de estudiantes reportó haber realizado fue la de matemática (249 estudiantes), seguido de la de inglés (201 estudiantes), química (150 estudiantes) y biología (33 estudiantes) y el principal motivo de no realización de la misma fue no haberse enterado a tiempo, seguido por otros motivos.

Otro aspecto que se consultó a la población fue la importancia de que los resultados de los exámenes diagnósticos definieran el curso que podían matricular los estudiantes en el primer semestre, así como la obligatoriedad de asistencia a las tutorías de Biología y los talleres de Éxito Académico en QBI, MG o MBA. Un 79% de la población consideró importante que los resultados del examen diagnóstico determinasen el curso de matemática que debían cursar en el primer semestre. En relación con la obligatoriedad de la asistencia a talleres o tutorías, un 61% consideró necesario mantener la asistencia en Matemática General, un 55.8% en Química Básica I y un 44% en Biología, para las personas con notas bajas en el diagnóstico.

2. Inducción y nivelación a la vida universitaria

Evaluación del módulo didáctico interactivo en línea de la escuela de Matemática

Un 43% de los estudiantes que completaron la evaluación no realizó el módulo didáctico en línea y un 37% indicó haberlo completado, mientras que un 21% lo realizó de forma parcial.

Evaluación de las charlas informativas y psicoeducativas

De los 417 estudiantes de primer ingreso que completaron la evaluación, 235 indicaron haber participado o visualizado una o más charlas de inducción. Se ofrecieron 12 charlas, con un promedio de 366 visualizaciones, con un mínimo de 56 y un máximo de 975, lo que evidenció ser una adecuada estrategia informativa. Las charlas pueden ser visualizadas en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/playlist?list=PLIPXhVPKZFTwD4WayzBK6AT5LuAeIszUp

Evaluación de los talleres de nivelación en matemática

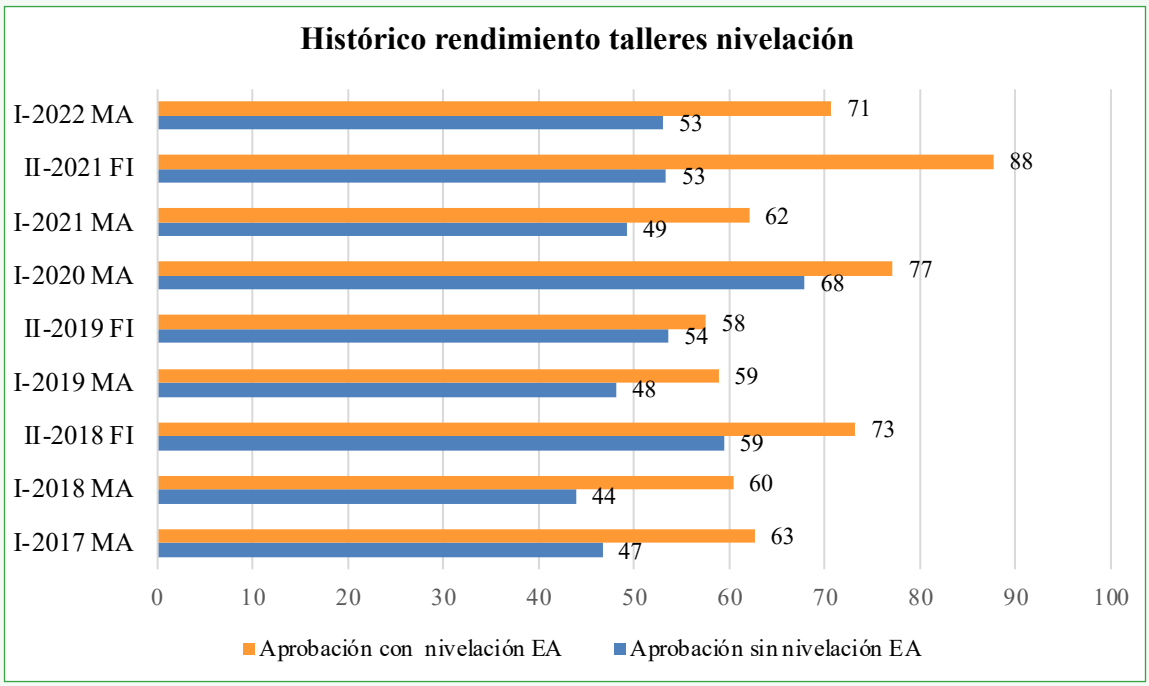
Se matriculó un total de 904 estudiantes en los talleres de nivelación. Se impartieron 29 talleres de nivelación, 8 de ellos en modalidad presencial. De los estudiantes que se matricularon, 677 realizaron un examen diagnóstico el primer y último día de nivelación, la nota promedio fue de 31.42 puntos en escala de 1 a 100, en el pre-test y de 47.43 en el post-test, con una diferencia significativa t(676)=-18.06 p=0.000 de medias de 16 puntos. El último día de la nivelación los estudiantes completaron un formulario específico para las acciones de nivelación en Matemática, la misma fue completada por 593 personas, en promedio se brindó una calificación de 8.85 a los materiales y contenidos didácticos utilizados en los talleres de nivelación y una calificación promedio de 9.48 en escala de 1 a 10 (Alfaro-Barquero y Alvarado-González, 2023a).

Evaluación de los talleres de nivelación en física

Se matriculó un total de 125 estudiantes en 6 grupos de talleres de nivelación de Física. La nivelación de Física se ofrece en el segundo semestre, pues en la mayoría de los planes de estudio este curso corresponde a dicho periodo, para población de primer ingreso. Se realizó una evaluación del aprendizaje adquirido durante el taller de nivelación, con la aplicación de una prueba de conocimientos en línea previo al inicio del taller (pretest, completado por 86 estudiantes) y la misma prueba se aplicó el último día del taller (post test, completado por 53 estudiantes). Se aplicó la prueba estadística *t* de Student para muestras relacionadas, con lo que se evidenció una diferencia significativa (p=0,000) de 14,16 puntos de más en el post-test, evidenciando el aprovechamiento de los talleres por parte de la población estudiantil (Alfaro-Barquero y Alvarado-González, 2023b).

Asimismo, se aplicó una evaluación en línea sobre el desempeño de los tutores en los talleres de nivelación que fue completada por 41 estudiantes (32,8% aproximadamente de la población matriculada). Se utilizó una escala de 1 a 10, siendo 10 la mayor calificación. En términos generales la evaluación fue favorable, los tutores obtuvieron una calificación promedio de 9,17 puntos. Se destaca como fortalezas el respeto en la tutoría, el desarrollo de prácticas y el dominio de los temas. Como aspecto de mejora, sería la utilización de actividades interactivas o de evaluación en línea (Alfaro-Barquero y Alvarado-González, 2023b). En la figura 2 se presenta la comparación del rendimiento académico histórico obtenido en el primer semestre cursado para los estudiantes que en los talleres de nivelación y para quienes no asistieron, que refleja una mayor aprobación para los estudiantes que se comprometen con estas iniciativas.

Figura 2. Histórico rendimiento talleres nivelación



3. Acciones de acompañamiento psicoeducativo y académico.

Evaluación del acompañamiento por parte del Programa Integratec

Durante el primer semestre de cada año, el Programa Integratec ofrece mentoría a la población de primer ingreso. De los estudiantes que completaron la encuesta, un 60% afirma haber contado con el apoyo de una persona estudiante mentora por parte de dicho programa. El resto de las personas estudiantes que no recibieron el apoyo de la mentoría, indican como principal motivo el no haber querido solicitar dicho apoyo, seguido por el hecho de no haberse enterado.

Evaluación del curso de Matemática Elemental

En relación con el curso, 166 estudiantes indicaron haber cursado Matemática Elemental. De estos, el 90% considera que este curso debería ofrecerse a los estudiantes de primer ingreso en el 2024.

Evaluación de los talleres y tutorías estudiantiles

En conjunto con las Escuelas de Matemática, Química y Biología y el DOP, se ofrecieron talleres y tutorías para estudiantes de primer ingreso. En el caso de Matemática General, Matemática Básica para Administración y Biología se ofreció con asistencia obligatoria para estudiantes con bajo rendimiento en las pruebas de

diagnóstico. Quienes obtuvieron notas mayores, podían participar de forma voluntaria. En el caso de Química General I, se ofreció de forma obligatoria para todos los estudiantes de primer ingreso. Se ofrecieron 40 grupos o talleres de tutoría, con una matrícula acumulada de 1062 estudiante. En relación con los talleres y tutorías fueron mejor evaluados los talleres de nivelación de Matemática, los talleres semestrales de Matemática General y Química Básica I.

Conclusiones

La mayoría de las acciones de nivelación y acompañamiento psicoeducativas y académicas fueron percibidas de forma positiva por el estudiantado que completó la evaluación, señalando como fortalezas la adquisición de nuevos conocimientos, reforzamiento de contenidos y mejor ajuste a la vida universitaria, pues “gracias a las nivelaciones pude entender matemática general”, “brindan un apoyo considerable en la recapitulación de conceptos que en algunos casos ni siquiera fueron vistos”, “me ayudó a adaptarme mejor del proceso del colegio a la universidad”; así como en habilidades socioemocionales y psicoeducativas, pues “me ayudó a confiar más en mí y en el potencial que puedo dar en los respectivos cursos” y “me ayudó a encontrar nuevas formas de estudio, a tener disciplina y ser más organizada”.

Es importante mencionar que, aunque en la resolución de la Vicerrectoría de Docencia se indicaba que la participación era obligatoria, no había consecuencias para quienes desertaban de las tutorías o del curso de Matemática Elemental, por lo que muchos abandonaron las acciones durante el semestre. En el caso del curso Matemática Elemental, la resolución de rectoría indicaba que lo debían matricular los estudiantes con notas inferiores a 40, y que era requisito haberlo cursado como requisito para matricular la asignatura de Matemática General en el siguiente semestre, pero no se especificó una nota mínima de aprobación, por lo que la deserción en dicho curso fue superior al 50%. Sin embargo, quienes se mantuvieron en dicho curso hasta el final, lo valoraron como de gran utilidad, para reforzar contenidos que se supone debieron ser cubiertos en secundaria, pero que, o bien no se impartieron, o no se trataron con la suficiente profundidad, arrastrando vacíos de los años que recibieron lecciones durante la pandemia. Lo anterior coincide con el estudio realizado por el Banco Mundial y Unicef (2022) que señala una pérdida equivalente a dos años académicos, con la cobertura estimada del 50% de los aprendizajes esperados (PEN, 2023). Cabe mencionar, que dentro de las razones por las cuales no se le quiso imponer una nota mínima de aprobación al curso de Matemática Elemental fueron, entre otras, que tenía finalidad de acompañamiento y nivelación y que no se quería crear un curso más que terminará incrementando los problemas de reprobación y rezago de la población, tratando de motivar a los estudiantes a aprovechar el curso por convicción propia. No obstante, parte de las pérdidas de la pandemia fueron también en la disciplina y hábitos de estudio de los jóvenes, afectando su perseverancia y disciplina.

En relación con la condición de obligatoriedad de asistencia a las tutorías, aunque terminó siendo de tipo moral, se evidenció un se incrementó en más de un 50% comparada con la matrícula de los talleres de Éxito Académico previo a la creación de la comisión institucional de nivelación y a la emisión de las resoluciones de docencia.

En lo referido al desempeño de los tutores, los mismos fueron evaluados de forma muy positiva, con calificaciones que oscilaron entre 85 y 90. Destacaron dentro de sus fortalezas el trato amable y respetuoso, el ambiente de mayor confianza para participar y preguntar, su motivación e interés porque todos aprendieran y el dominio de temas. Dentro de los aspectos por mejorar señalaron que los temas en que se desarrollan los cursos no siempre están armonizados con los de las tutorías, que se requieren mayores opciones de horario y que preferirían ampliar las horas de tutoría semanal, aunque algunos otros indicaron que también la asistencia a las tutorías les hacía sentirse más recargados.

Referencias

Alfaro-Barquero, Alejandra y Alvarado-González, Paulina (2023a). Informe de talleres y tutorías semestrales de acompañamiento para estudiantes de primer ingreso. Departamento de Orientación y Psicología. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Inédito.

Alfaro-Barquero, Alejandra y Alvarado-González, Paulina (2023b). Informe de talleres de Éxito Académico para Nivelación en Física General I. Segundo semestre 2023. Inédito

Chacón-Vargas, E. (2022). La tutoría entre pares y su incidencia sobre el rendimiento académico en un curso de matemática universitaria. Revista Electrónica Educare, 26(1), 362-379. http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.20

Chinchilla-Brenes, S. & Alfaro-Barquero, A. (2015). Algunas experiencias en pro del ingreso y la permanencia con equidad de la población estudiantil en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. I Congreso Internacional "Las instituciones educativas como impulsoras de la equidad y el desarrollo sociocomunitario" en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Recuperado de https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/10306 https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/s_3193_art_8_modificacion_articulo_33_rea.pdf

Programa Estado de la Nación, (PEN, 2021). Octavo Estado de la Educación 2021. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf

Programa Estado de la Nación, (PEN, 2023). Noveno Estado de la Educación 2023.

Quesada, A (2020) Sesión Ordinaria No. 3193, Artículo 8, del 30 de setiembre de 2020. Modificación del artículo 33 del "Reglamento del Régimen de Enseñanza Aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica." (SCI-1396-2020). https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/s_3193_art_8_modificacion_articulo_33_rea.pdf.

Marquina, M., Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Pérez Centeno, C., Moquete, E. M., ... & Sánchez Vincitore, L. (2022). Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica: perspectivas y desafíos de futuro 2022.



Tutoría académica en actividades curriculares con altas tasas de reprobación y su impacto en la permanencia

Camilo Ignacio Muñoz Baro
Universidad Arturo Prat, Chile
camilomunoz@unap.cl

Camila Francisca Ramírez Caro
Universidad Arturo Prat, Chile
caramirez@unap.cl

Resumen

La deserción en la educación superior está influenciada por diferentes factores tales como económicos, académicos y psicosociales. La Universidad Arturo Prat (UNAP) implementó el Programa Institucional de Tutorías Académicas (PITA) a través de su Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil (UNIA) para abordar este problema. PITA se centra en tutorías para asignaturas con altas tasas de reprobación, conocidas como Actividades Curriculares Críticas (ACC), utilizando tutores pares, estudiantes avanzados capacitados para brindar apoyo académico y emocional a los estudiantes de primer año. En 2023, el 74% de la población estudiantil de primer año participó en las tutorías, comparado con el 52% en 2019. Los participantes mostraron mejores promedios de notas (4.5) y tasas de retención (83%) que aquellos que no asistieron (3.6 y 61%, respectivamente). A medida que aumentaba la participación en las sesiones de tutorías, mejoraban los indicadores académicos y de retención. No obstante, se identificó la necesidad de mejorar la motivación y la asistencia a las tutorías. Se recomienda ampliar el programa a más asignaturas y utilizar herramientas digitales para fortalecer el aprendizaje. El PITA ha demostrado ser eficaz en reducir la deserción, mejorando el rendimiento académico y destacando la importancia del acompañamiento integral en la educación superior.

Descriptores: Acompañamiento Académico, Tutorías, Permanencia, Rendimiento Académico, Deserción.

Contextualización

La deserción en la educación superior es un fenómeno complejo y multifacético que ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas. Investigaciones recientes indican que "factores económicos, académicos, personales y sociales influyen significativamente en la decisión de abandonar los estudios universitarios" (Tinto, 2017, p. 3; Rodríguez-Gómez et al., 2020, p. 4). Además, "la pandemia de COVID-19 ha exacerbado estos factores, aumentando las tasas de deserción en muchos países" (UNESCO, 2021, p. 188).

El primer año de universidad es crítico para la retención estudiantil. Krause y Coates (2008) señalan que los estudiantes de primer año enfrentan desafíos significativos en la adaptación a la vida universitaria, incluyendo "el manejo de la carga académica y la integración social" (p. 495). Además, Pascarella y Terenzini (2005) argumentan que "la experiencia del primer año es fundamental para la retención, ya que influye en la percepción del estudiante sobre su capacidad para tener éxito en la universidad" (p. 85). La falta de apoyo y orientación adecuada durante este período puede llevar a "altos niveles de estrés, ansiedad y, en última instancia, a la deserción" (Pascarella y Terenzini, 2005). Johnson y Stage (2018) indican que "la reprobación de asignaturas, especialmente aquellas con altas tasas de fracaso, está fuertemente correlacionada con la deserción" (p. 224). Estudios han demostrado que los estudiantes que reprueban cursos clave en su primer año tienen una mayor probabilidad de abandonar sus estudios. Bettinger et al., (2013) sugieren que "esta relación no solo afecta el rendimiento académico, sino también la motivación y la percepción de autoeficacia de los estudiantes" (p. 461).

El acompañamiento académico es crucial para disminuir las tasas de abandono. Barker et al., (2016) mencionan que "programas de tutoría, asesoramiento académico y apoyo psicológico han mostrado ser efectivos en mejorar la retención estudiantil" (p. 350). Estos programas ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades académicas, gestionar el estrés y construir una red de apoyo, lo cual es esencial para su éxito académico (Thomas, 2002, p. 499). La tutoría académica es una estrategia clave para apoyar a los estudiantes de primer año. Colvin y Ashman (2010) afirman que "los tutores pueden proporcionar orientación personalizada, ayudar en la planificación académica y ofrecer apoyo emocional" (p. 52). La literatura sugiere que "los programas de tutoría bien diseñados no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también aumentan la satisfacción y el compromiso de los estudiantes con la universidad" (Crisp y Cruz, 2009, p. 283).

La deserción en la educación superior es un problema que impacta no solo a los estudiantes que abandonan, sino también a las instituciones y a la sociedad en general. Pascarella y Terenzini (2005) destacan que "la pérdida de estudiantes representa una pérdida de talento y potencial humano, así como una inversión desperdiciada en recursos educativos". Las universidades tienen la responsabilidad de identificar las causas de la deserción y desarrollar estrategias efectivas para mitigarlas. La investigación sugiere que "un enfoque integral que incluya apoyo académico, asesoramiento personal y estrategias de intervención temprana puede ser eficaz para reducir las tasas de abandono" (Tinto, 2017, p. 142).

Los programas de tutoría académica han demostrado ser especialmente efectivos para los estudiantes de primer año. Estos programas no solo ayudan a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico, sino que también les proporcionan una red de apoyo social y emocional. La tutoría puede ayudar a los estudiantes a "navegar por los desafíos de la vida universitaria, desarrollar habilidades de estudio efectivas y establecer metas académicas claras" (Colvin y Ashman, 2010, p. 57). Colvin y Ashman (2010) y Crisp y Cruz (2009) mencionan que "los tutores actúan como mentores, ofreciendo orientación y apoyo continuo, lo que puede ser crucial para la retención y el éxito académico a largo plazo" (p. 274).

La Universidad Arturo Prat (UNAP) es una institución de educación superior chilena, con sede principal en la ciudad de Iquique. Ofrece una amplia gama de programas de pregrado en áreas como ciencias, ingeniería, humanidades, educación y salud, entre otras. A continuación, se dará a conocer el trabajo que lleva a cabo la Unidad De Apoyo Al Aprendizaje Estudiantil (UNIA) de la UNAP, desde su Área de Acompañamiento En La Educación Superior (AES).

El objetivo principal de AES es facilitar el progreso formativo de los y las estudiantes que acceden a la educación superior mediante las diferentes vías de acceso disponibles. Esto se logra mediante el diseño e implementación de acciones de acompañamiento integrales en sus primeros años de formación, a través de dispositivos que respondan a necesidades académicas y psicoeducativas de los y las estudiantes. El principal mecanismo de acompañamiento para estudiantes de pregrado tradicional es la tutoría académica, entendiendo que el rendimiento académico deficiente y la reprobación de asignaturas se identifican como factores clave que pueden incidir en la deserción de estudiantes en educación superior, asociándose a una disminución de la motivación y autoestima de los estudiantes.

Objetivo

Facilitar el progreso formativo de la población estudiantil que accede a la educación superior mediante el diseño e implementación de acciones de acompañamiento integral en los primeros años de formación con el propósito de disminuir la deserción y mejorar el rendimiento académico del estudiantado.

Descripción de la experiencia

La UNAP está comprometida con el desarrollo académico y profesional de sus estudiantes y lleva a cabo diversas iniciativas para apoyar su progreso educativo, específicamente desde su Unidad De Apoyo Al Aprendizaje Estudiantil. Programas de acompañamiento y tutorías, como los mencionados anteriormente, son parte de los esfuerzos de la UNAP para mejorar el rendimiento académico y reducir las tasas de deserción en la educación superior.

La UNIA mediante su componente de AES, ha llevado a cabo diferentes estrategias para fortalecer el progreso académico de las y los estudiantes de primer año, desde el año 2016 mediante su Programa Institucional de Tutorías

Académicas (PITA) ha implementado mecanismos de apoyo integral conforme a las necesidades y particularidades a las que se ve enfrentado el estudiantado. El PITA en sus primeros años se enfocó en el acompañamiento académico y disciplinar orientado específicamente en el Pensamiento Lógico Matemático (PLM) y las Habilidades Lingüísticas (HL), este acompañamiento se realizaba de forma voluntaria a toda la cohorte de nuevo ingreso, específicamente se orientaba en aquellos y aquellas estudiantes que en la evaluación diagnóstica de entrada eran categorizadas como estudiantes "INICIAL" debido al no logro del puntaje mínimo requerido en la evaluación. Está metodología si bien tuvo buenos resultados en torno al impacto en la retención, no había forma de atribuir directamente este impacto al desarrollo de las tutorías, ya que el apoyo que se generaba era en habilidades complementarias al desarrollo profesional de cada uno de los y las estudiantes.

El Componente AES desde el año 2020 ha implementado una metodología de trabajo que buscó el integrar variables académicas y psicoeducativas a través de un acompañamiento integral realizado por un tutor PAR que apoya las áreas disciplinares críticas de las carreras mediante el apoyo instrumental de habilidades esenciales del Siglo XXI, tales como la creatividad, inteligencia emocional, liderazgo, responsabilidad social, autonomía, metacognición, entre otras. Es por lo anterior que el comienzo del proceso de acompañamiento es a través del diagnóstico de las actividades curriculares críticas de las carreras de primer año académico. Se denomina "Actividad Curricular Crítica" (ACC) aquella asignatura que presenta la mayor tasa de reprobación promedio en los últimos 3 años de la carrera en el presente semestre lectivo, para así de esta forma focalizar el acompañamiento disciplinar en aquella actividad curricular que representa la mayor dificultad histórica a los y las estudiantes. Este ejercicio se lleva a cabo de forma periódica semestre a semestre, entendiendo la variabilidad de los indicadores y el impacto positivo que se espera tener año a año con el acompañamiento tutorial mediante tutores y tutoras de años superiores.

Una vez diagnosticadas las ACC se da paso a la selección de las y los tutores que brindaran el apoyo a los y las estudiantes, este es un paso clave dentro de la implementación del plan. Estudiantes de años superiores destacados en las áreas disciplinares que han sido identificadas son inicialmente formados a través de la "Escuela De Formación De Tutores, Tutoras Y Ayudantes" (EFTA), escuela creada para desarrollar y fortalecer las habilidades y competencias de aquellos estudiantes que voluntariamente han optado por incorporarse al programa, apoyando así su desarrollo como profesionales integrales velando por acompañar a sus compañeros y compañeras de niveles iniciales potenciando su aprendizaje disciplinario, generando hábitos de estudios y disminuyendo la ansiedad del enfrentamiento socioemocional que presenta el proceso de transición al que se ve enfrentado él o la estudiante de nuevo ingreso, fortaleciendo su desempeño académico y bienestar emocional.

El tutor/a es quien se encarga de orientar, asesorar y acompañar al estudiantado durante su proceso formativo en la universidad, desde la perspectiva de guiarlo hacia su formación integral, estimulando en él la capacidad de hacerse responsable de su propio aprendizaje y de su formación. Dentro del programa implementado por el componente AES los tutores forman un rol fundamental en la implementación de este, mediante no solo el desarrollo de las diferentes líneas de acompañamientos, sino que, además del acompañamiento que realiza, generando un lazo estrecho con su tutorado formando así un vínculo que fortalece su relación en la acción tutorial.

Las tutorías académicas son realizadas mediante la metodología de trabajo de mentorías disciplinares enfocadas en las ACC, estas se realizan en un espacio voluntario de participación para los y las estudiantes de nuevo ingreso, aquí el tutor se transforma en un guía y acompañante del aprendizaje puesto que es un espacio abierto para resolver dudas y consultas propuestas por los propios estudiantes en base a sus propias inquietudes y necesidades, tributando de esta forma a la disminución de las brechas aprendizaje que se producen en los espacios de clases. Cada sesión de trabajo semanal considera 2 horas de trabajo presencial o virtual en donde las y los tutores refuerzan los contenidos previamente trabajados en horarios de clases, complementariamente cada tutor cuenta con una hora de planificación semanal, para ello el equipo AES entrega un formato de planificación a modo de sistematizar el proceso de revisión de cada una de las clases complementaria que realizan las y los tutores.

Resultados

Los resultados académicos son sin duda alguna el eje principal al momento de medir impactos sobre la efectividad de un programa, sin embargo, el grado de éxito de este dependerá siempre de la participación activa que presentan los y las estudiantes. El cuadro 1 muestra en primer lugar la diferencia significativa que ha generado la implementación de tutorías en ACC ya que el año recién pasado el 74% de la cohorte participó de manera voluntario en el PITA, en comparación del año 2019 donde sólo el 52% de la cohorte participo del acompañamiento institucional de PLM y/o HL.

Otro dato por destacar es la retención institucional, la cual a simple vista no presenta mayores variaciones entorno al acompañamiento, sin embargo, las diferencias significativas se evidencian una vez que observamos en detalle a quienes participan y quienes no del acompañamiento académico mediante tutorías en ACC. En primer lugar, el cuadro 2 nos muestra la cobertura de estudiantes que tu contaba con la opción de tutorías académicas en sus ACC.

Cuadro 1. Cobertura Acompañamiento Versus Retención Histórica 2016 – 2019 y 2023

Año	Cobertura Tutorías	Matrícula	Retención 1° Año
2016	390	994	78%
2017	457	1043	81,6%
2018	426	1117	77,5%
2019	534	1029	78,1%
2023	794	1016	77%

Fuente: Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil, UNAP

Cuadro 2.
Cobertura Acompañamiento 2023

TUTORIA	estudiantes	%
CON TUTORIA	1067	96%
SIN TUTORIA	39	4%
Total general	**1106**	**100%**

Fuente: Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil, UNAP

Como se observa en el cuadro 2 el 96% de las y los estudiantes tuvo a su disposición tutorías en ACC, sin embargo, de ellos (1067 estudiantes) sólo 794 estudiantes participaron en al menos una ocasión, tal y como se observa en el cuadro 3.

Finalmente, las principales diferencias significativas se observan directamente entre quienes participan y quienes no participan en las tutorías orientadas en las ACC, a continuación, se presenta en el cuadro 4 con desglose de participación según el grado de asistencia de las y los estudiantes.

A medida que el porcentaje de participación de las y los tutorados aumenta, también aumentan sus indicadores de progresión, específicamente el promedio de nota en la ACC y la retención del grupo objetivo, lo cual se presenta a continuación en el cuadro 5.

En primer lugar, es importante destacar la diferencia general que se observa entre aquellos estudiantes que participan de las tutorías frente quienes no participan, evidenciando inicialmente una diferencia de 9 décimas del promedio general de la ACC, sumado al 22% de diferencia que se muestra entorno a la retención, además y como se mencionó anteriormente estos indicadores aumentan progresivamente a medida que las y los tutorados aumentan sus porcentajes de participación en el acompañamiento, destacando a aquellos que participan sobre el 75% de las sesiones de tutorías, alcanzando un promedio de notas de 4,9 y una retención del 92%.

Cuadro 3. Participación de estudiantes en tutorías en ACC

TUTORIA	estudiantes	%
ASISTE A TUTORIA	794	74%
NO ASISTE A TUTORIA	273	26%
Total general	**1067**	**100%**

Fuente: Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil, UNAP

Cuadro 4. Desglose De Participación De estudiantes En Tutorías De ACC

TUTORIA	estudiantes	%
ASISTE A TUTORIA	**794**	**100%**
1-25% TUTORIAS	344	43%
26-50% TUTORIAS	213	27%
51-75% TUTORIAS	118	15%
76-100% TUTORIAS	119	15%
NO ASISTE A TUTORIA	**273**	**100%**
0% TUTORIAS	273	100%
Total general	**1067**	**100%**

Fuente: Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil, UNAP

Cuadro 5. Resultados académicos y retención versus porcentaje de participación en tutorías de ACC

TUTORIA	Promedio De Nota En ACC	Estudiantes Retenidos	% estudiantes Retenidos
ASISTE A TUTORIA	**4,5**	**661**	**83%**
1-25% TUTORIAS	4,2	265	77%
26-50% TUTORIAS	4,7	185	87%
51-75% TUTORIAS	4,9	102	86%
76-100% TUTORIAS	4,9	109	92%
NO ASISTE A TUTORIA	**3,6**	**189**	**61%**
0% TUTORIAS	3,6	189	61%
Total general	**4,3**	**850**	**77%**

Fuente: Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil, UNAP

Conclusiones

La implementación del Programa Institucional de Tutorías Académicas (PITA) en la Universidad Arturo Prat ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento académico y la retención del estudiantado de primer año, particularmente en asignaturas con altas tasas de reprobación. Los resultados evidencian que quienes participan en las tutorías presentan mejores promedios de notas y mayores tasas de retención en comparación con quienes no participan. Además, la metodología de acompañamiento integral, que incluye la formación de tutores pares y el enfoque en habilidades del siglo XXI, ha contribuido significativamente a la disminución de las brechas de aprendizaje y a la reducción de la ansiedad socioemocional asociada al proceso de transición a la universidad.

No obstante, uno de los principales desafíos identificados es lograr una participación activa y sistemática de los estudiantes en las sesiones de tutorías. Para futuras aplicaciones, se sugiere intensificar las estrategias de motivación y seguimiento personalizado para aumentar la asistencia y el compromiso de los estudiantes con el programa. Además, se recomienda ampliar el alcance de las tutorías a más asignaturas críticas y continuar desarrollando herramientas innovadoras que faciliten el aprendizaje, tales como plataformas digitales y recursos interactivos. Con estas mejoras, el programa puede continuar fortaleciendo su impacto positivo en la promoción de la permanencia y la reducción del abandono en la educación superior.

Referencias

Barker, D. A., Howard, G. S., Galambos, C., LaCroix, L. S. (2016). Effectiveness of academic support programs in higher education: A review of the literature. Journal of Higher Education, 87(3), 345-367. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.2016.11777401

Bettinger, E. P., Boatman, A., Long, B. T. (2013). *Student support services and their impact on student success: Evidence from the National Study of Student Support Services. Educational Evaluation and Policy Analysis, 35(4), 451-473*. https://journals.sagepub.com/home/epa

Colvin, J. W., Ashman, M. (2010). *Tutoring and mentoring in higher education: A review of the literature*. Educational Research Review, 5(1), 45-66. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611261003678879

Colvin, J. W., Ashman, M. (2010). *The role of academic mentors in student success. Journal of Academic Mentoring, 15(3), 45-62*. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-46890-3_4

Crisp, G., Cruz, I. (2009). *Mentoring college students: A review of the literature*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 11(3), 275-295. https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-009-9130-2

Johnson, A. R., Stage, F. K. (2018). *The impact of academic failure on college student retention: A study of first-year students. Journal of College Student Retention, 20(2), 215-232*. https://journals.sagepub.com/home/csr

Krause, K., Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. Assessment & Evaluation in Higher Education, 33(5), 493–505. https://doi.org/10.1080/02602930701698892

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256. https://www.wiley.com/learn/jossey-bass/

Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. Student Success, 8(2), 1-8. https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.593199291602507

Tinto, V. (2017). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). University of Chicago Press*. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TIVhEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Tinto,+V.+(2017).+Leaving+college:+Rethinking+the+causes+and+cures+of+student+attrition&ots=yg1YQ5NRuW&sig=dmOApYZRvn08Nat3YrZ-iJLZG3Y#v=onepage&q&f=false

Thomas, S. (2002). *Academic support services and student success: Insights from research. College Student Journal, 36(4), 497-508*. www.improvingthestudentexperience.com

UNESCO. (2021). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*. https://eric.ed.gov/?id=ed618542



Programa intensivo de Fortalecimiento de Competencias interpersonales y de autogestión como inicio de un acompañamiento integral a estudiantes de nuevo ingreso

Camila Francisca Ramírez Caro
Universidad Arturo Prat
caramirez@unap.cl

Camilo Ignacio Muñoz Baro
Universidad Arturo Prat
camilomunoz@unap.cl

Resumen

Frente a la necesidad de implementar nuevas estrategias que ayuden a sobrellevar la permanencia en la Educación Superior y considerando la diversidad de factores que influyen en este fenómeno, el componente de Acompañamiento en Educación Superior (AES) de la Universidad Arturo Prat busca implementar un nuevo mecanismo de acompañamiento inicial dirigido a los y las estudiantes de nuevo ingreso. El Programa Intensivo de Fortalecimiento de Competencias (PIFC) implementado busca contribuir al proceso de adaptación de las y los estudiantes, a través del fortalecimiento de competencias claves para afrontar las exigencias de su nuevo contexto académico y lograr obtener un buen desempeño. El presente trabajo busca compartir la experiencia en la implementación de este Programa, así como los resultados más relevantes, entre los que destacan que aquellos estudiantes que participaron del PIFC obtuvieron un mejor promedio de notas (5,0) en sus asignaturas del primer semestre en comparación a aquellos que no participaron de este y tampoco en otra instancia de acompañamiento (4,5). Además, los datos nos muestran que este Programa puede funcionar como una herramienta útil para fidelizar y motivar a las y los estudiantes a participar de otros mecanismos y acompañamientos que presta la institución como las tutorías académicas.

Descriptores o palabras clave: Adaptación, Acompañamiento, Programa de Fortalecimiento de Competencias, Autogestión del Aprendizaje, Competencias Interpersonales.

Contextualización

En la actualidad las instituciones de Educación Superior se encuentran implementando o generando distintos mecanismos que promuevan la permanencia de los y las estudiantes, sobre todo al inicio de su proceso académico. Los estudios respecto al tema se refieren a las posibles causales que deben estar influyendo en esta temática y de acuerdo con lo que señala De los Ríos (2000) nos muestran que "los indicadores de tasa de retención, tasa de aprobación y tasa de retraso están determinados por características de los alumnos y como tales no pueden ser 100% controlados por las instituciones" (p.33), esto reafirma el desafío que significa trabajar en la permanencia ya que las estrategias y/o mecanismos que se puedan implementar de parte de las instituciones educativas deben responder no sólo a aspectos académicos como se ha hecho tradicionalmente, sino también trabajar aquellas variables relativas a las características y particularidades del estudiante actual.

Es importante tener en consideración que el comienzo de la vida universitaria implica un gran cambio que conlleva distintos retos y desafíos para los jóvenes, el cual según Soares et al. (2002):

> corresponde a una etapa de transición, donde las personas experimentan un impacto en diferentes áreas de su vida personal, por lo que la manera en que el estudiante afronte dichas exigencias será lo que finalmente determine su adaptación, desempeño y/o permanencia en la educación superior (p. 3).

Se entiende que al inicio del proceso académico de las y los estudiantes es importante "desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con la realidad y con los intereses de los jóvenes, lo que también incluye ampliar los espacios y mecanismos de participación institucional de los mismos" (Abril et al., 2008, p. 13), por ende las experiencias que tengan en esta etapa cobran gran relevancia y determinarán la manera en que afrontarán los desafíos a lo largo de su trayectoria académica.

Por ello surge la intención de implementar un Programa que favorezca el inicio de la trayectoria académica del estudiante que no esté enfocado únicamente en lo disciplinar ya que tal como señalan Bahamondes y Salazar (2017) "la universidad emerge como un facilitador del desarrollo personal de los jóvenes, en la medida en que se promueva la integración y el ajuste académico" (p. 16).

Como ya se ha evidenciado, al hablar de permanencia es importante tener una visión global, por lo que la práctica que a continuación se presenta se encuentra enmarcada dentro del nuevo plan de trabajo del componente de Acompañamiento en Educación Superior (AES), el cual tiene por objetivo implementar un acompañamiento integral y permanente al estudiantado que abarque las distintas fases de su trayectoria académica. El Programa Intensivo de Fortalecimiento de Competencias (PIFC) en su primera versión forma parte del *primer ciclo de acompañamiento* o *ciclo inicial* el cual está enfocado en facilitar la transición exitosa de las y los estudiantes de 1er año al entorno educativo. Según Medina (2016) "existen distintos factores que influyen en el abandono y rezago escolar, siendo uno de estos las conductas relacionadas al estudio" (p. 6), es por ello por lo

que el Programa implementado se enfoca en variables personales e interpersonales de las y los estudiantes que influyen de manera indirecta, pero generan un impacto relevante en su desempeño y permanencia en la Educación Superior.

Objetivo

Contribuir al proceso de adaptación a la Educación Superior de estudiantes, a través del fortalecimiento de competencias claves para afrontar las exigencias de este nuevo contexto académico y lograr obtener un buen desempeño que promueva la permanencia del estudiantado en la institución.

Descripción de la experiencia

El presente programa se ejecutó durante la *"Experiencia de transición a la vida Universitaria"* instancia en la que se desarrollan distintas actividades durante una semana, previo al inicio formal de clases y tiene por objetivo generar una primera aproximación de las y los estudiantes nuevos al contexto universitario, a la institución y sus respectivas carreras. Por ende, el programa estuvo dirigido a todas y todos los estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de pregrado y las actividades se llevaron a cabo en un total de 8 horas cronológicas divididas en 2 líneas temáticas:

1. **Programa de fortalecimiento autogestión del aprendizaje (PIFC I):** esta temática se encuentra relacionada al concepto de "aprendizaje autorregulado" el cual es definido por Daura (2015) como "un proceso de construcción activo por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de aprendizaje que seleccionan y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta" (p. 29). Este aspecto fue reforzado en 2 sesiones de trabajo enfocadas en un proceso de autoconocimiento, donde primero se contextualizó al estudiante en cuanto a las exigencias de la educación superior, se reforzó el autoconcepto y preparatividad académica y la importancia de desarrollar un aprendizaje autónomo, ya que de acuerdo a lo señalado por Benítez y Morales (2021) "la vida universitaria impone desafíos que podrían traducirse en una experiencia de sobrecarga académica" (p.1) por ello, en este módulo se entregaron distintas técnicas de estudio, planificación y organización del tiempo de manera que pudieran aplicarlas y generar experiencias de aprendizaje significativas que se adecúen a sus propios procesos que se observan en la tabla 1.

Tabla 1. Programa de fortalecimiento autogestión del aprendizaje (PIFC I)

Temáticas	Propósito	Actividad
Autoconcepto y preparatividad académica.	Identificar variables personales que pueden influir en el desempeño académico.	"Páginas amarillas" "Mi desafío académico"
Autogestión, planificación y organización del tiempo de estudio.	Entregar herramientas para la autogestión, detallando los tiempos efectivos de concentración, uso de técnica pomodoro, cuadrante de Eisenhower y otras estrategias de planificación. Reforzar la resolución de problemas y búsqueda de acuerdos.	"La ruta de mis competencias"

2. **Programa de fortalecimiento competencias interpersonales (PIFC II):** De acuerdo con lo que señala Reyna et al. (2016):

Las emociones intervienen en el desempeño académico y en la decisión de permanecer en una instancia educativa, también lo hacen a la hora de encarar retos académicos, para interactuar con los grupos de pares y mostrar las capacidades desarrolladas en los diversos espacios académicos (p.7).

Por ello, en esta segunda parte y en dos sesiones se abordaron temáticas relativas al afrontamiento del estrés y estrategias de autocuidado, al igual que el trabajo colaborativo y la integración entre pares, esto a través de actividades dinámicas que promueven la resolución de conflictos, comunicación efectiva y respeto, de manera que les sirva como una guía para afrontar los distintos desafíos de esta etapa que están iniciando ya sea en el ámbito personal al sobrellevar el estés como también en la interacción y relación con sus pares. La tabla 2 muestra lo realizado.

Tabla 2. Programa de fortalecimiento competencias interpersonales (PIFC II)

Temática	Propósito	Actividad
Estrés académico, motivación y autocuidado.	Identificar las variables emocionales que influyen en el estrés académico y la importancia de la motivación y autocuidado como estrategias para hacer frente a los desafíos académicos.	"¿Dónde siento mi estrés?" "Mi camino para llegar a la meta" "Me comprometo conmigo mismo a..."
Trabajo colaborativo y comunicación efectiva.	Reforzar la importancia del trabajo colaborativo en educación superior, la resolución de conflictos y comunicación asertiva.	"Nudo humano" "Todo lo contrario" "La batalla de los números"

La metodología utilizada para llevar a cabo las actividades fue tipo taller, el cual se encuentra enfocado en la adquisición de habilidades instrumentales sobre las temáticas antes mencionadas, a través de actividades prácticas y dinámicas grupales promoviendo la participación y trabajo colaborativo entre las y los estudiantes, para ello fueron generadas previamente las planificaciones de cada sesión, con los contenidos a trabajar y el propósito de estas. Los y las estudiantes fueron distribuidos en distintas salas donde se llevaron a cabo las actividades, estas fueron ejecutadas por un equipo de tutores, a quienes se les presentaron previamente las planificaciones y se les entregó el material necesario para apoyar y guiar las sesiones de trabajo, cabe señalar que los tutores son estudiantes de cursos superiores que cumplen ciertos requisitos y son previamente formados para realizar este tipo de intervenciones y actividades dirigidas a estudiantes de primer año. Además, cuentan con la experiencia en manejo de grupos ya que son ellos mismos quienes realizan las tutorías académicas, otra instancia de acompañamiento que se realiza a estudiantes de 1er año enfocado en lo disciplinar a través del apoyo en actividades curriculares críticas (asignaturas que tienen mayor índice de reprobación).

Resultados

A continuación, se muestran los principales resultados en relación con las y los estudiantes que participaron del Programa intensivo de fortalecimiento de competencias (PIFC).

El cuadro 1 hace una relación entre aquellos estudiantes que asistieron al Programa intensivo de fortalecimiento de competencias (PIFC) y el promedio de sus notas parciales de las asignaturas cursadas durante el 1er semestre, donde es posible visualizar que aquellos estudiantes que participaron sólo a un PIFC o a ambos han obtenido un mejor promedio de notas (5,0) en comparación a aquellos que no participaron en el programa (4,5).

Cuadro 1. Parxticipación PIFC y Promedio de notas parciales de asignaturas de 1er semestre

Participación PIFC	Promedio de notas
Ambos PIFC	5,0
No Participa	4,5
Sólo un PIFC	5,0
Total general	**4,9**

Fuente: Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil, UNAP

Como se mencionó anteriormente el Programa intensivo de fortalecimiento de competencias (PIFC) fue desarrollado previo al inicio de

clases, posterior a ello las y los estudiantes de primer año continuaron siendo acompañados a través de las tutorías académicas. El cuadro 2 muestra la participación en el Programa intensivo de fortalecimiento de competencias, relacionado con el porcentaje promedio de asistencia a las tutorías académicas y el promedio de notas, es posible visualizar que aquellos estudiantes que participaron del PIFC (ya sea a uno o ambos) tienen mejor porcentaje de asistencia a las tutorías académicas en comparación con aquellos que no participaron en la instancia inicial (16% de asistencia a tutorías) al igual que un mejor promedio de notas (5,0) en comparación al mismo grupo que no participo en el PIFC (4,5).

Cuadro 2. Participación PIFC y asistencia a tutorías académicas

Participación PIFC	Cantidad Estudiantes	% Estudiantes	Promedio asistencia Tutorías	Promedio de notas
Ambos PIFC	486	48%	30%	5,0
No Participa	272	27%	16%	4,5
Sólo un PIFC	257	25%	24%	5,0
Total general	**1015**	**100%**	**25%**	**4,9**

Fuente: Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil, UNAP

Finalmente, el cuadro 3 muestra una comparativa detallada entre la participación al Programa intensivo de fortalecimiento de competencias (PIFC), la participación a las tutorías académicas, y el promedio de notas parciales de las asignaturas del primer semestre cursadas a la fecha. El cuadro nos muestra que aquellos estudiantes que participaron en ambos PIFC y que además posteriormente participaron en las tutorías académicas tienen un promedio de notas de 5,1 en comparación a aquellos que no participaron en el PIFC y tampoco en las tutorías académicas con un promedio de notas de 4,5. Cabe destacar que incluso aquellos estudiantes que participaron de solo un PIFC de igual forma obtienen un mejor promedio de notas (5,0) en comparación a aquellos que no participaron en PIFC ni tampoco en tutorías académicas (4,5).

Cuadro 3. Participación PIFC y participación tutorías académicas relacionado al promedio de notas parciales de asignaturas del primer semestre

Participación PIFC/ Tutorías	Cantidad estudiantes	% Estudiantes	Promedio asistencia tutorías	Promedio de notas
Ambos PIFC	486	48%	30%	5,0
Participa en tutorías	283	58%	52%	5,1
No Participa en tutorías	203	42%	0%	4,8
No participa PIFC	272	27%	16%	4,5
Participa en tutorías	120	44%	37%	4,6
No participa en tutorías	152	56%	0%	4,5
Solo un PIFC	257	25%	24%	5,0
Participa en tutorías	132	51%	46%	5,0
No participa en tutorías	125	49%	0%	4,9
Total general	**1015**	**100%**	**25%**	**4,9**

Fuente: Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil, UNAP

Conclusiones

En relación con los resultados expuestos, la implementación del Programa Intensivo de Fortalecimiento de Competencias (PIFC) abordó temáticas que son relevantes en el proceso de adaptación de las y los estudiantes al contexto universitario. Es posible corroborar en base a los resultados que es una instancia que puede hacer una diferencia en el desempeño de las y los estudiantes, aunque no por sí sola, ya que al ser un apoyo inicial es importante reforzar que el acompañamiento a través de tutorías académicas también genera un impacto positivo en su primer año.

Frente a ello, cabe señalar que el Programa ayudó también a mejorar la participación de las y los estudiantes a las tutorías académicas realizadas posteriormente, lo cual puede estar influido a la mayor cercanía que tuvieron con los tutores quienes los motivaron a continuar participando de los acompañamientos que brinda la institución en su primer año, por ende el Programa implementado además de impactar en el desempeño académico general de los estudiantes, funciona como una herramienta de fidelización inicial hacia la institución al impactar y mejorar la participación a los mecanismos de acompañamiento disponibles para ellos.

La implementación del programa significó un gran desafío en cuanto a la planificación y ejecución considerando que es primera vez que se lleva a cabo y que también a pesar de ser voluntaria (ya que se realiza previo al inicio formal de las clases), un total de 486 estudiantes de la cohorte 2024 participaron en ambas instancias del programa (PIFC I y PIFC II). Contar con la cantidad de tutores que pudieran ejecutar el programa también fue un gran desafío, pero que también generó un impacto positivo, ya que de esta manera los estudiantes nuevos ven en sus compañeros de cursos superiores un guía y una mayor cercanía para manifestar sus miedos e inseguridades.

Para futuras implementaciones del Programa resulta necesario considerar la duración de las actividades, el espacio físico en el que se llevan a cabo, así como también considerar alguna evaluación más objetiva para medir de manera más precisa los resultados obtenidos en función del objetivo propuesto por el Programa.

Como se señaló anteriormente y de acuerdo con lo que señala Baeza et al. (2016):

> se han realizado muchas investigaciones para identificar y comprender los factores de riesgo que se asocian al abandono universitario, lo que nos lleva a plantear de principio que es un fenómeno muy complejo en el que intervienen múltiples factores e interactúan entre ellos (p. 2).

Por ello, el plan de trabajo del componente de Acompañamiento en Educación Superior pretende desarrollar un acompañamiento integral que aborde las distintas etapas del proceso formativo de los y las estudiantes, donde el Programa expuesto en el presente trabajo correspondería al primero de estos mecanismos de acompañamiento, abordando temáticas transversales y también disciplinares ya que el desafío de la permanencia estudiantil es un fenómeno multifactorial que debe ser abordado a nivel institucional.



Referencias

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. 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. http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html

Baeza, M., Antivilo, A. y Rehbein, L. (2016). *Diseño y Validación de una Escala de Preparatividad Académica para la Educación Superior en Chile.* Formación Universitaria. https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v9n4/art08.pdf

Bahamondes, M. y Salazar, L. (2017). *Análisis de las vivencias académicas y las creencias de autoeficacia en estudiantes pertenecientes a las carreras de la Escuela de Educación* [Tesis de Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, Universidad de Concepción]. http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2367

Benítez, M. y Morales, G. (2021). *Autocuidado y bienestar universitario: la gestión inteligente y consciente del tiempo*. Página Web Universidad de chile, https://uchile.cl/noticias/178982/sutuch-autocuidado-y-bienestar-universitario

Daura, F. T. (2015). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3), 28-45. https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n3/v17n3a3.pdf

De Los Ríos, D. (2000). *"Indicadores de calidad y eficiencia en la educación universitaria: algunas propuestas para el sistema de acreditación chileno".* Ed. Electrónica, disponible en: https://www.sistemaspublicos.cl/wp-content/uploads/2017/04/CAS044.pdf

Medina, P. (2016) *Relaciones entre los resultados del sistema de valoración de conductas orientadas al estudio (sivaco-re) y el abandono y el rezago escolar de estudiantes de la facultad de ingeniería de la unam facultad de ingeniería unam.* México.

Reyna, R., Bernal, M., Robles, o., Gónzalez, C., Mireles,V. (2016) *Tutoría intergeneracional para el desarrollo de habilidades para la vida: perdiendo miedo.* Instituto de educación media superior del d.f. México.

Soares, A., Almeida, L. y Guisande, M. (2002). *Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1° año de la universidad Do Minho.* Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2011, 2(1): 99-121 www.usc.es/suips



Análisis de la implementación de los programas Equidad Regional y Pase Regulado como estrategias de retención y permanencia en la Universidad de Guanajuato

Elena Angelina Guerrero Franco
Universidad de Guanajuato, México
eguerrerohf@ugto.mx

Ana Elena Uribe Flores
Universidad de Guanajuato, México
aeuribe@ugto.mx

Resumen

El presente estudio consiste en exponer los resultados que ha tenido la implementación de los programas denominados Pase Regulado (PR) y Equidad Regional (PER) que fueron puestos en funcionamiento en la Universidad de Guanajuato en el año 2016. Estos proyectos apoyan la equidad y brindan oportunidades a los jóvenes, contribuyendo así a la permanencia escolar. Asimismo, son una estrategia para retener a los estudiantes talentosos que provienen de nivel medio superior (NMS) de la Institución y de otros subsistemas en el estado, reconociendo el esfuerzo de los estudiantes de NMS en el Estado de Guanajuato. Para ello se analizó la trayectoria de la primera generación de los programas, tomando en consideración las variables correspondientes al resultado de su ingreso, sus calificaciones por semestre y el final de su trayecto. Los datos que se consideran para este análisis provienen de la consulta del Sistema de Control y Registro Escolar (SCORE) y de la Cartilla de Registro Escolar de la Universidad de Guanajuato. Con la información obtenida, se analiza la contribución de estos programas como estrategia de retención y permanencia. En este sentido se presentan los resultados del análisis y las propuestas para coadyuvar el fortalecimiento de los programas señalados.

Descriptores: Educación Media Superior, Equidad Regional, Pase Regulado, Permanencia, Trayectoria Escolar.

Contextualización

El tema de equidad, abandono y rezago en las universidades son aspectos que se han considerado a nivel mundial, González y Espinoza (2015) afirman que "una de las preocupaciones de las instituciones de educación superior en el plano mundial son las altas tasas de abandono y, en consecuencia, cómo retener a sus estudiantes hasta completar todo su ciclo oficial de formación" (p.84). Este trabajo tiene el propósito de exponer que la construcción de programas que apoyan la equidad y brindan oportunidades a los jóvenes, contribuyen a la permanencia. Es relevante resaltar que es responsabilidad de las instituciones de educación superior esforzarse por generar políticas y oportunidades de permanencia en el nivel superior (NS), en este tenor la Universidad de Guanajuato (UG) incorporó en 2016 los programas PR y PER, la finalidad de estos es reconocer el esfuerzo de los estudiantes de NMS en el estado de Guanajuato y, como se ha señalado por García y Guerrero (2018), "admitir a los alumnos destacados" de las 11 Escuelas de Nivel Medio Superior de la UG.

En este sentido, como parte de las estrategias señaladas en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guanajuato 2021-2030 (2021) se consideran la equidad, inclusión e interculturalidad, como parte del compromiso social de la Universidad, siendo parte de esta inclusión el programa de Equidad Regional, que posibilita los estudios de nivel superior a estudiantes provenientes de regiones poco desarrolladas en el estado. La retención y atracción de talentos como una forma de aprovechar los resultados del esfuerzo institucional y reconocer el aprovechamiento escolar se refleja en el programa Pase Regulado que permite retener talentos, captando a los estudiantes destacados del Nivel Medio Superior que cumplan con los requisitos previamente establecidos (p.57).

El programa Pase Regulado, está orientado a estudiantes que tienen excelencia académica en el subsistema del NMS de la UG, se selecciona a quienes se ubican en el percentil 15 de promedios más altos, por lo que la selección depende del nivel de competitividad de cada generación. Lo que se les ofrece es el ingreso a un programa de nivel superior que sea acorde al área propedéutica que cursaron en el bachillerato.

Por su parte, el programa de Equidad Regional está dirigido a estudiantes procedentes de los diferentes subsistemas de NMS de los municipios con alto índice de rezago en el Estado de Guanajuato. Esto apoya las políticas de educación superior del País, desde la perspectiva de Fernández (2017), México cuenta con un sistema de educación superior robusto y diversificado, existen problemas significativos, por lo que se debe desde una perspectiva integral, sostenible y sistémica, facilitar que los beneficios de este nivel educativo se extiendan a todos los sectores sociales y económicos (p.184).

> "El hecho de considerar a todos por igual puede dar como resultado que se dé un trato desigual a aquellos que están en una situación desfavorable, por tanto, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables" (Guzmán y Serrano, 2011, p.35).

En este contexto, es indudable que los estudiantes del programa de Equidad Regional

requieren mayor atención por parte de la institución, por ser estudiantes de escasos recursos que provienen de zonas con alta marginación. Por lo anterior, reciben un apoyo económico que cubre sus gastos de hospedaje, alimentación y transporte, así como acompañamiento para adaptarse al sistema académico de la UG. De acuerdo con Silva (2019), para garantizar tanto el acceso efectivo como la permanencia es necesario operar de manera transversal un principio de compensación de desigualdades consistente en brindar apoyos diferenciales a los jóvenes para eliminar la desigualdad (p.47).

Este programa es parte de la inclusión educativa, como eje articulador el Modelo Educativo de la UG y su Modelo Académico que establecen la formación integral de las personas, además de ser una estrategia que motiva a los estudiantes a mantener un buen historial académico y permanecer en el NS, con lo cual se ha fortalecido la vinculación entre el NMS y NS y también, como menciona Guerrero (2020) implica una estrecha vinculación y colaboración entre el NMS y NS, basada en el fortalecimiento del espíritu de comunidad universitaria, como lo subraya la normatividad de la UG.

Cabe destacar, que estos programas fueron tema de dos trabajos presentados en el Congreso Latinoamericano sobre abandono en educación superior CLABES VIII y XV, mostrando el impacto y vinculación entre el NMS y NS. Aunado a lo anterior, se tuvo como resultado que estos programas fueran reconocidos en el Reglamento Académico de la UG. Actualmente los datos obtenidos señalan que algunos de los estudiantes que se habían ido regresaron, cambiando así la perspectiva del estudio, es por ello, que se retoma el tema con la finalidad de presentar el análisis de los resultados logrados por los estudiantes beneficiados.

La generación motivo de estudio, debió concluir como máximo en el año 2021, por lo que se presentan los resultados que obtuvieron, y se analiza si se presentan reprobación y rezago o realmente continúan con altos promedios como en el NMS. Esta información es necesaria para encontrar las razones prioritarias de abandono y poder generar estrategias de control para ambos programas, además del impacto logrado.

Finalmente, se pretende conocer si los programas PR y PER son una fortaleza institucional y contribuyen a la disminución del abandono y rezago, para ello se analiza el porcentaje de logro académico de la generación objeto de estudio.

Objetivo

Analizar la trayectoria de los estudiantes que ingresaron en agosto 2016 a través de los programas Pase Regulado y Programa Equidad Regional en el Nivel Superior de la Universidad de Guanajuato. La finalidad es evaluar el impacto de estas iniciativas como estrategias de retención y permanencia de los estudiantes beneficiados. El objetivo específico es obtener información de la primera generación de estudiantes considerando las variables correspondientes al resultado de su ingreso, sus calificaciones por semestre y la eficiencia terminal.

Descripción de la experiencia

El presente trabajo se realiza en la UG, con los estudiantes de la primera generación de egresados Equidad Regional y Pase Regulado. Es importante destacar que los estudiantes del PER forman parte del proyecto de inclusión educativa en apoyo a estudiantes de escasos recursos y con excelencia académica, y son seleccionados de los diversos subsistemas de la Secretaría de Educación Pública del Estado (SEG), mientras que, los estudiantes del PR tienen excelencia académica y pertenecen al subsistema del Nivel Medio Superior de la UG.

Los estudiantes fueron aceptados en las 13 divisiones que tienen adscritos los programas educativos que conforman la Universidad de Guanajuato y son las siguientes: División de Arquitectura, Arte y Diseño (DAAD), División de Ciencias Económico Administrativas (DCEA), División de Ciencias e Ingenierías (DCI), División de Ciencias Naturales y Exactas (DCNE), División de Ciencias de la Salud (DCS), División de Ciencias Sociales y Administrativas (DCSA), División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) con sedes en León y en Guanajuato, División de Ciencias de la Salud e Ingenierías (DCSI), División de Derecho Política y Gobierno(DDPG), División de Ingenierías (DI), División de Ingenierías (DICIS), y División de Ciencias de la Vida (DICIVA).

Primeramente, se obtuvo la información del Sistema de Control de Registro Escolar (SCORE), y con los datos obtenidos, se analizó y revisó la trayectoria escolar de cada uno de los estudiantes, considerando los datos estadísticos de la generación agosto - diciembre 2016 que debía concluir en enero - junio 2021. En segunda instancia se consideró el número total de estudiantes participantes en el PER y PR:

1. Inscritos
2. Bajas
3. Promedios
4. Titulación

La población que conforma el objeto de este estudio son 118 estudiantes que participaron por su trayectoria en el NMS de la UG entre los que se registraron 71 mujeres y 47 hombres. Entre los estudiantes que ingresaron, hay un mayor número de mujeres que cumplieron con los requisitos y fueron aceptadas en los programas educativos; mientras que en los subsistemas en el estado fueron 26 estudiantes postulados y aceptados en el programa de Equidad Regional. Como se muestra en las tablas 1 y 2, el porcentaje de estudiantes que se inscribieron en Pase Regulado fue del 76.27% y de Equidad Regional el 96.15%.

Tabla 1. Inscripción pase regulado

Inscritos	90	76.27%
Sin inscripción	28	23.73%
Total	**118**	**100%**

Fuente: score

Tabla 2. Inscripción programa equidad regional

Inscritos	25	96.16%
Sin inscripción	1	3.84%
Total	**26**	**100%**

Fuente: score

De los 118 estudiantes que se propusieron en el programa Pase Regulado permanecieron 85 (52 mujeres y 33 hombres), el índice de titulación fue del 87.05%, 74 terminaron y se titularon, 9 concluyeron, pero aún no se han titulado y 2 se encuentran cursando su último semestre (tabla 3). En lo que respecta a Equidad Regional permanecieron 19 (17 mujeres y 2 hombres) con un índice de titulación del 89.47%, 17 titulados, mientras que, 2 concluyeron, pero no

se titularon, mostrando que con este programa la primera generación obtuvo como resultado el 100% en la culminación de estudios respecto a los estudiantes que permanecieron en su programa (tabla 4).

Tabla 3. Aprovechamiento pase regulado

Abandonaron	5	5.5%
Permanecieron	85	94.5%
Aun cursando	2	2.35%
Concluyeron sin titularse	7	8.23%
Titulados	76	89.41%

Fuente: score

Tabla 4. Aprovechamiento programa equidad regional

Abandonaron	6	24%
Permanecieron	19	76%
Concluyeron sin titularse	2	10.52%
Titulados	17	89.47%

Fuente: score

Los promedios que obtuvieron al finalizar el programa educativo correspondiente, en ambos programas fueron de al menos 8.00, tal como se observa en las tablas 5 y 6, en una escala de 0 a10 y siendo 7.00 la calificación mínima aprobatoria,

Tabla 5. Promedios obtenidos durante su trayecto PR

Promedio general	Estudiantes	Porcentaje
8.00 – 8.50	2	2.4%
8.51 – 8.99	33	39.75%
9.0 – 9.50	38	45.78%
9.51 - 10	10	12.04%
Total	**83**	

Fuente: score

Tabla 6. Promedios obtenidos durante su trayecto PER

Promedio general	Estudiantes	Porcentaje
8.00 – 8.50	1	5.26%
8.51 – 8.99	12	63.15%
9.0 – 9.50	5	26.31%
9.51 - 10	1	5.26%
Total	**19**	

Fuente: score

Resultados

Los porcentajes de estudiantes que egresaron de ambos programas correspondientes al 97.64% en el PR y al 100% en el PER, muestran el buen desempeño académico de los estudiantes del NMS, a pesar de que, algunos de ellos provienen de zonas con alta marginación, además, destaca la eficiencia de estos proyectos, se apoya la equidad y brindan oportunidades a los jóvenes, contribuyendo a la permanencia y beneficiando a la comunidad universitaria. Conviene señalar que cinco de los estudiantes de Pase Regulado continuaron con estudios de posgrado, y seis de 19 de los estudiantes del programa Equidad Regional realizaron estancias académicas en Colombia, Argentina y Perú.

Dentro del análisis se puede observar un mayor número de participación de mujeres, ya en el 2012 refiere De Garay y Del Valle (2012) en un estudio sobre la participación de las mujeres en las universidades, que la mitad de la población universitaria en México era del sexo femenino, manifestando también que la exclusión y discriminación de la mujer durante siglos en la educación superior era producto de una sociedad patriarcal, lo que no tiene nada que ver con las capacidades intelectuales entre sexos, concluyendo que las mujeres han accedido en forma creciente y mantenido elevados porcentajes de egreso en la educación superior, superando a los hombres en diversas áreas de estudio (pp. 5,15), confirmando que va en crecimiento la participación de las personas de sexo femenino. Esto apoya también la investigación de Rodríguez (2022), quien determina que participación de las mujeres resulta ligeramente mayor a la de los hombres, sin distinguir el pase reglamentado y el concurso de selección en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Por otra parte, los indicadores de rendimiento escolar favorecen a las mujeres (p.30).

De igual forma, se desprende que en un alto porcentaje el desempeño de los estudiantes ha mostrado una consistencia notable, evidenciando una clara trayectoria, que se mantiene desde el NMS hasta el NS. Este estudio mostró que, los programas PR y PER implementados en la UG como método de absorción del NMS al NS fortalecen los factores para disminuir el abandono escolar y aumentar la permanencia. No obstante, se debe reconocer que existen acciones en las que se debe poner mayor énfasis, como incrementar el número de estudiantes beneficiados, así como establecer criterios, procedimientos y prácticas orientadas a garantizar la permanencia.

Conclusiones

Este estudio ha revelado que el porcentaje de retención fue del 72% en el programa Pase Regulado y del 76% en el programa Equidad Regional, en relación con el universo de aspirantes seleccionados del NMS. Un aspecto destacado de estos resultados es que 83 estudiantes concluyeron sus estudios, logrando un 97.64% en el Pase Regulado, mientras que, en el caso de los 19 estudiantes del Programa Equidad Regional, el 100% logró finalizar su formación. Estas cifras evidencian el éxito de ambos programas.

Se observa que los estudiantes que continúan muestran motivación, compromiso y esfuerzo para culminar su programa educativo. El porcentaje de abandono en el Pase Regulado es del 5.5% de un total de noventa estudiantes del subsistema del NMS de la Universidad de Guanajuato, mientras que en el Programa Equidad Regional es del 24% de veinticinco estudiantes procedentes de diversos subsistemas de municipios con alto índice de rezago. Esto indica la necesidad de un mejor acompañamiento e intervención por parte de los tutores para evitar que estas cifras aumenten.

Considerando que la eficiencia terminal es un indicador relevante de competitividad institucional y un punto de referencia sobre las condiciones que enfrentan los estudiantes para completar con éxito su formación, se puede afirmar que estas estrategias institucionales para prevenir el rezago y el abandono han funcionado adecuadamente. Sin embargo, a pesar de los buenos resultados, aún existen áreas de oportunidad que deben ser abordadas. Para hacer frente a estos desafíos, es necesario realizar un análisis que considere tanto factores

personales como socioeconómicos, y que pueda contribuir a la mejora de las políticas en la Universidad de Guanajuato, respecto a la trayectoria y transición de la educación media superior a superior.

Otro desafío, como se menciona en el PLADI, es ampliar la inserción de estudiantes provenientes de zonas marginadas en el estado. También es esencial implementar modalidades que incluyan a personas con discapacidad, grupos vulnerables y sectores minoritarios. Además, es importante fomentar la inclusión de talentos deportivos, de emprendimiento y artísticos.

Con los programas Pase Regulado y Equidad Regional, la Universidad de Guanajuato brinda oportunidades educativas a estudiantes académicamente talentosos y económicamente vulnerables, favoreciendo la igualdad de oportunidades y contribuyendo al desarrollo educativo. De este modo, la universidad se posiciona como una institución más inclusiva y equitativa, no solo a través de estos programas, sino también por las oportunidades de acceso y permanencia que ofrece. Finalmente, se invita a reflexionar sobre la importancia de seguir promoviendo y difundiendo este tipo de programas, con el objetivo de evitar que los estudiantes con trayectorias destacadas abandonen sus estudios.

Referencias

Comisión de Desarrollo Institucional del Consejo General Universitario. (2021) PLADI: *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guanajuato 2021-2030.* Universidad de Guanajuato. http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/5185

De Garay, A., y Del Valle Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana De Educación Superior,* 3(6). https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54

Fernández Fassnach, E., (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa*, 17(74), 183-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200183&lng=es&tlng=es

García Herrera, M., y Guerrero Franco, E. (2018). Pase Regulado: Vinculación de los alumnos de nivel medio superior al nivel superior. *Congresos CLABES* https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1933.

González L. Espinoza, M. (2015). Experiencia desarrollada en el seguimiento de cohortes estudiantiles: el caso de la Universidad de Sonora. En Ortega, J. López, O. Alarcón, R. (Coord.). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuestas metodológicas y experiencias en México*. (79-102) Universidad Veracruzana. Biblioteca digital de investigación educativa. https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf

Guerrero Franco, E. (2020). El Programa Pase Regulado como instrumento de vinculación y retención en el nivel superior en la Universidad de Guanajuato. *Congresos CLABES,* 586-596. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2738

Guzmán Gómez, C., Serrano Sánchez, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. Revista de la Educación Superior, 40(157), 31-53. http://scielo.unam.mx/pdf//resu/v40n157/v40n157a2.pdf

Rodríguez, S. (2022). Desigualdad de oportunidades en el ingreso a la licenciatura de la UNAM por concurso de selección: reconfiguraciones y persistencias. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 13(37), 18–41. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1302

Silva Laya, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 43-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100043&lng=es&tlng=es



Ventanilla única y móvil para el apoyo al ingreso en la Universidad de la República

Lucía Cabrera Canabal
Universidad de la República, Uruguay
luciacabre@gmail.com

Resumen

La ventanilla única móvil es una iniciativa del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresa) de la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay, creada para facilitar el ingreso, tránsito, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios. Progresa promueve la vinculación y el sentido de pertenencia a la universidad mediante la difusión de información sobre la oferta educativa y recursos de apoyo disponibles para los y las estudiantes. Mediante un formulario electrónico y accesible online centraliza las solicitudes de apoyo estudiantil atendiendo a estudiantes ingresantes y potenciales de diversas edades y contextos. Desde su implementación en febrero de 2024, recibió 1,093 respuestas, mayoritariamente de mujeres y jóvenes entre 17 y 21 años. Las principales solicitudes fueron tutorías para el ingreso, orientación vocacional e información de recursos de apoyo y becas. La ventanilla única móvil se destaca por su enfoque activo, acercándose a los estudiantes y las personas en general, permitiendo una personalización de los apoyos disponibles en la institución. Esto contribuye a reducir la fragmentación de los recursos de orientación y a mejorar la permanencia de los estudiantes, reforzando las estructuras universitarias centrales y las políticas públicas para la democratización de la Educación Superior en Uruguay.

Descriptores: Ventanilla única móvil, Permanencia estudiantil, Recursos de apoyo, Democratización de la Educación Superior

Contextualización

La implementación de la práctica denominada *ventanilla única móvil* se sitúa en la esfera de acción del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresa) de la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay. El Progresa fue creado en el año 2010 (CSE, 2014) y consiste en un programa central, dependiente de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), que se ocupa del acompañamiento a las trayectorias educativas de los sujetos en relación con el ingreso, tránsito, permanencia y egreso en la Udelar. A través de dispositivos y acciones integrales, que combinan la enseñanza, la investigación y la extensión, busca generar vinculación y sentido de pertenencia de los sujetos a la institución. Para ello, acerca la información de la oferta educativa, el funcionamiento de las estructuras universitarias y los recursos de apoyo disponibles para los y las estudiantes a lo largo de su trayectoria. En este sentido, el Progresa puede ser entendido como parte de un conjunto de políticas públicas desarrolladas para garantizar las condiciones para la vigencia efectiva del derecho a la Educación Superior (ES).

La Udelar es la mayor universidad pública del Uruguay. Concentra el 85% de la totalidad de la población universitaria si se consideran las demás instituciones universitarias públicas y privadas. Se observa un constante incremento en el ingreso a carreras de grado, que pasa de 19.334 estudiantes en 2012 (DGP, 2013) a 25.542 en 2017. Actualmente, la Udelar cuenta con más de 135 mil estudiantes activos en 155 carreras de grado (DGP, 2018) y tiene presencia en 14 de los 19 departamentos del país. Estos datos posicionan a la Udelar en su escenario educativo y en el de la región como una macrouniversidad.

En tanto tal, no se encuentra ajena al fenómeno que transitan otras Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas en las que se observa un aumento en la oferta educativa junto con el incremento en las matrículas de estudiantes de características socioeconómicas y culturales heterogéneas (UNESCO, 2010). Al igual que en otros países, en Uruguay se atiende a un crecimiento en el número de instituciones que ofrecen formación terciaria y universitaria al tiempo que se observa un proceso de privatización de la ES, acentuado en las últimas décadas. Las universidades se ubican como un mecanismo privilegiado de ascenso social y como una forma de incorporar herramientas que permitan insertarse en el mercado de trabajo y dar respuestas a las demandas actuales de la sociedad.

En este escenario, surge la necesidad de forjar sistemas educativos de calidad, que consideren la diversidad cultural y las diferencias sociales como factores que pueden afectar la permanencia estudiantil. Una ES de calidad es aquella que promueve el desarrollo de competencias de afiliación a la cultura universitaria desde una perspectiva inclusiva y orientada al desarrollo humano integral. Rinesi (2015) refiere a los cambios en los modos de representar la universidad pública, como pasar de pensarla como un privilegio formativo de una pequeña élite a pensarla como un derecho humano fundamental que requiere de un estado que lo garantice. Derecho no solo a ingresar, sino a desarrollar aprendizajes de calidad y a egresar en tiempos razonables. El autor enfatiza el asunto de la calidad en relación con la inclusión de mayores números de estudiantes de orígenes diversos.

En el mismo sentido, Arocena (2014) afirma que la emergente sociedad del conocimiento debería orientarse a mejoras en la calidad de vida de las personas y a la promoción de

soluciones a los problemas actuales, como la exclusión social y la defensa de los derechos humanos. Desde este punto de vista, las universidades públicas serán agentes de producción, pero también de distribución equitativa del conocimiento.

En cuanto al funcionamiento administrativo de la Udelar, se caracteriza por estar conformada por estructuras académicas centrales, conformadas por el Rectorado y 4 Protectorados que atienden a las funciones universitarias sustantivas: Enseñanza, Gestión, Investigación y Extensión. A su vez, está integrada por estructuras descentralizadas, estas últimas denominadas servicios universitarios y compuestas por facultades, institutos, escuelas y centros regionales (sedes universitarias en el interior del país) que concentran las formaciones con titulación de grado y posgrado. Tanto las estructuras centrales como las de los servicios universitarios descentralizados se rigen por el principio de autonomía respaldado por el cogobierno de tres órdenes (egresados, docentes y estudiantes) vigente en toda la institución.

La autonomía que detentan los servicios universitarios es concomitante a su sistema de gestión administrativa y académica que posibilita que cada servicio organice su oferta educativa y planes de estudio, que priorice su agenda política y que organice la discusión en torno a los ámbitos disciplinares que le son pertinentes. Se hace visible para el estudiante, muchas veces, el servicio como estructura representante de la universidad, donde transita lo principal de su vida universitaria. Sin embargo, esto también invisibiliza los recursos de apoyo e informaciones vigentes de las estructuras centrales, los espacios de discusión y aprendizaje que se desarrollan transversalmente, que vinculan a los y las estudiantes con docentes y egresados de centros de investigación y extensión, así como con comisiones y redes temáticas de abordaje multidisciplinario.

Objetivo

La práctica aquí presentada refiere a la consolidación de un sistema electrónico de recepción de demandas de apoyo a estudiantes a través de una ventanilla única y móvil como una herramienta que permite la articulación de diferentes recursos de la comunidad universitaria. Su propósito se vincula a hacer visible a estudiantes y público en general la información disponible y necesaria para ingresar y transitar por la universidad, tanto lo referido a la oferta educativa, requisitos de ingreso, perfil de egreso, periodos de inscripción, orientación vocacional y recursos de apoyo como becas y tutores pares. Se consolida en espacios centrales como el portal de la universidad y la web de generación de ingreso, habilitando a un sistema de entrada único de consulta y derivación. La denominación de ventanilla móvil (Santiviago, 2018) refiere a una construcción activa de la demanda de los destinatarios del apoyo que consiste en acercar la información acerca del recurso a los estudiantes a través de su difusión en todos los servicios y sedes de la Udelar y en articulación con las unidades de comunicación descentralizadas.

Descripción de la experiencia

El sistema de recepción es propuesto, discutido y elaborado por el Progresa, lo cual permite consolidar al programa como un espacio de referencia central que articula sus acciones integrales con los servicios y estructuras descentralizadas. Se trata de una ventanilla única porque canaliza todas las solicitudes a través de un formulario electrónico único y sencillo. El Progresa se ocupa de caracterizar, atender y derivar responsablemente las consultas recibidas a los espacios institucionales que corresponda.

El formulario se encuentra disponible durante todo el año y no es requisito estar matriculado en la universidad para completarlo y solicitar el apoyo u orientación que del mismo se deriva, ya que en muchos casos el apoyo está destinado a estudiantes preuniversitarios o personas interesadas en la oferta educativa universitaria. Se pide al usuario que complete datos de contacto (nombre, teléfono y correo electrónico), datos sociodemográficos (edad, género, lugar de residencia y lugar de origen), información de la trayectoria educativa (nivel y centro educativo, orientación si corresponde, si se encuentra estudiando actualmente, si tiene o ha tenido becas durante su formación), información acerca de la solicitud y un espacio abierto de comentarios para especificar más detalles de la solicitud. En cuanto al tipo de solicitud, el formulario permite clasificarla en a) información de la oferta educativa y recursos de apoyo de la Udelar, b) tutor estudiantil de apoyo al ingreso, c) orientación vocacional, d) dificultades en la trayectoria educativa y e) otros.

Desde el Progresa se construye, en simultáneo, una *Guía de recursos de apoyo* que permite una visibilización de recursos de la institución y de otras instituciones afines (por ejemplo, recursos de salud, de documentación civil, de residencias y alojamientos estudiantiles, de asesoramiento a migrantes del exterior del país, entre otros). Cabe mencionar que el contacto con estos recursos y estructuras se enmarca en los criterios de derivación responsable y que implica el contacto con oficinas centrales y descentralizadas de la universidad y fuera de ella.

Además, los espacios de consulta y orientación canalizados a través de esta ventanilla se vuelven un recurso disponible dentro y fuera de la universidad, por ejemplo, se ofrecen los espacios de orientación vocacional para cualquier persona que tenga incertidumbres o requiera orientaciones acerca de su trayectoria educativa, independientemente de su nivel educativo o incluso de si se encuentra vinculado/a o no a instituciones educativas formales. La ventanilla única móvil se sitúa como una herramienta innovadora para la democratización del ingreso y la permanencia de estudiantes en la ES en la medida que fomenta los procesos de la afiliación temprana de estudiantes universitarios. Estos procesos radican en la posibilidad de ofrecer un espacio de consulta suficientemente abierto e irrestricto en tanto que cualquier persona puede solicitarlo y, a la vez, personalizado y situado en relación con los recursos disponibles en la universidad para responder a las consultas.

Como ventanilla móvil, se sostiene en el concepto de construcción de la demanda (Santiviago, 2018), noción que se soporta en una posición teórica y técnica, pero también ideológica y política. Para situar al colectivo universitario como actores y no solo como beneficiarios, es necesario un movimiento en dos direcciones: por una parte, instalar la pregunta por su propia trayectoria educativa y las posibles necesidades de apoyo para que lograr completarla, y por otra, construir los andamiajes y circuitos de derivación responsable que

permitan dar cobertura cualitativa y cuantitativamente a todos los estudiantes de forma personalizada y ajustada a dichos requerimientos. La construcción de la demanda se basa en lo que se denomina ventanillas móviles (Mosca, 2003), concepto opuesto al de ventanilla fija, lugar institucional al que se concurre para recibir o tramitar ofertas varias. La ventanilla móvil implica ir hacia los sujetos. El espíritu es el inverso a esperar que se acerquen con sus demandas, es ir hacia donde los estudiantes se encuentren y desde ahí promover situaciones que llamen su atención, a partir de las cuales generar espacios de diálogo e intercambio. Llevar la oferta para precipitar la construcción de la demanda.

Esta herramienta puede situarse como una de las alternativas para que los estudiantes se perciban como pertenecientes a la institución y no únicamente al servicio universitario en el que cursan sus estudios. En este sentido, permite atenuar el fenómeno de fragmentación en la orientación para el uso de los recursos de apoyo descentralizados. Al tratarse de un formulario electrónico propone la accesibilidad a través de medios digitales y una estrategia de descentralización territorial.

Resultados

En su implementación desde febrero a junio de 2024, se recibieron 1093 respuestas al formulario. De las personas solicitantes un 73% son mujeres, otro 25% son varones, un 0,27% son mujeres trans, el 0,64% varones trans y un 0,91% prefieren no responder. Teniendo en cuenta los motivos de solicitud de los usuarios se reciben 783 solicitudes de tutor estudiantil de apoyo al ingreso, 110 solicitan apoyo por manifestar dificultades en la trayectoria educativa, 104 son solicitudes de orientación vocacional, 64 requieren información de becas y otros recursos de apoyo y 32 solicitudes indican como motivo *otros*. Las edades de los y las solicitantes oscilan entre los 14 y los 70 años, siendo la edad promedio de las solicitudes 24,5 y la franja etaria que más concentra solicitudes la que va de los 17 a 21 años, con un total de 694 solicitudes. Además, se registra que 604 de las solicitudes corresponden a estudiantes que ingresaron en 2024 a estudiar en la Udelar, estando en su gran mayoría comprendidos en la franja etaria recién mencionada. El 65% de los solicitantes residen en Montevideo y área metropolitana y el restante 35% reside y cursa estudios en el interior del país. En cuanto a los indicadores socioeconómicos, 124 de los solicitantes manifiestan haber tenido beca de apoyo económico durante su formación en Educación Media (EM), 63 hace uso de becas durante la ES y 34 residen en hogares estudiantiles para estudiantes migrantes del interior del país.

Al momento de describir la práctica a efectos de presentarla ante este congreso, se logra dar respuesta a todas las solicitudes recibidas, considerando que se estableció un primer contacto desde el Progresa, se atención de forma personalizada a la consulta, se derivó con tutor estudiantil bajo supervisión docente o se refirió a la persona solicitante a otra estructura administrativa de la universidad. En relación con el estado de la consulta se encuentran 397 resueltas, 405 en curso, 208 no estaban más interesados al momento del contacto, a 80 solicitantes no se los logra contactar a partir de la información que brindaron y 3 solicitudes no aplican, es decir, solicitan apoyos no comprendidos dentro de la esfera del programa o de los recursos universitarios y se informa oportunamente de ello. Cabe destacar que el formulario continúa disponible y tanto el equipo docente como los tutores estudiantiles continúan trabajando en el acompañamiento a los y las estudiantes en la Udelar.

Conclusiones

Estos datos permiten afirmar que la ventanilla única móvil es visible y requerido por una población estudiantil variada, que se encuentra mayoritariamente en la interfase entre la EM y la ES (Mosca y Santiviago, 2013). En el cruzamiento de variables se observa que muchas de las solicitudes se corresponden con estudiantes que tienen o quieren informarse acerca las becas de apoyo socioeconómico disponibles en la Udelar, lo cual acentúa su carácter de herramienta central de llegada y derivación a las estructuras institucionales pertinentes. Además, se recibe, deriva y asesora a 19 estudiantes migrantes del exterior del país que buscan conocer el sistema universitario en profundidad y sortear obstáculos que se presentan en su trayectoria educativa.

En el acercamiento a los recursos de la universidad se destaca el trabajo en conjunto con el programa de tutorías entre pares de apoyo a las inscripciones a las Udelar que se viene desarrollando en conjunto con la Unidad de Comunicación Central y que cuenta con un equipo docente especializado en orientación educativa junto con un equipo de tutores estudiantiles previamente formados en herramientas de acompañamiento a la generación de ingreso a la universidad. Mediante la combinación de elementos de atención virtuales y presenciales se atienden consultas relativas a documentación requerida, oferta educativa, periodos de inscripción y otras informaciones pertinentes para el ingreso a la institución.

Dado que una amplia mayoría de los y las solicitantes están comprendidos en la franja de interfase entre la EM y la ES, se entiende a la ventanilla única móvil como una herramienta que aporta a la construcción del oficio de estudiante universitario y a su proceso de afiliación temprana, tanto intelectual como institucional (Casco, 2007). De este modo, se busca acercar a los ingresantes a la información del funcionamiento universitario de forma oportuna y personalizada. Al tratarse de una herramienta ubicada en una estructura central de la Udelar, permite el acercamiento a la institución universitaria en términos amplios, a sus recursos e información de los apoyos, facilitando la navegación y movilidad entre servicios e institutos descentralizados y promoviendo la apropiación de la cultura y de la experiencia de ser universitario en su sentido más amplio. Por todo lo anterior, resulta un aporte para la permanencia estudiantil y un recurso vinculante entre los sujetos y la institución. Además, permite a la universidad contar con un relevamiento actualizado y directo de los tipos de demanda que los estudiantes manifiestan y un fortalecimiento y visibilización de las estructuras universitarias centrales, contribuyendo a la mejora de las políticas públicas centralizadas de democratización de la ES.





Referencias

Arocena, R. (2014). La formación terciaria de nuestra población y la contribución de la Universidad. En: Blog Hacia la Reforma Universitaria. Informativo del Rectorado, volumen No 182. Montevideo: Universidad de la República.

Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. En V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano: La Universidad Como Objeto de Investigación (pp. 1–13). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Comisión Sectorial de Enseñanza. (2014). Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República: Orígenes, presente y proyecciones. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado el 5 de mayo de 2022 de: https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/07/Rinde-cuentas_progresa_Origenes-PresenteProyecciones.pdf

Dirección General de Planeamiento. (2013). VII Censo de Estudiantes de Grado de la Udelar. Montevideo: Universidad de la República.

Dirección General de Planeamiento. (2018). Síntesis estadística de la Universidad de la República. Montevideo: Universidad de la República.

Mosca, A. (2003). Los nombres del futuro. En VI Jornadas de Psicología Universitaria. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Mosca, A., Santiviago, C. (2013). Interfase Educación Media - Educación Superior. ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros. Presentado en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario, Luján, Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

Osorio León, S., Borja, C. (2020). Sistemas educativos y orientación escolar, desafíos en tiempos de pandemia y post pandemia. En Orientación y Sociedad: Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional, 20(2). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 17 de mayo de 2022 de: https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/10890

Rinesi, E. (2015). Democratizar la universidad: los desafíos pendientes. En: Miranda, E. (Coord.) Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región. Ministerio de Educación.

Santiviago, C., Rubio, V., De León, F. (2014). La orientación vocacional en la Universidad de la República. Primer Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, San José, Costa Rica.

Santiviago, C. (2018). Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: La experiencia del programa de respaldo al aprendizaje. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.

UNESCO. (2010). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

IESALC. (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena de Indias: UNESCO. Recuperado el 3 de Setiembre de 2024 de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453



Autorregulación del aprendizaje en contextos de educación superior Blended Learning

Karla Lobos
Universidad de Concepción, Chile
karlalobos@udec.cl

Carolyn Fernández Branada
Universidad de Concepción, Chile
carferna@udec.cl

Rubia Cobo Rendón
Universidad del Desarrollo, Chile
rcobo@udd.cl

Javiera Santana
Universidad de Concepción, Chile
javsantana2023@udec.cl

Resumen

La autorregulación del aprendizaje (ARA) es crucial para el éxito en educación superior, ya que implica planificar, fijar metas, organizar y autoevaluar el proceso de aprendizaje, lo que conduce a mejores resultados académicos y ajuste universitario (Bernardo et al., 2020). Durante el periodo de educación remota de emergencia (ERE), se incorporaron herramientas virtuales que resaltaron la importancia de la ARA, especialmente en modelos híbridos o de aprendizaje combinado (Blended Learning, BL) (Aguilar, 2020; Gallo y Benites, 2022; Repanta et al., 2020). Sin embargo, la ARA en educación virtual, particularmente en BL, ha sido poco estudiada, requiriendo enfoques específicos para esta modalidad. Este estudio cualitativo descriptivo con enfoque fenomenológico involucró a 59 estudiantes de diversas áreas que utilizaron aulas virtuales entre 2022 y 2023. Se realizaron 14 entrevistas y 45 encuestas abiertas, abordando: a) la comprensión de la ARA en BL, b) diferencias entre ARA en BL y presencial, y c) estrategias de ARA en BL. El análisis de contenido hermenéutico reveló diferencias significativas en competencias, estrategias, riesgos y beneficios entre ARA en BL y presencial. Se concluye la necesidad de promover ARA diferenciada en BL y considerar las características específicas de ella en el diseño intervenciones e instrumentos de medición.

Palabras claves: Autorregulación del aprendizaje, Educación blended learning, Educación virtual, Educación superior.

Introducción

La autorregulación del aprendizaje es un constructo con amplio apoyo empírico acerca de su importancia para el éxito en la educación superior (Bernardo et al., 2020). Los estudiantes autorregulados tienen más éxito en el aprendizaje debido a que planifican, fijan metas, organizan y se autoevalúan durante su proceso de aprendizaje. Las investigaciones en educación superior asocian el aprendizaje autorregulado con rutas académicas exitosas, un mayor compromiso con las actividades académicas, mejor ajuste a la vida universitaria y las intervenciones implementadas para fomentarla han mostrado ser efectivas sobre el rendimiento y prevención del abandono (Lobos et al., 2021).

Esta se entiende como el proceso cíclico e interdependiente que integra el control, la planificación y la adaptación de los pensamientos, comportamientos y sentimientos dirigidos hacia la consecución de un objetivo de aprendizaje (León-Ron et al., 2020). Según la Teoría Cognitiva Social de Zimmerman (2000) la autorregulación se logra participando en tres fases cíclicas durante el aprendizaje: planificación, ejecución y evaluación. En la fase de planificación los y las estudiantes se plantean metas que tratarán de alcanzar; en la fase de ejecución, desplegarán estrategias de aprendizaje cognitivo (por ejemplo, lectura y toma de apuntes) y procesos de monitoreo metacognitivo para completar tareas (por ejemplo, gestionar el tiempo); en la última fase de evaluación, los y las estudiantes evalúan su progreso y comprensión del material que se está estudiando y evalúan los factores que contribuyen a su desempeño. A partir de estas reflexiones, los y las estudiantes pueden decidir modificar sus comportamientos para lograr las tareas actuales o iniciar las tareas siguientes. Estas fases son interdependientes y, por lo tanto, no es necesario que ocurran en un orden secuencial, ni ocurren solo una vez durante una tarea (Zhang et al., 2021).

La modalidad de enseñanza en la cual se combina el componente presencial con un componente en línea a través de sistemas computacionales se le denomina *Blender Learning*, modalidad relativamente nueva en la literatura que se comienza a utilizar e investigar recién a finales de los 90s (Hrastinski, 2019). Si reunimos los componentes principales de una educación Blended Learning (BL) se podría describir como un método de enseñanza con bimodalidad de entrega (presencial y en línea), que busca integrar holística, intencionada y eficazmente tecnologías, estrategias y actividades pedagógicas, optimizando los tiempos al eliminar barreras de espacio, tiempo y recursos (Freman et al., 2014),

Un aspecto positivo del periodo de ERE es la incorporación de herramientas virtuales y plataformas de gestión del aprendizaje que permitieron al periodo post pandemia recoger los aprendizajes y beneficios del uso de estas tecnologías, y en donde la competencia de autorregulación del aprendizaje se volvió aún más importante. Se espera que en la educación superior post pandemia predominen los modelos híbridos o Blender learning (Aguilar, 2020; Gallo y Benites, 2022; Repanta et al., 2020), situando al aprendizaje autorregulado como una competencia necesaria en todo estudiante que enfrenta la educación superior.

La modalidad BL está asociada al término de “aprendizaje mixto” (Hrastinski, 2019). Es definido como una modalidad de enseñanza que combina la presencialidad con la educación virtual, con la finalidad de intencionar las estrategias, tecnologías y actividades pedagógicas de estas dos modalidades al beneficio del

aprendizaje de los y las estudiantes. Así, este enfoque busca combinar los beneficios que brinda el aprendizaje tanto presencial como virtual siendo considerado como un modo de enseñanza eficaz, debido a que proporciona un aprendizaje flexible, oportuno y continuo.

La autorregulación juega un papel clave como mediadora en la mejora de las experiencias de aprendizaje combinado, influenciando significativamente la participación y los resultados de los estudiantes en estos entornos. Diversos estudios han demostrado que la formación en estrategias de autorregulación aumenta la percepción de autoeficacia y el conocimiento de los estudiantes, lo que resulta en mejores resultados académicos (Cerezo et al., 2018). Asimismo, procesos como la planificación y la reflexión son fundamentales para un aprendizaje efectivo en entornos mixtos (Valero, 2024). La autorregulación del aprendizaje en educación virtual, en particular BL, ha sido poco estudiada existiendo un vacío teórico empírico que ha obligado a trabajar desde enfoques de educación presencial que probablemente no respondan a las necesidades de esta modalidad.

Objetivos

Describir y conceptualizar la ARA en contextos de educación superior Blended Learning desde la perspectiva de los estudiantes.



Metodología

El presenten trabajo busca conceptualizar y describir la ARA en contextos de educación superior BL, resaltando las diferencias con la ARA en educación presencial. Su diseño es cualitativo descriptivos con enfoque fenomenológico. Participaron 59 estudiantes de educación superior de distintas áreas el conocimiento que habían utilizado aulas virtuales en sus estudios entre los años 2022 y 2023. Para esto se llevaron a cabo 14 entrevistas a estudiantes y 45 encuestas con preguntas abiertas. Los tópicos temáticos fueron: a) qué entiendes por ARA en contextos de educación BL, b) qué características tiene la ARA en B-L y en qué se diferencia con la ARA en presencialidad y c) qué estrategias utilizas para autorregular tu aprendizaje en contextos BL. Se utilizó el análisis de contenido con enfoque hermenéutico para el análisis de los discursos de los estudiantes.

Resultados

Los resultados muestran diferencias entre la ARA en contextos BL y presenciales asociados al tipo de competencias que demanda, sus estrategias, sus riesgos o amenazas y los beneficios que esta entrega.

Competencias para la ARA BL

En cuanto a las habilidades necesarias para la ARA-BL, los estudiantes refieren la necesidad de poseer habilidades emocionales, digitales y de manejo de distracciones (Tabla 1).

Tabla 1. Competencias para la ARA en educación virtual

Categoría	Subcategoría	Unidad de Análisis
Competencias	Emocionales	"Capaz de controlar la frustración, no siempre todo funciona (alude a conexiones e internet y herramientas virtuales)" (E58).
	Digitales	"Debe tener un muy conocimiento del uso de plataformas virtuales" (E39)
	Manejo de distracciones	"...no estar pendiente a las redes sociales, usar el celular solo para buscar información y esas cosas" (E15)

Estrategias para la ARA en contextos BL

Los estudiantes expresan estrategias que despliegan para poder autorregular su aprendizaje en contextos educativos BL. Estas estrategias responden a las tres etapas de la autorregulación en forma diferenciada (Tabla 2).

Etapa de planificación

Para preparar su estudio los estudiantes indican desarrollar estrategias como listar tareas, priorizar tareas, proponerse metas, organizar las evaluaciones y acciones de autocuidado.

Tabla 2. Estrategias de planificación reportadas por los estudiantes

Categoría	Subcategoría	Unidad de Análisis
Estrategias de planificación	Listado y priorización de tareas	"Intento hacer listados" (E13) "Hago un chek list" (E17) "Primero identifico todas las tareas que debo realizar, luego las ordeno por prioridad y/o tiempo que me tomara realizarlas y luego utilizo método Pomodoro" (E135)
	Proposición de metas	"...me propongo metas y horarios de estudio, con lapsos de descanso para no sobrecargarme" (E30) "Estableciendo objetivos pequeños pero claros" (E31).
	Organiza evaluaciones	"Utilizar calendario poniendo las pruebas... calendarizar las evaluaciones" (E196)
	Planificación de premios	"Estableciendo objetivos pequeños pero claros los cuales compenso con pequeñas recompensas" (E31)

Etapa de ejecución

Para la etapa de ejecución los estudiantes reportan utilizar estrategias de automonitoreo de su logro y de su proceso de estudio (Tabla 3)

Tabla 3. Estrategias de ejecución reportadas por los estudiantes

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis
Automonitoreo al logro de aprendizaje	Preguntas de la materia	"...hacer preguntas de la materia, cuestionar" (E9)
	Ejercicios de la materia	"Hago ejercicio respecto de la materia para comprobar que realmente estoy aprendiendo" (E220)
	Evaluaciones formativas	"A través de flashcards virtuales, exámenes de otras instituciones, ejercicios ... me autoevalúo" (E71) "Realizar pruebas diagnósticas" (E39)
Automonitoreo del proceso de estudio	Rectifica organización del tiempo	"tomo descanso cuando me desconcentro y retomo 15 min después" (E171)
	Verifica realización de actividades	"...y también utilizo una check list para ver lo que debo estudiar y lo que ya estudie" (E112) "Con to do list" (E124)
	Maneja distracciones	"Uso tapones de oído o ruido blanco de fondo" (E179)

Etapa de Evaluación

Acerca de la etapa de evaluación los estudiantes mencionan estrategias que aluden a procesos de enjuiciamiento sobre sus procesos de estudio y su logro de aprendizaje (Tabla 4).

Tabla 4. Estrategias de evaluación

Categorías	Subcategoría	Unidad de Análisis
Proceso de estudio	Materiales	"Veo si use los apuntes o materiales, quizás no tenía todo lo que necesitaba"
	Dispositivos	"Por ejemplo si tenía que hacer un trabajo y elegí un app, quizás no era el más educado"
	Espacio físico	"Las salas de estudio de biblioteca... te concentras y te rinde estudiar"
	Estrategia de estudio	"Evaluar si tu metodología de estudio fue efectiva" (E225)
Logro de aprendizaje	Metas	"Ver si cumple con las metas que se propone" (E215)
	Nota	"La nota, la nota te dice que tan bien te fue"

Amenazas de la ARA BL

La principal amenaza percibida por los estudiantes a la ARA BL es la distracción. Los estudiantes manifiestan que concentrase en un entorno de aprendizaje virtual es más difícil y por tanto cumplir con la planificación del estudio se vuelve más complejo al ser necesario un esfuerzo adicional (Tabla 5).

Tabla 5. Amenazas para la ARA-BL

Categorías	Subcategorías	Unidad de Análisis
Distractores	Redes sociales	"No estar pendiente a las redes sociales, usar el celular solo para buscar información y esas cosas" (E14), "Se toma su tiempo para estar en desconexión con las redes sociales y se enfoca a sus estudios y aprendizaje" (E22) "Me autorregulo poniendo límites al uso de rrss y otros distractores" (E106)
	Tecnologías de ocio	"Capacidad de resistir las tentaciones como el teléfono, el computador" (E41) "No se desconcentra o se distrae con las aplicaciones o páginas tipo Instagram" (E132)
	Actividades cotidianas	"Alejándome de todo lo que sea una distracción... un buen balance entre sus estudios y su vida personal" (E29)
	Organización del ambiente virtual	"Tener su espacio virtual ordenado, a la vez de que se preocupa de las posibles distracciones" (E20)

Conclusiones

Se concluye la importancia de promover de manera diferenciada la ARA en contextos de educación superior BL y se propone un modelo de ARA-BL con dimensiones y subdimensiones que permitirían el diseño de intervenciones y la construcción de instrumentos para su medición.

Las limitaciones de este estudio atienden al tamaño de la muestra y su representatividad, al pertenecer los estudiantes a una sola casa de estudios y no lograr cubrir todas las áreas del conocimiento. Además de lo anterior, futuras investigaciones debieran avanzar en la construcción de instrumentos para la medición de la ARA BL que pudieran ponerse al servicio de diseños cuasiexperimentales que permitan demostrar que las intervenciones en este tema promueven mejoras en los resultados educativos de los estudiantes en educación superior.



Referencias

Aguilar Gordón, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos, 46*(3), 213–223. https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000300213

Bernardo, A., Tuero, E., Almeida, L., y Núñez J.C. (2020). *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios. Claves y estrategias para superarlo.* Madrid: Editorial Pirámide

Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., y Núñez, J. C. (2019). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Revista de psicodidáctica, 24(1), 1-8.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., and Pat, W. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Psychological and Cognitive Sciences,* 111:23, 8410-8415. doi: 10.1073/pnas.1319030111

Gallo, A. V. P., y Benites, J. A. J. (2022). Retos de la Educación Superior en la educación virtual en tiempos de COVID-19. *Polo del Conocimiento, 7*(6), 145–159.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning?. *Tech Trends. 63*(5), 564–569. doi: 10.1007/s11528-019-00375-5

León-Ron, V., Sáez, F. M., Mella, J. A., Posso-Yépez, M., Ramos, C., and Lobos, K. A. (2020). Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje diseñados para estudiantes. Espacios, 41:11, 29-53.

Lobos, K.; Sáez-Delgado, F.;Bruna, D.; Cobo-Rendon, R.;-Díaz-Mujica, A. (2021). Design, Validity and Effect of an Intra-Curricular Program for Facilitating Self-Regulation of Learning Competences in University Students with the Support of the 4Planning App. *Educ. Sci. 1*(11), 449. https://doi.org/10.3390/educsci11080449

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., y Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and arning activity. *Postdigital Science and Education, 2(3),* 923–945. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y

Valero Chávez, A. I. . (2024). Procesos de autorregulación generados por alumnos del SUAyED de la licenciatura en Trabajo Social de la UNAM. Trabajo Social UNAM, (33). https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2023.33.86985

Zhang, T., Taub, M., and Chen, Z. (2021). Measuring the impact of COVID-19 induced campus closure on student self-regulated learning in physics online learning modules, in LAK21: 11th International Learning Analytics and Knowledge Conference.

Zimmerman, B. J. (2000). “Attaining self-regulation: A social cognitive perspective”, in Handbook of self-regulation, eds. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Academic Press), 13-39.



La articulación como estrategia de gestión para la inclusión educativa en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR)

Katherine Palma Picado
Instituto Tecnológico de Costa Rica
kpalma@itcr.ac.cr

Paula Cubillo Segura
Instituto Tecnológico de Costa Rica
pcubillo@itcr.ac.cr

Karen Fallas Corrales
Instituto Tecnológico de Costa Rica
kfallas@itcr.ac.cr.cr

Resumen

El ITCR se caracteriza por la formación en carreras de ciencia y tecnología, lo que ha supuesto un desafío para la inclusión de la población estudiantil con discapacidad y necesidades educativas, pues los cursos se organizan en teóricos y prácticos con un fuerte componente numérico. Se planteó una estrategia articulada que garantice el desarrollo pleno de la población estudiantil en el contexto universitario, más allá de su proceso educativo, y que se ajuste a las necesidades de individuales de cada estudiante. Se articulan tres programas que atienden las necesidades en apoyos educativos, gestión de la accesibilidad y atención psicoeducativa. Estos aportan a la garantía del derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades y equidad, con una visión integral desde el proceso de ingreso hasta la graduación, rompiendo con ideas erróneas de que las personas con discapacidad no son aptas para carreras de ingeniería. Se plantea el factor presupuestario y la limitación en la disponibilidad de tiempo para que el equipo profesional de cada programa pueda realizar investigación sobre la temática que permita dar insumos que respondan eficazmente a las necesidades de esta población, que aseguren la permanencia y graduación exitosa.

Descriptores: Inclusión Educativa Universitaria, Gestión Articulada, Discapacidad, Necesidades Educativas.

Contextualización

El proceso de ajuste a la vida universitaria, que las personas jóvenes experimentan al transitar del espacio escolar formal al proceso de enseñanza en la educación superior, requiere de estrategias de adaptación tanto a nivel cognitivo como psicosociales que promuevan la permanencia en la universidad. A las personas estudiantes en situación de discapacidad este proceso les implica un reto adicional por las barreras que pueden presentarse en el entorno físico y actitudinal. De acuerdo con Pereira y Vidal (2021) un cambio necesario para que las instituciones educativas impacten a nivel de la permanencia de esta población particular, es situar el foco en el grupo estudiantil, en su proceso de formación profesional y en su autonomía.

Lo anterior debe ir acompañado de un cuerpo normativo que respalde el acceso a la educación superior de la población de personas en situación de discapacidad; que en el caso de Costa Rica se fundamenta en la Ley para Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (1999) que establece lo correspondiente al acceso a la educación en el nivel universitario: “Las universidades a través de sus Vicerrectorías de Vida Estudiantil o sus equivalentes procurarán y proveerán servicios de apoyo a todas las personas con discapacidad de la comunidad universitaria” (Reglamento Ley 7600, 1999, Art.58).

El ITCR forma parte del sistema universitario estatal costarricense y se caracteriza principalmente por la formación de personas profesionales en carreras de ciencia y tecnología. Se han creado programas de atención para la población estudiantil y en el caso de las personas con discapacidad el alcance incluye todo su proceso universitario, desde la admisión, durante el período de permanencia y hasta la graduación. El acompañamiento brindado se caracteriza por la formación y el abordaje integral del estudiantado, de tal forma que las acciones se planifican y ejecutan considerando a la persona estudiante con relación a sus circunstancias personales y a su entorno. González et al. (2024) señala que el abordaje integral de la inclusión y del abandono estudiantil requiere un marco de análisis que incluya las dimensiones psicológicas, sociológicas, económicas, institucionales y de interacción.

Objetivo

Promover el trabajo articulado entre programas que gestionan los apoyos educativos para estudiantes en situación de discapacidad, equiparación de oportunidades y asesoría psicoeducativa como mecanismo de gestión para la permanencia de la población estudiantil en situación de discapacidad y con necesidades educativas.

Descripción de la experiencia

La inclusión educativa en el ITCR se gestiona a partir del compromiso activo de 3 programas que ofrecen acompañamiento psicoeducativo y servicios a la población estudiantil con discapacidad. Estos integran los principios del diseño universal para ofrecer una educación de calidad en igualdad y equidad de oportunidades. Bell-Rodríguez (2020) plantea la relevancia de que las instituciones de educación superior "diseñen y pongan en práctica las acciones que permitan su trasformación en escenarios educativos inclusivos, donde los esfuerzos y logros alcanzados en las etapas educativas precedentes hallen la necesaria continuidad y encuentren nuevas formas de realización y expresión" (p.3).

En miras de esta transformación hacia una educación inclusiva, se articulan de forma directa el Programa Institucional de Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad (PIEO) que garantiza la accesibilidad a la educación y al trabajo en el ITCR; el Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas (PSED-NE) que gestiona la accesibilidad académica en la población estudiantil y finalmente, el Programa de Asesoría Psicoeducativa y Atención Psicológica (PAPAP) que brinda atención psicoeducativa y psicológica. El PSED-NE y el PAPAP desarrollan acciones de carácter formativo, mientras que el PIEO centra su accionar en la gestión en accesibilidad en diferentes dimensiones. Estos programas constituyen una tríada valiosa para la inclusión en el ámbito universitario al tener un carácter permanente y respaldado por la normativa nacional e institucional. A continuación, se describen los ejes centrales de cada programa.

Articulación de Programas para la Inclusión Educativa en el ITCR

Programa Institucional de Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad (PIEO)

Tiene un alcance institucional y gestiona la accesibilidad a través de la conformación de una comisión donde hay representación de diferentes instancias y programas universitarios, para garantizar la igualdad y equiparación de oportunidades para la población que integra la comunidad universitaria. González et al. (2024) señalan que "en la educación formal, las y los estudiantes en situación de discapacidad se ven enfrentados a mayores barreras y dificultades en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en comparación con estudiantes que no viven esta condición" (p. 408), lo cual no se circunscribe únicamente al espacio áulico sino a todo el contexto universitario. Por esto, el programa gestiona la accesibilidad desde 6 dimensiones: actitudinal, entorno, servicios, información y comunicación, políticas y tecnologías de apoyo a la discapacidad. Las acciones realizadas en cada una de estas dimensiones se orientan a establecer y garantizar los ajustes necesarios que cada persona con discapacidad requiere para desarrollarse en el contexto universitario de forma autónoma e independiente; con la aspiración fundamental de reducir las barreras en la universidad.

Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas (PSED-NE)

Ríos (2024) enfatiza la importancia de que las universidades apuesten por acciones que promuevan la permanencia y graduación estudiantil a partir de la consideración de múltiples factores donde algunos de ellos se asocian a lo académico, psicosocial, familiar o contexto de origen. Por eso este programa concentra su labor en el acompañamiento de la población estudiantil con discapacidad para acceder al proceso educativo en el nivel de educación superior en condiciones de igualdad de derechos y oportunidades; para lo cual brinda asesoría psicoeducativa y define los apoyos educativos que esta población requiere durante cada período lectivo de forma consistente. Para que el proceso educativo cumpla con las condiciones necesarias, en muchas ocasiones se requiere la articulación directa con el PIEO, lo que puede implicar en algunos casos, el préstamo de productos de apoyo o bien una solicitud ante la instancia correspondiente para modificaciones en la infraestructura.

Además, el PSED-NE ofrece asesoría a diferentes sectores como el docente, administrativo y estudiantil; a nivel informativo, actitudinal y técnico, para que las personas que interactúan con estudiantes en situación de discapacidad asuman un trato y prácticas inclusivas. Asimismo, con la claridad de la importancia que reviste contar con políticas, normas y procedimientos institucionales; el programa mantiene una participación en la revisión del marco normativo que respalda la inclusión de las personas con discapacidad y en caso necesario, eleva al PIEO la solicitud de actualizaciones que resulten pertinentes.

Un aspecto valioso de este modelo es que al finalizar cada semestre se realiza una evaluación con el estudiantado que incluye tres aristas: la evaluación al programa, la autoevaluación por parte del estudiante y las acciones de mejora. La primera incluye aspectos relacionados con el proceso de acompañamiento psicoeducativo individual y grupal que la población estudiantil recibe por parte del equipo de profesionales del programa y la segunda considera aspectos de autoevaluación por parte de cada estudiante con relación a buenas prácticas que implementaron para responder a la demanda académica, junto a un reporte de rendimiento académico que contempla la aplicación de los apoyos educativos por parte de cada docente. Finalmente, este proceso ofrece la posibilidad de que la población estudiantil brinde recomendaciones y observaciones para la mejora del programa.

Programa de Asesoría Psicoeducativa y Atención Psicológica (PAPAP)

Este se enfoca en brindar espacios de acompañamiento psicoeducativo para la población estudiantil a través de la asesoría en modalidad individual o grupal, en temáticas relacionadas con rendimiento académico, gestión del tiempo, manejo del estrés académico, habilidades sociales, entre otras; propiciando la adquisición de estrategias y herramientas de afrontamiento en el ámbito emocional, psicosocial, académico y vocacional que permitan el ajuste a la vida universitaria en un equilibrio con el desarrollo personal.

El enfoque psicoeducativo, cuya visión es el fomento del desarrollo integral de habilidades psicosociales, busca que cada estudiante prospere en su trayectoria educativa, profesional y en su vida cotidiana a través de técnicas de psicoeducación y resolución de conflictos. Tal y como afirman Reyes y Tena (2016) la psicoeducación es el requisito primordial para el desarrollo habilidades de afrontamiento.

El PSED-NE y el PAPAP, brindan una cobertura institucional a todos los campus y centros académicos, pues la asesoría psicoeducativa grupal se ofrece en modalidad virtual. Esto permite unificar esfuerzos en procesos formativos para toda la población estudiantil, incluyendo las personas estudiantes con discapacidad, ya que se realizan actividades quincenales a través de plataformas digitales (Zoom, Teams) que favorecen la interacción y conocimiento de manera colectiva. La asesoría individual se brinda semestralmente según acuerdo de la persona estudiante y la persona asesora, tanto en modalidad presencial como virtual.

Impacto de la gestión articulada en la permanencia de la población estudiantil universitaria

La experiencia adquirida en el ITCR con la población estudiantil con discapacidad y necesidades educativas ha demostrado que las acciones realizadas de forma desarticulada no tienen el mismo impacto para el desarrollo de estrategias socioemocionales y académicas, tendientes a garantizar la permanencia en carreras de ciencia y tecnología, que de por si tienen un alto grado de deserción en la población en general.

El abordaje de atención a la población con discapacidad ha implicado el trabajo coordinado entre los programas, pues se busca promover habilidades académicas, socioemocionales y personales que fortalezcan la autonomía y autodeterminación del individuo, en un mundo laboral altamente competitivo que requiere otro tipo de destrezas más allá de las técnicas.

Cabe destacar que los programas no se enfocan en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad; su objetivo es promover la permanencia en el ámbito universitario adquiriendo herramientas de afrontamiento necesarias durante el acompañamiento individual y grupal, y que puedan utilizarse en diferentes áreas de su vida.

Por esta razón, la persona profesional en asesoría psicoeducativa representa un pilar fundamental durante el acompañamiento a la población estudiantil; logrando el cumplimiento de objetivos a través de un rol formativo y colaborativo que le permite a la persona estudiante asumir una posición activa en el proceso y construir su propia realidad. Al respecto, Godoy et al. (2020) plantean que la persona profesional orienta y ayuda a identificar con claridad el problema, para enfocar las acciones, que como fin último buscan mejorar la calidad de vida.

A continuación, se destacan algunas de las estrategias implementadas de manera articulada para el acompañamiento estudiantil y asesoría en accesibilidad que han tenido impacto en la permanencia:

- **Valoración conjunta de apoyos educativos y asesoría psicoeducativa:** cuando el caso individual lo amerita se coordina una valoración conjunta de los apoyos en accesibilidad del entorno y apoyos educativos, con el personal del PIEO y PSED-NE. La metodología empleada para abordar a la persona parte del derecho a la autonomía y autodeterminación. Por ejemplo, en el caso de una persona con discapacidad física o usuaria de silla de ruedas, se planifica un recorrido por el campus para verificar la accesibilidad en los espacios que interactuará durante el ciclo lectivo. Además, la persona estudiante se reúne con la persona profesional en asesoría psicoeducativa que le brinda acompañamiento para realizar un análisis de los ajustes requeridos en los cursos matriculados según sus características y recursos personales, para que, en

conjunto, se determinen los apoyos educativos recomendados que serán aplicados por el personal docente.

- **Capacitación y asesoría:** las solicitudes de asesoría técnica del sector docente, estudiantil y administrativo en temas de discapacidad y accesibilidad se evalúan y abordan entre los 3 programas descritos. Según la temática, se elabora una propuesta formativa con diversas metodologías: charlas cortas, talleres o módulos formativos en modalidad virtual, bimodal o presencial. Esto constituye una acción valiosa por cuanto la aspiración es que las distintas instancias y escuelas de la universidad se apropien de la responsabilidad que les acompaña en el proceso de inclusión de la población estudiantil con discapacidad, pues "es de vital importancia que las carreras vayan orientadas a generar procesos internos que promuevan prácticas inclusivas por parte de los docentes y que ayuden a alcanzar una educación integral para las personas con discapacidad" (Orrala, 2022, p.17).
- **Acompañamiento grupal entre pares:** luego de la pandemia se identificaron temáticas generales que afectan la salud mental y el desempeño académico en la población estudiantil como, por ejemplo: manejo de la ansiedad, afrontamiento del estrés académicos, gestión de emociones, entre otras. Tarazona et al (2022) refieren que los programas de psicoeducación informativa son breves y priorizan la transmisión de información. Es así, que el PSED-NE y PAPAP definieron una estrategia conjunta para abordar inclusivamente dichas temáticas, que incluye el diseño de material impreso y digital con pautas básicas para fortalecer habilidades socioemocionales, disminuyendo los factores de riesgo de la deserción. Estos materiales se usan en sesiones individuales con la persona profesional en asesoría psicoeducativa, y en talleres grupales en modalidad presencial, donde interactúan estudiantes con discapacidad y necesidades educativas y otras personas estudiantes sin esas condiciones, lo que supone derribar barreras en el tanto se promueven espacios estudiantiles para todas las personas.

Resultados

Una de las principales contribuciones de esta práctica es el abordaje integral a través de apoyos y acciones formativas que contempla a la persona misma, la situación de discapacidad y su proceso de adaptación a la vida universitaria bajo acciones articuladas. Estas acciones no solo conciben el fortalecimiento de las habilidades de aprendizaje para enfrentar los retos académicos, sino que promueven además el desarrollo de habilidades socioemocionales para la vida cotidiana como pieza fundamental en el proceso de formación del futuro profesional.

Los resultados de esta intervención articulada se reflejan en los datos de permanencia de la población con discapacidad en las carreras del ITCR. En la tabla 1, se aprecia la cantidad total de estudiantes que solicitaron apoyos educativos en el período 2020 a 2023. El número de casos ha aumentado progresivamente, demostrando que es posible generar un entorno educativo inclusivo en carreras predominantemente ingenieriles. Además, permite verificar la permanencia estable de las personas con discapacidad o necesidades educativas en el transcurso de su carrera.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas del ITCR

Período	2020	2021	2022	2023
Cantidad de estudiantes	257	311	272	283

Nota: los datos corresponden a las personas estudiantes que solicitan la aplicación de apoyos educativos en el PSED-NE.

En la tabla 2 se muestra un crecimiento de la población de mujeres con discapacidad o necesidades educativas que ingresan y se mantienen en carreras de ingeniería, que socialmente han sido asociadas al quehacer masculino. Este dato es valioso, pues demuestra el abordaje de factores vinculados con la exclusión, como el género y la discapacidad, que al ser consideradas permiten desarrollar prácticas educativas inclusivas, con el fin de que se ajuste y considere las particularidades de cada estudiante.

Uno de los principales indicadores de logro a nivel educativo es la culminación del plan de estudios que se refleja en los datos de personas graduadas. En el caso de la población con discapacidad, este logro demuestra que al brindar los apoyos y ajustes necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje es posible generar oportunidades laborales y profesionales equitativas. En la tabla 3, se muestra la evidencia de la permanencia de esta población y que resulta en la graduación constante de estudiantes que recibieron acompañamiento desde diferentes ámbitos de los programas mencionados.

Tabla 2. Cantidad de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas por género del ITCR

Período	2020		2021		2022		2023	
Cantidad de estudiantes	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
	153	104	173	138	145	127	143	140

Tabla 3. Cantidad de personas estudiantes con discapacidad o necesidades educativas graduadas del ITCR

Período	2020	2021	2022	2023	Total
Cantidad de estudiantes	27	20	30	17	94

Nota: los datos corresponden a las personas estudiantes que pertenecieron al Programa de Servicios para estudiantes con Discapacidad o Necesidades Educativas durante su proceso de formación académica.

Por último, cabe resaltar algunas buenas prácticas que se mantienen en todo el proceso de formación de esta población: acompañamiento individualizado durante cada ciclo lectivo (al menos 6 sesiones al año) facilitado por una persona profesional en asesoría psicoeducativa, capacitación y asesoría presencial y virtual al personal que trabaja directamente con la población, sesiones grupales virtuales cada semestre con la población estudiantil para reforzar su ajuste al contexto universitario mediante el abordaje de temáticas asociadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, elaboración de materiales digitales diversos (podcast, infografías, material en físico, etc.).

Para finalizar es importante señalar que el ITCR enfrenta retos significativos que podrían influir de forma directa en la estrategia de articulación descrita. Uno de los más importantes es la limitación presupuestaria que dificultan en algunos casos la gestión de acciones dirigidas a la población estudiantil. Si bien el tema de la inclusión de la población con discapacidad ha sido un tema al cual se le ha concedido atención y apoyo a nivel institucional, la dependencia a los fondos del Estado hace que no sea posible la asignación necesaria de recursos, lo que, en muchos casos por el presupuesto limitado, requiere la búsqueda de recursos a lo interno de la universidad y esto impacta en la celeridad de la respuesta necesaria.

Otro desafío importante está relacionado con la necesidad de una mayor cantidad de recurso humano; que permita diversificar acciones que aporten al fortalecimiento de la gestión realizada actualmente. Una de estas acciones fundamentales es la investigación sobre inclusión y accesibilidad educativa; que permita obtener insumos y conocimientos para el fortalecimiento del quehacer psicoeducativo ajustado a la realidad de la población joven con discapacidad del siglo XXI. Este tipo de investigación podría verse enriquecida, si existiera la posibilidad de realizarse en conjunto con otros actores claves que tienen un impacto directo en la inclusión universitaria como por ejemplo el sector docente.

Para abordar estos retos se requiere de un esfuerzo conjunto de los actores involucrados: gobierno, universidades, sector privado y sociedad. Solo a través de una colaboración efectiva se podrá garantizar un sistema universitario estatal robusto y capaz de enfrentar los desafíos actuales.

Conclusiones

La articulación entre programas busca insistir en la necesidad de cambiar las prácticas educativas convencionales para consolidar un contexto universitario que sea verdaderamente para toda la población estudiantil; es decir, inclusivo, ajustado y que tome en cuenta las distintas formas de aprender y desenvolverse de los estudiantes, y en particular aquellos que enfrentan los retos derivados a las barreras físicas y actitudinales ante la discapacidad (Castellanos-Ramírez, 2024).

El ITCR ha adoptado en su accionar institucional los principios rectores contenidos en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad que incluyen, la autonomía individual, la no discriminación, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad, entre otras. Con este tipo de acciones articuladas se intenta promover una mejora en las condiciones académicas y dinámicas psicosociales que apunten a una educación más

inclusiva. Echeita y Simón (2024) señalan un necesario cambio conceptual, tanto de las concepciones implícitas como de las actitudes excluyentes que aún siguen resistentes en el espacio universitario para lograr un verdadero trato inclusivo para toda la población estudiantil.

Referencias

Bell-Rodríguez, R.F. (2020). *Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana*. Revista Electrónica Educare, vol. 24, núm. 1, 1-21 http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4

Castellanos-Ramírez, B. Y. y Velásquez-Medina, H. (2024). *Intervenciones psicoeducativas inclusivas para estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en entornos educativos*. Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa, 7(13), 176–188. Recuperado a partir de https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/445

Reglamento Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad. Art. 58.(1998).

Echeita, G. y Simón, C. (2024) *Interpelando a la investigación para el desarrollo de una educación más inclusiva*. En Calderón, I., Rascón, M.T., (coord.) El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos: dificultades propuestas y desafíos. (pp. 69-93) Ediciones Octaedro.

Godoy, D., Eberhard, A., Abarca, F., Acuña, B., y Muñoz, R. (2020). *Psicoeducación en salud mental: una herramienta para pacientes y familiares*. Revista Médica Clínica Las Condes,31(2), 169-173. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2020.01.005

González, P., Rivera, J., Vásquez, A. y García, C. (2024). *Actualización de una política de inclusión institucional: garante de participación estudiantil*. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (1143 - 1149), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.

González, B., Zambrano, M.V. y Núñez, M. (2024). *Experiencias en adaptaciones curriculares para estudiantes en condición de discapacidad: barreras y facilitadores para la inclusión educativa de estudiantes de pregrado*. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (408 – 417), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.

Orrala, F. (2022). *La inclusión educativa en las instituciones de educación superior* Universidad Estatal Península de Santa Elena. La Libertad. UPSE, Matriz. Instituto de Postgrado. 38p. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/6901

Pereira, A. y Vidal, M. (2021) *Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención la permanencia*. Revista Educación, vol. 45, núm. 1, 546-561 http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602

Reyes, M. y Tena, E. (2016) *Regulación emocional en la práctica clínica*. Manual Moderno.

Tarazona, A, Mero, L, Chinga, K. y Avellán, L. (2022). *Técnicas psicoeducativas para el desarrollo de la resiliencia en la formación universitaria*. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(Extraordinario), 748–765. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1710



Favorecer la permanencia universitaria: la experiencia del PIAE y su transición hacia el modelo social

Máster Lucía Quesada Acuña
Universidad Nacional, Costa Rica
lquesada@una.cr

Resumen

El Programa de Inclusión y Apoyo Estudiantil (PIAE) de la Universidad Nacional de Costa Rica desempeña un papel crucial en la promoción de la equidad educativa para el estudiantado con necesidades educativas. El PIAE se encarga de definir ajustes metodológicos y de evaluación necesarios para apoyar a este estudiantado en su proceso de enseñanza y aprendizaje, pero además de esta tarea fundamental está comprometido con generar una cultura institucional cada vez más inclusiva. En los últimos años, se ha observado un notable aumento en la demanda de servicios de psicopedagogía, reflejando un creciente reconocimiento y solicitud de apoyo por parte del estudiantado. En respuesta a esta demanda y en línea con el compromiso institucional hacia la inclusión desde el enfoque de derechos humanos, el PIAE propone una transición que se acerca cada vez más al modelo social, alejándose cada vez más del enfoque médico tradicional de la discapacidad. Este cambio busca considerar no solo las necesidades individuales del estudiantado, sino también los factores sociales, culturales y ambientales que influyen en su experiencia académica y personal.

Los ejes temáticos propuestos por el PIAE para guiar esta migración hacia un enfoque más social incluyen el apoyo integral al estudiantado de nuevo ingreso con discapacidad, la creación de espacios de encuentro específicos para estudiantes en el espectro autista, y la consolidación de enlaces efectivos con sedes, facultades y unidades académicas así como alianzas con otras representaciones o agrupaciones estudiantiles que puedan beneficiar la vivencia universitaria de las personas con discapacidad. Estos ejes no solo buscan fortalecer la inclusión académica, sino también mejorar la interacción social y bienestar emocional de cada estudiante, contribuyendo así a su éxito y permanencia en la universidad.

Descriptores: Discapacidad, Educación Superior, Modelo Social, Enfoque Derechos Humanos, Inclusión Educativa

Contextualización

El Programa de Inclusión y Apoyo Estudiantil (PIAE) es la instancia designada por la Comisión Institucional sobre Accesibilidad y Discapacidad (CIAD), para la definición de los ajustes metodológicos y de evaluación que requiere el estudiantado con necesidades educativas. Su labor está orientada a la promoción de la equidad de oportunidades del estudiantado que requiere productos de apoyo y ajustes metodológicos y de evaluación, mediante la intervención individual o grupal en el proceso enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta los diferentes actores involucrados.

Existe un incremento en la demanda de solicitud de servicio de psicopedagogía del estudiantado con necesidades educativas en la UNA. Realizando un análisis comparativo de referencias y solicitudes de los años 2020 al 2023 se puede observar ese incremento significativo, principalmente en las solicitudes personales.

Tabla 1. Referencias y solicitudes de servicios de psicopedagogía

Referencias / solicitudes	Admisión	Personal académico y administrativo	Solicitud personal
2020	113	89	54
2021	82	49	79
2022	72	54	115
2023	92	52	248

Fuente: Informes anuales del PIAE.

Aunado a lo anterior y en consecuencia con los esfuerzos institucionales y el compromiso que se tiene con la sociedad costarricense de promover prácticas cada vez más inclusivas sustentadas en el modelo social y el enfoque de derechos humanos, se propone migrar los servicios del programa a un modelo más auténtico en su esencia social alejándose cada vez más del modelo médico.

Este cambio se centra en una visión más amplia y contextualizada, que considera no solo los aspectos individuales, sino también los factores sociales, culturales y ambientales que influyen en la salud mental. Se busca, además, proporcionar el apoyo requerido para superar las barreras académicas, físicas y actitudinales con el fin de promover la permanencia y la finalización de los estudios universitarios. La transición hacia un modelo social implica una visión más inclusiva y orientada a la mejora del sistema en su conjunto.

Tal y como lo plantea Astorga (2012) el enfoque de derechos humanos de la discapacidad tiene su base en el modelo social, el cual reconoce

que las personas con discapacidad son sujetos de derechos, además promulga la responsabilidad del Estado y sus instituciones de respetar a estas personas desde el ejercicio de su autonomía. Este modelo plantea la discapacidad como un fenómeno complejo, que no se define en el atributo de la persona, sino que es el resultado de un conjunto de condiciones, de las cuales algunas son creadas por el mismo contexto social. Por tanto, este modelo concibe a todas las personas como personas de derecho, sin importar la condición que éstas tengan. Al respecto Astorga (2012) explica que el enfoque de derechos humanos

> ... lo que busca es apoyar a las personas con discapacidad para que se valgan por sí mismos, con el fin de que puedan participar en la sociedad, en la educación, en el trabajo, en la vida política y cultural, y defender sus derechos a través de acceso a la justicia. (p. 2)

El quehacer del programa toma como referencia lo detallado en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, la cual en su Artículo 3 inciso a detalla:

> El acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas (UNESCO, 2019).

Aunado a ello en el inciso d se afirma que: "Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel." Bajo esta línea de pensamiento, se proyecta realizar todas aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias para alcanzar la participación autónoma y plena de todas las personas en la totalidad de áreas de la vida en comunidad universitaria.

Objetivo

Identificar los ejes temáticos cruciales para el planteamiento de migración del quehacer del PIAE hacia un enfoque más social y de derechos humanos.

Descripción

El PIAE actualmente está conformado por cuatro personas profesionales con carreras base de psicología o educación especial, todas con maestría en psicopedagogía.

El quehacer de su labor, por la naturaleza misma desde la creación del programa, es dirigido a la población estudiantil universitaria de la UNA.

A lo largo de los años, se han identificado labores esenciales que deben coordinarse hacia otras instancias para lograr un trabajo integral y el cumplimiento de los objetivos planteados año tras año, por ejemplo, capacitación a personal académico en temática de discapacidad, asesorías específicas según las condiciones del estudiantado tanto al personal académico

como a las autoridades, reuniones con padres de familia para comunicar y trabajar situaciones específicas, entre otras. Todas estas acciones tienen como objetivo trabajar en pro de la inclusión y a su vez en la permanencia estudiantil, pues tal y como lo plantean Kurth y Mellard (2020) en su investigación, la inclusión de personas estudiantes con discapacidad en la educación superior puede tener un impacto positivo en su permanencia y éxito académico, al proporcionarles los apoyos necesarios para enfrentar los desafíos específicos que enfrentan en este entorno.

Las acciones que se realizan deben respaldarse en un marco legal y normativo; de manera resumida en los siguientes tres niveles:

a. **Internacional:** Ley 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.

b. **Nacional:** Ley 7600 Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y su Reglamento, Ley 8968 Protección de Datos Personales, Ley 9049 y la 9822 Lesco: lengua de las personas sordas en Costa Rica, PONADIS 2011-2030, Ley 9379 Ley para la Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad.

c. **Institucional:** Estatuto Orgánico, Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional, Gaceta Nº 15 – 2013.

Bajo esta perspectiva se establece la necesidad de generar, a la luz de la experiencia del PIAE, ejes temáticos que permitan un acompañamiento profesional psicopedagógico desde un modelo social, al estudiantado que solicita apoyos educativos. Esto sin perder la esencia propia del programa en la definición de ajustes metodológicos y de evaluación, así como en la coordinación de otros apoyos educativos como escribientes, intérpretes de la LESCO, gestión de tutorías especializadas, referencias a otras instancias universitarias.

La definición de ejes temáticos resulta imprescindible pues busca establecer la dirección y el enfoque que se le dará al programa. Esta identificación temática facilita la organización de la experiencia laboral, se clarifica la estructura del trabajo y a su vez asegura la coherencia entre el enfoque, modelo y las ideas planteadas en el equipo. Además, los ejes temáticos permiten delimitar el alcance del trabajo y guiarlo hacia aspectos relevantes y significativos con estructura clara.

Experiencia y participantes

Desde la parte logística se desarrollaron 3 sesiones de grupo presenciales de 5 horas cada sesión, entre los meses de noviembre 2023 y marzo 2024. En ellas participaron las 4 profesionales en psicopedagogía que pertenecen al PIAE. Una de estas sesiones con el acompañamiento de la experta internacional en discapacidad Dra. Arlett Krause (Universidad de la Frontera, Chile).

La estrategia consistió en exponer los puntos primordiales de la experiencia profesional y características de nuestra población estudiantil según los datos recolectados, así como el análisis detallado de las necesidades detectadas:

a. Acompañamiento del estudiantado con discapacidad de primer ingreso.

b. Generación de enlaces de

comunicación, expeditos, sencillos y directos del PIAE con la comunidad universitaria.

c. El estudiantado en el espectro autista y la importancia de un espacio generado para su interacción.

Resultados

Uno de los principales logros que se ha podido identificar es confirmar el trabajo que se ha construido a lo largo de los años en el PIAE. Como lo señala Rodríguez (2021), de los factores más relevantes que influyen en la permanencia estudiantil de las personas con discapacidad suele ser la falta de apoyo y recursos adecuados como, por ejemplo, intérpretes de lengua de señas o apoyos educativos en general. No dar estos apoyos puede significar una gran barrera para la participación y el desempeño académico. Desde el PIAE estos apoyos se han venido asignando de la manera más efectiva y acompañada posible.

Por otro lado, así como lo señala García (2020), las limitaciones estructurales en cuanto a accesibilidad pueden afectar la permanencia del estudiantado universitario y es un aspecto que se debe abordar, sin embargo, es un conjunto de condiciones incluyendo las actitudinales que deben tomarse en cuenta si queremos forjar una institución cada vez más inclusiva.

En otras palabras, además de las barreras físicas, el estudiantado con discapacidad también puede enfrentar barreras sociales y actitudinales en el entorno universitario. Según González (2019), el estigma y la discriminación pueden afectar la autoestima y la confianza del estudiantado con discapacidad, lo que a su vez puede influir en el nivel de compromiso y motivación para concluir su proyecto académico. Bajo este lente de revisión de barreras necesarias de abordar para trabajar en pro de la inclusión, es que se plantean los siguientes ejes temáticos requeridos para la migración de modelo propuesta:

1. Eje temático 1: Apoyo estudiantil dirigido a estudiantado con discapacidad de nuevo ingreso.

La experiencia del PIAE enfatiza la urgente necesidad de acompañar al estudiantado con discapacidad en los procesos básicos de la vida universitaria. Es relevante brindar servicios de apoyo y asesoramiento personalizado, para ayudarles a identificar y superar las barreras que puedan enfrentar en su trayectoria académica (Hernández, 2018) principalmente al ingreso. Esto puede abordarse con mentorías de estudiantado más avanzado en carrera. Para ellos resultará efectivo capacitar dicho estudiantado en temas claves de discapacidad por lo que se proyecta el involucramiento de los servicios de orientación, psicopedagogía y para lograr un abordaje integral.

2. Eje temático 2: Promoción de espacios de encuentro dirigido a la población estudiantil con Trastorno del Espectro Autista.

La adscripción en el programa de estudiantado en el espectro autista ha ido en aumento en los últimos años. Esto implica un desafío importante para la inclusión plena. Se requiere una conciencia plena y comprensiva del autismo de todos los actores educativos, pues la falta de conocimiento y empatía puede crear barreras adicionales para la participación y el éxito académico.

Estos espacios que se proponen deben enfatizar la importancia de la autonomía, autodeterminación y deben ser precursores de la promoción de habilidades de vida. Al respecto

Según Van Hees et al. (2014), mencionan que estos espacios fomentan la toma de decisiones informada y fortalecen la capacidad para gestionar sus estudios y sus vidas inclusive después del egreso universitario.

De ahí que, se ha definido como un eje temático a desarrollar; destacando lo que señala Amador et al (2021) cuando mencionan en su investigación que el estudiantado con trastorno del espectro autista puede ser incomprendido durante su paso por la educación superior, principalmente cuando no se cuenta con estrategias para brindarles el apoyo adecuado.

3. Ejes temáticos 3 y 4: Enlace con Sedes, Facultades y Unidades Académicas y enlace dirigido a grupos de representación estudiantil e instancias administrativas que atienden población estudiantil con discapacidad

Los dos ejes anteriores se han definido a partir de la importancia de generar visibilidad y puentes del PIAE con la comunidad universitaria. Así como de concientizar a través de diferentes canales, el trabajo que aún falta por completar y aclarar consultas alrededor del tema discapacidad. La formación y aclaración de dudas relacionadas a diversidad y discapacidad puede aportar a disminuir el estigma y la discriminación, y fomentar un entorno universitario más inclusivo y accesible. (Pérez, 2019)

Estos enlaces se abren a la comunidad universitaria con el objetivo de crear redes de comunicación efectivas, prontas y oportunas. Redes construidas desde y hacia diferentes disciplinas y departamentos del entretejido institucional: trabajo social, direcciones, subdirecciones, decanatos, representaciones estudiantiles y otros sectores que se relacionen con la vida universitaria de las personas con discapacidad.

Desafíos de la propuesta

El principal desafío ante el modelo de migración propuesto es el recurso humano pues entre las cuatro profesionales que realizan el acompañamiento psicopedagógico del estudiantado con necesidades educativas de todas las Sedes de la UNA también, deben asumir la responsabilidad del planteamiento de acciones de los ejes temáticos definidos.

Un punto discutido de manera amplia y considerado un desafío, es la necesidad de continuar con estrategias que promuevan la permanencia estudiantil de las personas con discapacidad en la UNA como, por ejemplo, la importancia también señalada de manera teórica por López (2020) de la implementación de políticas de inclusión y accesibilidad como medio para mejorar la vida universitaria.



Conclusiones

El planteamiento hacia un enfoque más social conduce a acciones colectivas pues en lugar de centrarse únicamente en el individuo, el modelo social impulsa cambios a nivel institucional para crear entornos más inclusivos y equitativos. Esto promueve la permanencia universitaria. Además, fomenta la colaboración con profesionales de diversas disciplinas (psicología, orientación, trabajo social, docencia y administrativos en general) para abordar de manera integral las necesidades del estudiantado.

El planteamiento de los ejes temáticos nos permite organizar el plan de trabajo del PIAE de manera más ordenada y efectiva en pro de las necesidades de la población con discapacidad. Corresponde plantear de manera concreta en planes de trabajo por eje individual, el desarrollo de cada tema de manera que tengan todo un cuerpo teórico y metodológico que respalde el quehacer.

Se requiere el compromiso de diferentes sectores universitarios para llevar a cabo cada plan. Desde autoridades hasta equipos interdisciplinarios que brinden el conocimiento al estudiantado que desee involucrarse en cada plan, según se disponga. También proyecta tener el planteamiento de cuatro planes de trabajo bajo los ejes temáticos planteados a finales de 2024.

Referencias

Amador, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. y Rojo, P. (2021) Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. Revista de la educación superior, 50(200), 129-151. Epub 22 de marzo de 2022. https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893

Astorga, L. (2012). Guía de capacitación sobre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Serie de Capacitación N°19, ONU, New York y Ginebra.

García, M. (2020). Accesibilidad y discapacidad en la educación superior: Una revisión bibliográfica. Revista de Educación Inclusiva, 13(2), 123-136.

González, A. (2019). Estigma y discriminación hacia las personas con discapacidad en la universidad: Un análisis de la percepción estudiantil. Revista de Estudios Universitarios, 22(1), 45-58.

Hernández, J. (2018). Servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad en la educación superior: Un estudio de caso. Revista de Investigación Educativa, 30(2), 87-101.

Kurth y Mellard (2020) “Postsecondary Transition for Students With Disabilities: A Systematic Review of the Literature.” Remedial and Special Education, 41(2), 76-94.

López, S. (2020). Políticas de inclusión y accesibilidad en la educación superior: Un análisis comparativo. Revista de Política Educativa, 15(1), 67-81.

Pérez, R. (2019). Sensibilización y capacitación del personal docente y administrativo en temas de diversidad y discapacidad: Experiencias y perspectivas. Revista de Formación del Profesorado, 22(3), 45-59.

Rodríguez, E. (2021). Apoyos y recursos para estudiantes con discapacidad en la educación superior: Una revisión de la literatura. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 109-124.

UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 9(2), 97-113. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171

Van Hees, V., Moyson, T., y Roeyers, H. (2014). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: A mixed methods study. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(2), 462-476.



Habilidades de liderazgo asociadas a la mentoría universitaria en el programa IntegraTEC del Instituto Tecnológico de Costa Rica

Adriana Mata Salas
Instituto Tecnológico de Costa Rica
admata@itcr.ac.cr

Resumen

Los programas de mentoría de pares son una herramienta utilizada por las universidades para favorecer el proceso de ajuste y la permanencia exitosa de la población de primer ingreso. Para que esta estrategia se desarrolle adecuadamente es importante potenciar en los mentores sus habilidades de liderazgo, lo que se traducirá en un mejor seguimiento de los ahijados, así como en un valor agregado en su formación integral profesional. Esta investigación planteó como objetivo identificar los elementos claves del liderazgo asociados al proceso de mentoría del Programa Institucional IntegraTEC del Instituto Tecnológico de Costa Rica mediante una metodología cualitativa que incluyó revisión documental, cuestionarios y grupo focal con la participación de 303 personas**.** Se observó que la percepción de los mentores en cuanto a sus habilidades es variable en todas las categorías de análisis, sin embargo, se lograron identificar varios elementos claves del liderazgo, específicamente en los ámbitos intrapersonal, interpersonal, de gestión y ética. Se encontraron 4 estilos de liderazgo, identificándose que el transformacional promueve la construcción de un vínculo de confianza y la consideración de las necesidades individuales de los ahijados. Se destacó además la importancia de generar espacios de formación que utilicen metodologías activas y vivenciales.

Descriptores: Mentoría, Liderazgo Transformacional, Educación Superior, Ajuste a la vida universitaria.

Introducción

El ajuste a la vida universitaria es un proceso multifactorial que abarca las dimensiones académica, social e institucional (Moreira-Mora et al., 2023) e implica para el estudiantado el desafío de adaptarse a un nuevo entorno (Duche et al., 2020).

Este proceso de adaptación es un factor determinante en la permanencia estudiantil, junto a las metas, atributos previos y compromisos individuales (Tinto, 1975), por lo que las instituciones de educación superior se enfrentan al reto de generar estrategias para contribuir a una transición exitosa. En este sentido, los programas de mentoría de pares se posicionan como una herramienta relevante para favorecer el ajuste a la vida universitaria de la población de primer ingreso (Castro-Cabrera et al., 2022).

La mentoría puede definirse como una estrategia intencional orientada a favorecer el intercambio entre estudiantes avanzados y de primer ingreso, de tal forma que puedan compartir herramientas para una adecuada integración a la universidad (Dantas-Graciola et al., 2023). En este proceso el rol de las personas mentoras es determinante (Alonso-García, 2021; Rochin et al., 2020) y a la vez se convierte en un rico espacio para la formación de competencias, permitiendo que desarrollen un liderazgo más efectivo (Hirsch et al., 2021) y potencien sus habilidades a nivel interpersonal, de comunicación y solución de problemas, como un valor agregado para su posterior ingreso al mercado laboral (Estrada-Mejía et al., 2021).

De esta manera, el desarrollo de habilidades de liderazgo en estudiantes mentores, no solo favorece a la población de primer ingreso, sino que potencia además su formación profesional en un contexto nacional e internacional que reconoce el papel fundamental de las habilidades para la vida en la educación universitaria (González-Molina et al., 2021; Laines-Alamina, 2024).

Dentro de estas habilidades, el liderazgo ha sido un constructo muy estudiado desde diferentes teorías y paradigmas. Para efectos de esta investigación se utilizó como referente una adaptación del modelo de amplio espectro de liderazgo propuesto por Bass y Avolio que inicia con el liderazgo pasivo-evitador hasta llegar al liderazgo transformacional (Molero et al., 2010; Kirkbride, 2006) de acuerdo con la siguiente escala:

- Pasivo-evitador
    - Laissez faire: no toma iniciativa ni asume sus responsabilidades, demostrando falta de interés.
    - Por excepción pasivo: actúa hasta que existe un problema o le solicitan ayuda.
- Correctivo
    - Por excepción activo: se enfoca en los errores.
- Transaccional:
    - Recompensa contingente: clarifica metas y objetivos, premiando los logros.
    - Transformacional:
    - Consideración individualizada: preocupación y escucha activa de las necesidades e ideas de cada persona.
    - Estimulación intelectual: favorece la autonomía y el desarrollo de habilidades.



- Motivación inspiracional: motiva e inspira a las personas, creando un sentido de prioridad y propósito.
- Influencia idealizada: demuestra cariño e inspira respeto, confianza y admiración.

Objetivo

Identificar los elementos claves del liderazgo asociados al proceso de mentoría de pares del Programa Institucional IntegraTEC del Instituto Tecnológico de Costa Rica para favorecer el proceso de ajuste a la ida universitaria de la población de primer ingreso.

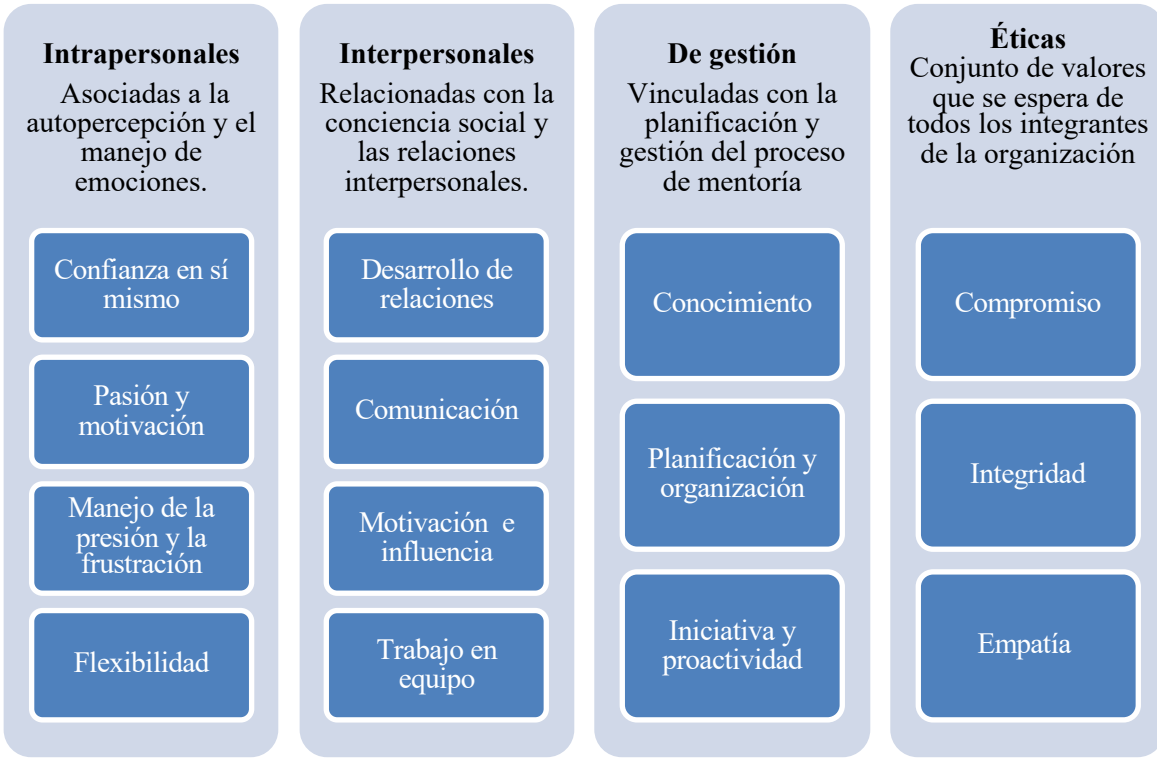
Metodología

Esta investigación fue parte del proyecto final de graduación para optar por el Grado de Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo de la Universidad Nacional (Mata-Salas, 2019). y se enmarcó en el paradigma naturalista con enfoque cualitativo, el cual procura la comprensión de los fenómenos humanos a partir de la percepción de las personas participantes (Vizcaíno-Zúñiga et al., 2023). Para dar validez a la investigación se recurrió al criterio experto y la triangulación tanto teórica como metodológica. Las técnicas de recolección de la información incluyeron revisión documental, aplicación de 5 cuestionarios y 1 grupo focal.

En el estudio participaron de manera voluntaria 303 personas pertenecientes al programa universitario IntegraTEC del Instituto Tecnológico de Costa Rica incluyendo estudiantes de primer ingreso, mentores (as), líderes de equipo y profesionales en asesoría psicoeducativa, quienes completaron el correspondiente consentimiento informado para garantizar el manejo ético de la investigación.

El análisis de la información se realizó desde un enfoque cualitativo en el que se organizaron los datos según categorías de análisis, integrando la perspectiva de las personas participantes y procurando la triangulación con la teoría. Las categorías de análisis se definieron a partir de la revisión teórica, identificando 14 habilidades de liderazgo asociadas a la mentoría que se agruparon de la siguiente manera: intrapersonales, interpersonales, de gestión y éticas, tal y como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Habilidades de liderazgo asociadas a la mentoría



Fuente: Mata-Salas (2019).

Resultados

En términos generales se observó que la percepción de las personas mentoras en cuanto a sus habilidades de liderazgo es variable en todas las categorías de análisis planteadas, sin embargo, se logró identificar varios elementos claves del liderazgo asociado al proceso de mentoría universitaria, específicamente en los ámbitos intrapersonal, interpersonal, de gestión y ética.

Ámbito intrapersonal

La percepción positiva acerca de las propias habilidades, así como las experiencias y conocimientos previos en cuanto al ejercicio de la mentoría parecen ser elementos que contribuyen a generar un alto nivel de autoconfianza, mientras que factores como una percepción negativa acerca de sus capacidades, así como el miedo a fallar, a la desaprobación y a la posibilidad de generar un daño en los estudiantes de primer ingreso, impactan negativamente en la confianza de algunos mentores.

Por otro lado, se evidenció un alto nivel de motivación para el ejercicio del rol mentor, específicamente en dos grandes vías: aportar (impactar positivamente en otras personas y retribuir a la

institución) y crecer (fortalecer sus propias habilidades, generar redes de contacto y disfrutar la vida universitaria).

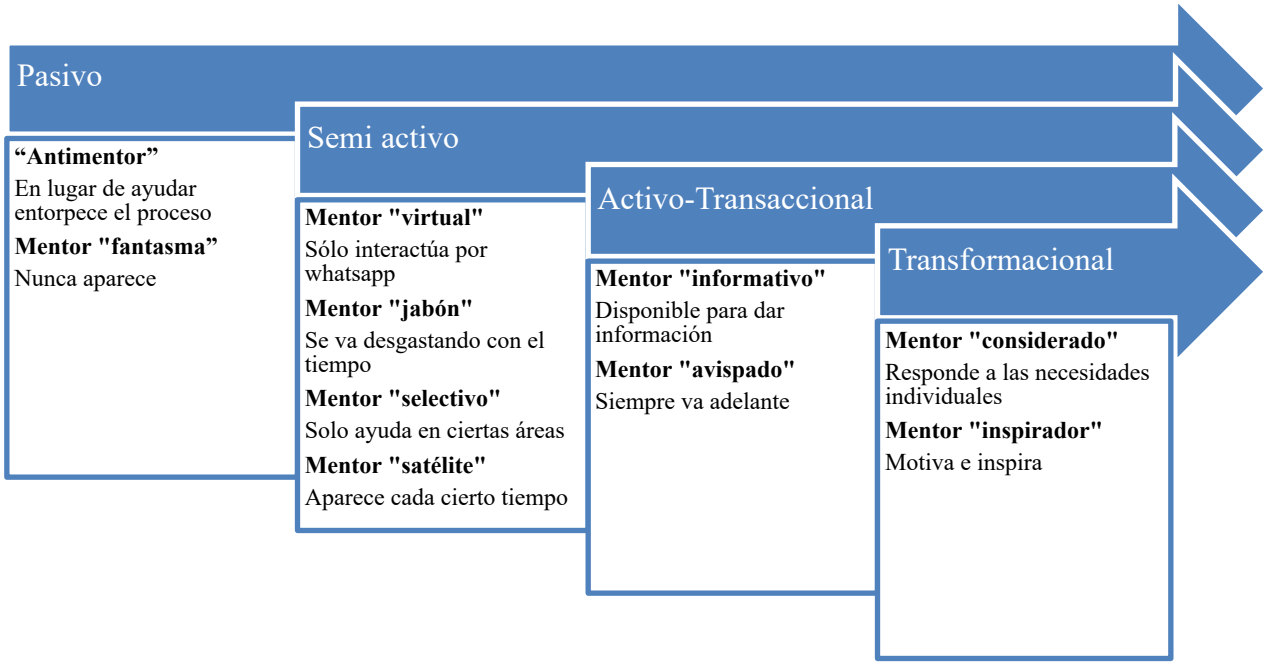
En cuanto al manejo de la presión y la frustración, algunos manifiestan lograr sobreponerse a los diferentes retos que se presentan durante el proceso de mentoría, sin embargo, muchos otros señalan haber experimentado dificultades en este ámbito, sobre todo en lo que respecta a la actitud indiferente por parte de algunos ahijados. En este sentido es importante recordar que dos factores relevantes para el éxito en la mentoría es el reconocimiento y la retribución (Ramani et al., 2006), así como la reciprocidad durante la relación (Cole, 2015).

En su mayoría, los mentores participantes mostraron fortalezas en cuanto a la flexibilidad a la hora de adaptarse a las necesidades de los ahijados a su cargo, así como en la apertura para implementar acciones de mejora en un siguiente periodo de mentoría.

Ámbito interpersonal

A partir de la adaptación del modelo de amplio espectro de liderazgo de Bass y Avolio (Molero et al., 2010; Kirkbride, 2006) se identificaron 4 grandes estilos de liderazgo en el ejercicio de la mentoría tal y como se observa en la Figura 2:

Figura 2. Estilos de interacción mentor-ahijado



Fuente: Mata-Salas (2019).

El estilo pasivo no establece vínculos ni comunica de manera asertiva o efectiva, demostrando escaso interés en la mentoría y en el caso específico del *"Antimentor"* incluso puede generar un entorpecimiento del proceso de ajuste de sus ahijados brindando información equivocada (*"Pésima, terminé ayudándolo más yo a él que a mí, era muy descuidado"*, Ahijado anónimo).

El semi activo incluye mentorías que tienen un impacto superficial o incompleto, apoyando en temas o momentos específicos o por medios únicamente remotos. En esta categoría sobresale el *"Mentor jabón"* que suele tener una comunicación inicial efectiva pero el descenso en sus interacciones posteriores limita su impacto y genera desmotivación (*"Las primeras semanas andaba desubicado en algunos temas (...) entonces mi mentora me asistía. Luego de algunas semanas perdimos comunicación. La experiencia en general fue efímera, pero en su momento útil,* Ahijado anónimo).

El activo-transaccional sí evidencia interés en el proceso y asume un rol que resulta valioso para sus ahijados, especialmente en cuanto a la información y la resolución de dudas, sin embargo, su nivel de motivación e influencia es limitado (*"Atendía cualquier duda que tuviera y de vez en cuando me preguntaba cómo me iba y si me podía ayudar en algo,* Ahijado anónimo)

Por su parte, los dos estilos asociados con el liderazgo transformacional promueven la construcción de un vínculo de confianza con las personas ahijadas y consideran sus necesidades individualizadas a partir de una comunicación asertiva y la implementación de estrategias de motivación (*"Fue de gran ayuda... principalmente me ayudó a pensar en esta nueva etapa como algo a lo que estaba preparada y que no debía sobre estresarme por esto",* Ahijado anónimo).

En su nivel más alto, el mentor transformacional logra inspirar a sus ahijados para que a su vez se involucren en actividades que ayuden a otros estudiantes:

> *A pesar de que me asignaron 5 ahijados, llegué a formar un grupo de 9. Teníamos bastante comunicación, cuando no nos veíamos en persona hablábamos por mensajes. Teníamos viernes de pizza donde todos llegaban al pretil a compartir un rato con los demás. Junto con otros mentores hicimos mejengas y demás actividades donde se podían dar un respiro de la carga del TEC, y hasta palmé un par de veces con ellos cuando lo requerían. De los 5 ahijados iniciales, 2 son compañeros mentores y 1 me acompaña en un voluntariado deportivo. (Mentor anónimo)*

Se identificaron 5 aspectos claves para el éxito en la relación de mentoría: énfasis en la construcción de la confianza, actitud proactiva, contacto presencial, generación de redes de apoyo y seguimiento constante.

En cuanto al trabajo en equipo con otros mentores varios participantes manifestaron debilidades, que parecen estar permeadas por limitaciones en la creación de espacios para la participación colaborativa de los miembros del equipo, y en algunos casos por la diferencia generacional entre algunos mentores. En las carreras que reportaron un buen desarrollo del trabajo en equipo señalan que los encuentros presenciales, más allá de las reuniones formales del programa, fueron un factor relevante para la construcción de vínculos.

Ámbito de gestión

En el área de gestión, se identificó una percepción positiva sobre la planificación en los diferentes fases y procesos, sin embargo, se señalaron limitaciones en lo referente a los recursos humanos y económicos con los que cuenta el programa, especialmente en cuanto

al tiempo, dada la alta carga académica, laboral y personal que tienen todos sus miembros. Se hizo énfasis en la relevancia del proceso de reclutamiento y selección de los mentores, ya que tiene un impacto directo en el trabajo en equipo y eventualmente en el proceso de ajuste de la población de primer ingreso.

En cuanto al proceso de capacitación, se destacó la relevancia de utilizar metodologías activas y vivenciales que promuevan un aprendizaje significativo, sugiriéndose el uso de tecnologías para virtualizar algunos temas y generar espacios formativos más personalizados. En el proceso de seguimiento, se señalan aspectos positivos como la percepción de acompañamiento y respaldo profesional, así como la importancia de fomentar más espacios de integración entre los miembros del programa. La evaluación es percibida como una oportunidad para generar acciones remediales durante el proceso y la implementación de mejoras para próximos periodos, sin embargo, se señala la relevancia de buscar estrategias diferentes que favorezcan un mejor desempeño por parte de los mentores, sobre todo tomando en cuenta que la labor es voluntaria y por lo tanto no existen consecuencias directas en caso de incumplimiento.

Ámbito ético

Finalmente, una de las áreas más relevantes en el proceso de mentoría es la dimensión ética, tanto desde la percepción de los participantes, como a partir de los hallazgos en la revisión teórica, identificándose tres valores principales: compromiso (Anwer et al., 2017), integridad (Terrion y Leonard, 2007) y empatía (Foukal et al., 2016; Cole, 2015).

El compromiso implica ir más allá de una responsabilidad asignada y cumplir con una obligación asumida de manera voluntaria, sin que medie exclusivamente la espera de una recompensa; mientras que la integridad tiene que ver con la actuación en congruencia con los valores personales y las normas éticas establecidas en el programa y la universidad. En términos generales se evidenció un alto grado de compromiso al inicio del proceso, pero que al parecer resulta difícil de sostener durante todo el periodo por parte de algunas personas. En cuanto a la integridad es relevante destacar que ningún participante manifestó percibir que exista algún problema.

La empatía, por su parte, significa la capacidad para escuchar de manera activa, favoreciendo la expresión libre y segura, así como la habilidad para contener y brindar apoyo básico ante necesidades emocionales. Algunos mentores externaron altos niveles de empatía que los llevó a realizar acciones más allá de las exigidas con el objetivo de ayudar a algún ahijado. En este sentido, es de gran relevancia que exista claridad en los límites asociados al rol de mentoría y la referencia a las instancias correspondientes en caso necesario, para salvaguardar el autocuidado de los mentores, así como una adecuada intervención profesional para los ahijados.



Conclusiones

La revisión teórica permitió identificar 14 habilidades básicas de liderazgo asociadas al rol de mentoría, organizadas en 4 categorías: intrapersonal (confianza en sí mismo, pasión-motivación, manejo de la presión y flexibilidad), interpersonales (desarrollo de relaciones, comunicación, influencia y trabajo en equipo), de gestión (conocimiento, planificación, iniciativa-proactividad) y éticas (compromiso, integridad y empatía.). Esta construcción teórica genera un aporte a la construcción de conocimiento en torno a la temática de mentoría en contextos universitarios, definiendo posibles áreas de enfoque en cuanto a la generación de programas de formativos dirigidos a estudiantes mentores.

Es importante aclarar que, aunque los resultados y propuestas elaboradas pueden resultar insumos valiosos para aplicarse en otras universidades, la metodología utilizada no pretende generar inferencias estadísticas y los resultados responden a las características particulares de la población con la que se trabajó.

No obstante, los resultados de la investigación permitieron identificar elementos claves para la formación en liderazgo que pueden resultar útiles en los programas de mentoría universitaria, contribuyendo a la permanencia estudiantil en la Educación Superior en dos importantes vías: el ajuste de la población de primer ingreso y la promoción de habilidades socioemocionales necesarias para el desarrollo personal y profesional del estudiantado.

En este sentido, se pueden destacar las siguientes recomendaciones principales:

- Definir con claridad el modelo de liderazgo que aspira desarrollar el programa, favoreciendo el estilo transformacional y trascendiendo estilos de mentoría pasivos o semiactivos que pueden generar un impacto muy superficial en la población de primer ingreso.
- Acompañar la capacitación con un plan de comunicación que permita sensibilizar sobre la importancia de las habilidades de liderazgo en el rol de mentoría.
- Implementar acciones formativas intencionadas y estructuradas que favorezcan el desarrollo de habilidades intrapersonales, interpersonales, de gestión y ética.
- Utilizar metodologías activas y vivenciales en todos los procesos de capacitación, implementando herramientas tecnológicas en algunas temáticas.
- Contemplar las necesidades particulares de formación de cada estudiante, desarrollando estrategias de seguimiento y “coaching” personalizados.
- Definir con claridad el alcance y los límites en la relación de mentoría.

Referencias

Alonso-García, M.A. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. *Revista Electrónica Educare, 25*(1), 356-372. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.19

Anwer, M., Shen, H., Alwi, S., Raza, D., Nisa (2017). Factors of effective Mentoring: an empirical study of Post-Graduate Faculty and students in Pakistan. *New Horizons, 11*(1), 41-58. https://www.proquest.com/scholarly-journals/factors-effective-mentoring-empirical-study-post/docview/1881103073/se-2

Castro-Cabrera, M.C., Medina, T., y Godoy, F. M. (2022). Mentorías entre pares: Experiencias iberoamericanas de éxito para el acceso, transición y permanencia en la educación superior. En M. Alonso, F. Berrocal y M.Gómez (Ed.) *Propuestas y experiencias para mejorar la educación y el empleo* (pp. 189-202). Octaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/07/9788419312501.pdf

Cole, G. (2015). The value of mentoring: A mutually beneficial experience for mentor and mentee. Development and Learning in Organizations. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 29*(4), 22–24. https://doi.org/10.1108/DLO-04-2015-0039

Duche, A., Paredes,F., Gutiérrez, O. y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales, XXVI*(3),244-258. www.redalyc.org/jatsRepo/280/28063519018/

Estrada-Mejía, P., González Ruíz, J., y Restrepo Arcila, A. (2021). Programa de mentoría amauta: una apuesta por la Permanencia en estudiantes de nuevo ingreso. *Congresos CLABES.* https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3428

Foukal, M., Lawrence, E.C., Williams, J.L. (2016). Initial Characteristics and Mentoring Satisfaction of College Women Mentoring Youth: Implications for Training. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning, 24* (2), 94-108. https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178961

González-Molina, M., Enciso-Galindo, B., Arciniegas-Hurtado, L., Tovar-Arévalo, P., Bonza-Forero, P., Arévalo-Peña, L. (2021) Importancia de las habilidades blandas para la empleabilidad y sostenibilidad del personal en las organizaciones. *Encuentros Con Semilleros, 2*(2). https://doi.org/10.15765/es.v2i2.2646

Hirsch, K., Odom, S. F., y Moore, L. L. (2021). An examination of the impact of peer mentoring on first-generation college student peer mentors' development of the five practices of exemplary leaders. *Journal of Leadership Education, 20*(4), 123-138. https://doi.org/10.12806/V20/I4/R11

Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders: the full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training, 38* (1), 23-32. https://doi.org/10.1108/00197850610646016

Laines-Alamina, C. I., Silva-Almanza, I. J., y Estrella-Morales, V. (2024). Demanda de trabajadores con habilidades blandas y nivel de empleabilidad de egresados universitarios. *VinculaTégica EFAN, 10* (1), 34-53. https://doi.org/10.29105/vtga10.1-423

Mata-Salas, A. (2019). *Habilidades de liderazgo en estudiantes mentores del Programa IntegraTEC para el acompañamiento de población de primer ingreso en su ajuste a la vida universitaria*. Tesis de maestría en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo. Universidad Nacional. https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/16469

Molero Alonso, F., Recio Saboya, P., y Cuadrado Guirado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema, 22*(3), 495–50 https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8883

Moreira-Mora, T., Mata-Salas, A., y Pizarro-Aguilar, L. (2023). Evidencias de validez de una escala para evaluar el ajuste a la vida universitaria. *Avances en Psicología Latinoamericana, 41*(3), 1-16. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.12725

Ramani, S., Gruppen, L., y Kachur, E. K. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher, 28*(5), 404-408. https://doi.org/10.1080/01421590600825326

Rochin, F., Cortés, Z., y López, M. (2020). Derechos y obligaciones del estudiante mentor de la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.730

Terrion, J. L. y Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring y Tutoring, 15*(2), 149-164. https://doi.org/10.1080/13611260601086311

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, (45)* 1, 89-125. http://www.jstor.org/stable/1170024

Üstünlüoğlu, E. (2024). Can Peer-Mentoring be a Model for Retention in Higher Education?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (*59), 747-464. https://doi.org/10.53444/deubefd.1401709

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño , R. J., y Maldonado Palacios , I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. Ciencia Latina *Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658



Prácticas de orientación educativa en las transiciones de estudiantes de movilidad internacional

Sara Cruz Velasco
Universidad Nacional Autónoma de México
saracruz.unam@gmail.com

Gloria Olvera Coronilla
Universidad Nacional Autónoma de México
gloriaolveramgr@gmail.com

Resumen

Las transiciones escolares son un proceso complejo que dependiendo del entorno personal y académico del alumnado presentan variaciones, tal es el caso de las experiencias de movilidad internacional que requieren ajustes escolares y personales ante el cambio de vida, generando situaciones críticas que demandan el manejo de un conjunto de recursos y habilidades para convivir en una cultura ajena a su cotidianeidad. Se describen las intervenciones de orientación educativa con estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México que participan en el Programa de Movilidad Internacional, en apoyo a su integración al país y a la universidad destino. La metodología utilizada, tiene un enfoque exploratorio, descriptivo y cualitativo, para analizar las narrativas de los estudiantes atendidos en la atención psicopedagógica, descritas en cuatro etapas: antes, durante, después y, el retorno al país. Se busca aportar al campo de estudio de la movilidad internacional de universitarios, identificando los momentos críticos con intervenciones de orientación educativa para promover la capacidad adaptativa frente a nuevas circunstancias y desafíos. Se considera importante realizar indagaciones futuras, para ampliar la perspectiva de las transiciones educativas como un proceso complejo, dinámico, y presente en la vida educativa de las universidades, de las familias y del alumnado.

Descriptores: Orientación educativa, Movilidad estudiantil, Transiciones escolares.

Contextualización

Los estudios sobre participantes de la movilidad internacional reportan con unanimidad lo positivo que resulta esta experiencia en su vida, son consideradas oportunidades no solo de formación, sino también de acceso a un mundo altamente interconectado, convirtiéndose en una práctica común en las universidades. En el mismo sentido, Micheletti et al. (2022) señalan que recientemente las universidades promueven la internacionalización para mejorar los procesos de investigación y docencia; por otro, se reconoce la existencia de un conjunto de beneficios que se evidencian de manera directa en las trayectorias de los estudiantes, tales como aspectos vinculados al desarrollo personal (valoración de la diversidad cultural, aumento de la confianza en sí mismo, desarrollo de pensamiento propio e independiente) y la adquisición de competencias como la organización del tiempo, las habilidades de comunicación, de interacción social y la capacidad adaptativa frente a nuevas circunstancias y desafíos.

Otros estudios se enfocan en algunos retos al llegar a un lugar desconocido, conocer personas, adaptarse a otra cultura y desarrollar habilidades lingüísticas que permitan desenvolverse en ese lugar. Es decir, experimentar un nuevo escenario cultural y escolar; es un proceso complejo denominado transiciones educativas y en general, el término transiciones hace referencia a los cambios y transformaciones que los seres humanos vivimos a lo largo de la vida (Fernández y Santos-Bocero, 2014).

En el terreno escolar, las transiciones se presentan de una etapa escolar a otra y afectan a los estudiantes en diferentes momentos de su vida académica, en algunos casos, provocan cambios en su trayectoria educativa y social, que influye notablemente en su futuro (Azorín, 2019; Ávila et al., 2022). Cuando se cambia de contexto al participar en el Programa de Movilidad Internacional (PMI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el estudiante pasa por un proceso de reacomodo a las alteraciones de los roles que desempeñaba con anterioridad, así como a la ruptura de la mayoría de los vínculos sociales con los que contaba hasta el momento. Situación que en algunos casos puede provocar una fuerte preocupación con respecto a otras consecuencias del cambio (Paya, 2019). Además, agrega el autor, se alteran los hábitos de vida que llevaban como hijos de familia, ahora se hacen cargo de sí mismos para su subsistencia.

En suma, las transiciones internacionales no solo requieren de ajustes en lo escolar sino también a nivel personal, ya que los estudiantes vivirán un cambio radical de cultura, algunas veces de idioma también, generando situaciones críticas, que les demanda poner en juego el manejo de un conjunto de recursos y habilidades para vivir en una cultura ajena a su cotidianeidad, de no lograrlo, pueden estar en riesgo de abandonar el PMI, así como enfrentar una serie de consecuencias emocionales y académico-administrativas que afectan su futuro.

¿Quiénes son los estudiantes que pueden participar en el PMI? Son quienes tienen un promedio académico mínimo de 8.5, que cursaron y aprobaron al menos 44% de créditos de su plan curricular y para ser seleccionados en este programa, participan en un largo proceso, que, además de los requisitos escolares, realiza una serie de trámites y compromisos éticos y administrativos. Los estudiantes aceptados, quedan exentos de la cuota de inscripción de la universidad a la que asistirán, además, se les otorga una beca económica para cubrir gastos de la estancia, que no siempre es suficiente, por lo que

la familia tiene que apoyarles en este rubro. La entidad responsable del programa, la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGECI), reporta que en este periodo de verano 2024, se irán de movilidad 247 alumnos, que provienen de 28 facultades y escuelas, se dirigen a 27 países y estarán distribuidos en 79 instituciones de educación superior. Estos datos reflejan lo importante que es este programa en la institución más grande e importante del país, la UNAM.

El propósito del presente estudio es analizar los factores que están presentes en la transición escolar de alumnos de alto rendimiento que participan en el PMI y pueden poner en riesgo su permanencia en el programa. Sin duda, dicha experiencia enriquece la formación académica y personal de quienes participan en él y también debe considerarse que vivir en otro país es un proceso complejo que puede marcar la trayectoria del alumnado.

La transición escolar se refiere a los cambios que suponen el paso de una fase de la educación a otra, y puede llevar a desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el propio aprendizaje, aunado al cambio de residencia a un país que tiene otra cultura, todo ello implica ajustarse a un nuevo entorno (Azorín, 2019; Fernández y Santos-Bocero, 2014).

La experiencia y revisión de literatura, ha permitido identificar momentos del proceso de transición escolar por movilidad internacional. Se coincide con la perspectiva de Gimeno (1996), quien distingue tres momentos del proceso de transición: 1) antes, referido al sujeto y su contexto de procedencia, etapa inmediatamente anterior al cambio; 2) durante, con relación a la transición y acomodación a la nueva situación, y 3) después, cuando se logra la estabilización en el nuevo estadio; a lo largo de la experiencia se identifica y se agrega por parte de las autoras de este estudio, un último momento, 4) el retorno, se presenta al término institucional de la movilidad. Después de haber experimentado una total autonomía, el regreso al hogar implica volver a ser “hijo de familia” y continuar con la vida académica en donde aún continuarán tomando decisiones sobre su profesión. Se coincide con el Modelo de Gimeno, en el proceso de transición descolar, a éste se han agregado y realizado las adecuaciones que son más acordes al propio escenario, más adelante se describirá.

Desde el campo de la Orientación Educativa (OE) en México, la mayoría de los estudios revisados, el abordaje de las transiciones se hace desde una perspectiva clásica (no menos importante), se trata de la transición académica Inter nivel educativo, como es pasar de la secundaria al bachillerato, del bachillerato a la universidad o de la universidad al mundo del trabajo (Cabrera, 2013). La autora hace referencia a los cambios de la transición Inter nivel: escolar, intelectual, social y familiar.

En esta experiencia, se identifican momentos relevantes en la transición por movilidad internacional, conocer las interpretaciones y vivencias de los estudiantes desde sus narrativas, y analizar los retos y recursos que apoyan su estancia desde los cuatro momentos antes mencionados, y con ello, promover una transición armoniosa, y ajustarse al nuevo entorno para cursar satisfactoriamente los estudios internacionales.

Objetivo

Analizar desde las narrativas de los estudiantes los aspectos que dificultan la transición escolar en la movilidad internacional y generar las propuestas de mejora en acciones que favorezcan la permanencia con calidad para contribuir en su bienestar para el decremento del abandono en el Programa de Movilidad Internacional.

Descripción de la experiencia

La intervención de OE que se realiza con este sector de estudiantes se lleva a cabo en dos fases: la masiva y la individual. A continuación, se describen:

I. Fase masiva preventiva

1. **Antes:** Acciones preventivas, se llevan a cabo en la UNAM, son acciones de OE que se llevan a cabo previo a la partida de los estudiantes al extranjero: una charla y un taller. La DGECI organiza una "Sesión de despedida", en la que se informa a los estudiantes sobre aspecto legales, médicos y administrativos a los que deben estar atentos. La convocatoria se realiza dos veces al año: en verano y otoño, participan más de 200 estudiantes que hacen movilidad a diversos países del mundo. Se lleva a cabo la charla: "Apoyo psicopedagógico para estudiantes de movilidad internacional", en la que se informa acerca de las transiciones escolares y la importancia de estar dispuestos y abiertos para llevar a cabo ajustes personales y académicos.

   La segunda actividad, el Taller en línea: "La movilidad estudiantil: expectativas y realidades", la participación es voluntaria, son dos sesiones de 2 horas cada una, se imparte virtualmente en la plataforma Zoom. El objetivo es generar un espacio de reflexión en torno al afrontamiento de los cambios personales y escolares durante dicha movilidad, se ofrecen recursos para promover una adecuada transición en el proceso de internacionalización; en el taller, pueden intercambiar puntos de vista, escucharse mutuamente; se desarrollan dinámicas sobre posibles situaciones y la importancia de una red de apoyo entre ellos. En esta actividad participa aproximadamente el 50% de los alumnos que estuvieron en la charla masiva.

II Fase individual de acompañamiento

Los momentos que a continuación se describirán se atienden de manera virtual. El estudiante se enlaza desde el país de movilidad con su institución origen, para recibir el apoyo psicopedagógico.

2. ***Durante:*** Atención psicopedagógica virtual, la solicita el alumno cuando ya está en el extranjero, a través de un correo electrónico al considerar que requiere apoyo por presentar dificultades en la adaptación (transición escolar), luego, se establece contacto virtual por medio de la plataforma Zoom. Las solicitudes se reciben durante las

primeras semanas de la llegada al extranjero. En este primer contacto se aborda el contexto de procedencia y el actual, así como una amplia escucha sobre cómo se siente. En este momento se detecta que hay una fuerte necesidad de la escucha por la soledad que sienten al estar lejos de sus afectos, así como por la falta de experiencia em hacerse cargo de sí mismos. Se caracteriza por situaciones de estrés, ansiedad y en algunos casos depresión, además algunos pueden estar riesgo de decidir regresar y abandonar el PMI.

3. ***Después:*** Al afrontar los cambios escolares, personales y sociales que hasta ese momento son nuevos y desconocidos, luego se presenta una etapa de cierta estabilidad porque ya se han asentado las condiciones para su estancia en el lugar, van a clases, hacen amistades, socializan y logran acomodo. Se llega luego, a la evaluación final de las materias cursadas, aquí se detecta en algunos estudiantes, inseguridad y ansiedad al enfrentarse a un sistema de evaluación diferente al que conocen. Se alteran emocionalmente, al mismo tiempo, deben preparar su viaje de retorno, es otro tema que exige atención porque implica despedidas de personas y de la institución que los acogió.

4. ***Retorno:*** El viaje de regreso implica dejar atrás experiencias, llegar a su hogar que funciona con normas, algunos ya no se reconocen por haber experimentado la autonomía total. Cuando regresan a la vida universitaria, están pendientes asuntos administrativos como las calificaciones obtenidas en el extranjero, necesarias para inscribirse al siguiente semestre, sus compañeros ya no están, ellos avanzaron y otra vez, deben adaptarse a los nuevos compañeros. La toma de decisiones en este periodo es importante y solicitan apoyo para tomar decisiones sobre: cómo se van a titular, buscar experiencias laborales, o continuar con estudios de posgrado.

En este estudio, se han recuperado las narrativas como un recurso de conocimiento de las sesiones virtuales con los estudiantes que solicitan el apoyo en algún momento crítico, y sus relatos y narraciones, como mencionan Sparkes y Devis (2018), son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas. Es decir, investigar con los relatos de las personas cómo contribuyen a comprender, por ejemplo, cómo construyen las identidades, qué sentido dan en sus vidas y qué papel juega la educación.

En suma, las transiciones son experiencias vitales. De los momentos descritos (excepto del número 1), se realiza una profunda escucha de las narrativas que contienen explicaciones detalladas de cómo viven la experiencia de la transición. Aquí se hace énfasis en que la preocupación principal no debe ser la transición en sí, que es un proceso natural, sino el riesgo que se produzcan desvinculaciones o vinculaciones traumáticas. No es evitar transiciones, sino manejarlas con criterios de progresividad, continuidad y coherencia (Grau et al., 2013). En las sesiones virtuales de psicopedagogía se abordan de forma profunda aquellos aspectos que desde su perspectiva consideran relevantes. A continuación, se presentan algunas narrativas de los momentos de la transición. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Narrativas expresadas en los momentos de la transición escolar

MOMENTOS	NARRATIVAS
ANTES	Estoy muy emocionada. Quiero aprender todo. Es mi primer viaje al extranjero. Voy con muchas ganas a conocer, a aprender y viajar. Tengo que administrar bien el dinero, no sé si me alcance para todo el tiempo. Es importante planear y prepararme mentalmente para los cambios que vienen, al igual que priorizar mi salud mental. No estoy bien. Mi mamá está triste porque me voy.
DURANTE	No me siento a gusto con mis compañeros con quienes comparto el piso. No alcancé a inscribirme a la materia que quería. Mi vivienda quedó lejos de la universidad. Parece que haré buenos amigos. Me siento muy solo. Falleció mi abuelo y lloro todos los días. No me gusta nada, ya no quiero estar aquí, no estoy a gusto. No pensé que me iba a sentir así, no entiendo.
DESPUÉS	Viene la evaluación final y depende todo de un solo examen, no es justo. Tengo miedo de sacar mala calificación, puede afectar mi promedio en la UNAM. Debo dejar la vivienda y no me quiero ir aún. Fue difícil, pero aprobé todas las materias. Llegué muy bien preparado y acredité todas mis materias. A principio fue difícil, lo logré.
RETORNO	No quiero regresar tan pronto, apenas me estaba acostumbrando. Quiero contar a todos mi experiencia. Mientras no manden mis calificaciones, soy alumna irregular. Debo buscar trabajo para pagar mis deudas. Ya quiero ver a mi familia. Seré independiente o todo será como antes.

Las expresiones de los estudiantes reflejan un cúmulo de emociones contrapuestas que van desde la alegría y emoción por ir a estudiar a al extranjero, las expectativas que no se cumplen, dificultando la adaptación y luego al regresar al país, el deseo de encontrarse con sus afectos, pero también desajuste por reintegrarse a las normas de la familia y alegría o miedo por los resultados académicos, también incertidumbre hacia el futuro.

En una revisión de literatura realizada, Ávila et al. (2022) refiere que las transiciones son necesarias para el progreso y la maduración personal, sin embargo, destaca, que la forma en la que se configuran afecta de manera desigual al alumnado, funcionando como un ajuste selectivo encubierto. Este trabajo se centra en la visión del estudiantado sobre la transición, pues su experiencia al alterarse sus roles y la ruptura presencial de los vínculos sociales (los mantienen a distancia con apoyo de las tecnologías), son indicadores clave para analizar las transiciones. Por lo que, en la atención individual virtual, los estudiantes al narrar su situación permiten quienes les atienden, trabajar con su identidad, su subjetividad y las emociones que afloran durante su estancia en otro país. Con relación al abordaje de la narrativa, Sparkes y Devis (2018), refieren que ésta contribuye potencialmente a entender nuestras vidas, analizando caminos a veces sutiles, en los que el discurso se construye de forma interactiva y se discute conforme emergen en el transcurso de la interacción social.

A través de las narrativas de las sesiones virtuales de apoyo psicopedagógico, se realiza un estudio exploratorio y descriptivo, que permita analizar la complejidad de las subjetividades presentes en cada participante, detectar y profundizar en los elementos clave del proceso que manifiesta el alumnado, sobre todo en aquellos que presentan mayores dificultades en la transición; se pretende con esto, fortalecer las acciones preventivas que se llevan a cabo previo a la experiencia en el extranjero.

Se impartieron dos talleres, cada uno tuvo dos sesiones con una duración de dos horas cada una. En la Fase II, de Acompañamiento, se realizó la atención individual virtual a solicitud de los estudiantes, se dieron en promedio 125 sesiones a los 25 estudiantes atendidos, cada uno tuvo un mínimo de 3 y máximo de 6 sesiones.

Resultados

En la Fase I Preventiva, se dio la plática a 240 estudiantes y se impartió un Taller virtual a 130 estudiantes distribuidos en dos turnos. A continuación, se presentan resumidos los comentarios de retroalimentación del taller. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Comentarios en la evaluación general del taller virtual

Muchas gracias por el apoyo brindado, muy buen taller.
Excelente desarrollo e integración de las posibles situaciones, me gustó mucho.
Me gustó mucho el taller, el que nos presentaran las posibles soluciones a las situaciones que podemos llegar a enfrentar. Agradezco mucho el tiempo que nos brindaron, así como el apoyo que nos brindan desde aquí a lo largo de los trámites y hasta el regreso de esta movilidad. Igualmente, conectarnos con nuestros compañeros y compañeros que también están viviendo la misma situación, es un gran beneficio.
Las psicólogas fueron muy amables, las conozco muy poco, pero las quiero mucho, gracias por su paciencia y consejos ♥
Me ayudó para tener objetivos claros en los cuales trabajar antes, durante y después de la movilidad.
El taller ayuda a sentirse acompañado y a no caer en la ansiedad y miedo de un cambio tan grande. Lo recomiendo mucho. uju

En la Fase II de Acompañamiento (individual), solicitaron atención psicopedagógica 25 estudiantes, atendidos en 125 sesiones, cada uno tuvo un mínimo de 3 y máximo de 6 sesiones. Es importante aclarar que este número de estudiantes no son los únicos que presentan dificultades de adaptación, solo representan a los que solicitan el apoyo psicopedagógico. Se identificaron momentos críticos de las transiciones por movilidad internacional, que pueden tener como resultado el abandono; en la intervención de la Orientación Educativa, desde las narrativas en la atención psicopedagógica se han identificado necesidades de ajuste para la transición escolar. Como lo expresa Grau et al. (2013), en el sentido de que la preocupación principal no debe ser la transición en sí, que es un proceso natural, sino el riesgo que se produzcan desvinculaciones o vinculaciones traumáticas. No es evitar transiciones, sino controlarlas con criterios de progresividad, continuidad y coherencia. Como lo han manifestado los estudiantes de movilidad del presente estudio quienes presentaron problemas de adaptación en los cuatro momentos descritos.

A continuación, se presentan respuestas escritas por los estudiantes acerca de la percepción que tuvieron sobre el apoyo psicopedagógico brindado. Ver Tabla 3

Tabla 3. Comentarios de estudiantes que recibieron atención individual

No tengo puntos para mejorar, agradezco todo lo que me ayudó en el proceso y la disponibilidad que tuvieron para hacerlo, muchas gracias por todo
La verdad la atención que me dieron fue increíble, yo fui la que faltó a la última cita, pero la atención y la ayuda son excelentes
La atención psicopedagógica me pareció muy buena, hacen lo posible por ayudarnos aun cuando estamos lejos y puede ser difícil cuadrar horarios o cosas parecidas, hay muy buena disponibilidad
Me sentí acompañada, y eso fue muy importante, ansiaba que llegara la cita para hablar de cómo me sentía. Gracias
Me hubiera gustado que me dejaran más hablar a mí para desahogarme. Me sentía solo y considero que quería que alguien me escuchara y no solamente que me dieran soluciones a como me sentía o qué podía hacer para distraerme

Estos comentarios nos permiten identificar aspectos a mejorar durante el acompañamiento virtual, y darnos cuenta de la importancia de nuestra intervención en alumnos con transiciones críticas que pueden llevarlos abandonar el PMI.

Conclusiones

La literatura revisada sobre las experiencias de movilidad internacional en estudiantes de licenciatura, específicamente en el análisis de las transiciones, no es abundante, por ello, el trabajo realizado aporta un conocimiento en este campo y, sobre todo, se demuestra que, al analizar los momentos críticos y su significado, se desarrollan estrategias preventivas y de intervención en apoyo a la permanencia en el PMI. Se sugiere realizar futuros trabajos en esta línea para poder ampliar la comprensión e importancia de las transiciones en los estudios, entendida como un proceso complejo, dinámico y que está presente en la vida universitaria, en los alumnos, en sus familias y en la sociedad.

Estos resultados y el trabajo en sí permiten entender que la movilidad internacional se valora más como experiencia de vida que como exclusivamente un espacio formativo, en su sentido tradicional denominadas Inter niveles, ya que entran en juego no solo el aprendizaje y el intercambio de conocimientos en otra universidad, sino los recursos con los que cuentan los estudiantes, desde personales, familiares, sociales, económicos, emocionales. Como se ha descrito, el apoyo psicopedagógico es un recurso de acompañamiento y escucha para el manejo de las transiciones en los cuatro momentos identificados, con perspectiva hacia la progresividad, la continuidad y la coherencia (Grau et al., 2013), lo cual contribuye a permanecer y concluir satisfactoriamente los estudios internacionales.

Asimismo, esta experiencia ha demostrado la importancia de tender puentes y redes de apoyo para aminorar el aislamiento, que experimentan estudiantes de alto rendimiento académico, donde las buenas calificaciones no son sinónimo de adaptabilidad, requieren de una perspectiva humanista, por lo que se destaca la importancia de fortalecer los canales y lazos de unión que permitan disminuir las barreras entre un mundo y otro, y construir el andamiaje necesario para recorrer el camino de la manera más gradual y exitosa posible.

Referencias

Ávila, M., Sánchez, M. C. y Bueno, A. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. Revista de Investigación Educativa,40(1), 147-164. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.441441

Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. Revista Núm. 55 (2019): Edetania - estudios y propuestas socioeducativas. julio 2019. Universidad Católica de Valencia. España. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/444/474

Cabrera, G. (2013). Programas de apoyo a transiciones académicas del sistema escolarizado en la UNAM. Ponencia, Congreso CLABES III México ISBN: 978-84-15302-71-1 https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/index

Fernández, J. y Santos-Bocero, G. L. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 25(2), 8-23 https://www.redalyc.org/pdf/3382/338232663002.pdf

Gimeno, J. (1996). La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares. Morata.

Grau, S., Álvarez, J., Moncho, A., Ramos M., Crespo, M., y Alonso, N. (2013). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo. Universidad de Alicante. https://ice.ua.es/es/jornadas-redes-2013/documentos/2013-posters/335103.pdf

Micheletti, S., Saravia, F., y Muñoz, J. (2022). Movilidad estudiantil internacional y efectos en el ámbito personal, académico y laboral: el caso de la Universidad del Bío-Bío en Chile. Revista Educación las Américas, 2022, vol. 12, núm. 1, enero-julio, ISSN: 0719-7128 http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2483735001/

Payá, M. (2019). El reto de la transición a la Educación Secundaria. Barreras que impiden la continuidad entre culturas escolares. En B. López (Coord.), Educación y Refugio (pp.47-55). https://www.researchgate.net/publication/332112720

Sparkes, A. C., y Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*. https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323



Integración de figuras significativas de estudiantes pertenecientes a PIAEP como apoyo a la permanencia estudiantil

Solange Saavedra Tamayo
Universidad de Santiago de Chile
solange.saavedra@usach.cl

Tiare Quiroz Osorio
Universidad de Santiago de Chile
tiarequiroz.o@usach.cl

Resumen

Este trabajo aborda la creciente necesidad de atender la salud mental de los jóvenes en el contexto social actual. Se propone utilizar el espacio universitario como entorno protector para fortalecer las redes de apoyo de estudiantes del Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), a través de sus vínculos significativos. De esta manera, la estrategia busca potenciar las redes de apoyo vinculares del estudiantado mediante talleres, asesorías, charlas dirigidas entre otras acciones, dirigidas a figuras significativas en las vidas de los estudiantes. La hipótesis central sostiene que, al formar una alianza entre el departamento de PAIEP y estas figuras significativas, y al fortalecer sus herramientas de apoyo socioemocional, se promoverá la permanencia estudiantil. Esta alianza actuará como un factor protector, ayudando a los estudiantes a superar las dificultades del proceso universitario. Los resultados preliminares de los talleres revelan la necesidad de incorporar nuevas categorías de intervención. En este sentido, además de las dimensiones socioeconómicas y emocionales, es fundamental incluir la neurodivergencia y características culturales o de migración del estudiantado para generar espacios de acompañamiento inclusivo.

Descriptores: Figura significativa, Permanencia estudiantil, Acompañamiento socioemocional, Educación inclusiva.

Contextualización

El Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) busca contribuir al éxito académico de jóvenes que ingresan a la educación superior a través de cupos directos otorgados por programas públicos como el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) y Propedéutico. Estos estudiantes, provenientes de sectores de vulnerabilidad socioeconómica, enfrentan factores de riesgos en el ámbito académico, económico y psicosocial que pueden llevar a la deserción académica. Se precisa destacar que el Programa PACE se implementó en el año 2014 y en materia de impacto en Chile, al 2024 hay 29 universidades suscritas con una cobertura de atención de 638 establecimientos públicos de educación media. Al 2024 más de 470 mil estudiantes han participado en las actividades de preparación académica que entregan las universidades. De ellos más de 48 mil estudiantes quedaron habilitados y de estos más de 39 mil ingresaron a alguna institución de educación superior, siendo ello un espacio relevante para el desarrollo de la práctica experiencial que se propone en este trabajo considerando como escenario a las y los estudiantes que han ingresado en la Universidad de Santiago de Chile (Ministerio de Educación, 2024).

La problemática de la deserción educativa debe ser abordada desde una perspectiva multifactorial. Para aumentar la permanencia de los estudiantes, se vuelve importante fortalecer el acompañamiento socioemocional, ya que se considera que la relación no es únicamente estudiante-sistema de educación superior, sino una mixtura de relaciones. Así, factores de índole microsistémico, como los de orden familiar, tales como soporte afectivo, soportes sociales, etc., devienen en varios casos en el abandono —temporal o definitivo— del sistema educativo" (Pereira y Vidal, 2021, p. 7).

Es por ello que uno de los ejes fundamentales de este trabajo es la comprensión de las "figuras significativas" como personas a la que el estudiante valora como importante, ya que impactan positivamente en su desarrollo afectivo y social, asimismo en otros aspectos de la vida que inciden en su desempeño socioacadémico.

En el escenario global, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha destacado que los trastornos de salud mental representan una proporción considerable de la carga mundial de morbilidad durante la adolescencia y son la principal causa de discapacidad entre los jóvenes (World Health Organization, 2023). En Chile, el décimo informe de la Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2022) revela que un cuarto de la población juvenil presenta síntomas de depresión o ansiedad, moderados o graves. Además, un 36.9% de los jóvenes informó sentirse falto de compañía, excluido o aislado, destacando la sensación de soledad como un problema crucial para abordar.

Ante esta situación, las universidades, como espacios de convivencia mayoritariamente juvenil, desempeñan un papel fundamental en la mitigación de esta problemática. Un estudio llevado a cabo por La Tercera en diversas universidades, incluida la USACH, reveló que, en esta casa de estudios, durante el año 2022 se registraron 1,282 solicitudes de suspensión y renuncia. Esta cifra se vio exacerbada por la pandemia de COVID-19, siendo la "salud mental o causas psicológicas", una de las razones más relevantes, las que representaron el 21.5% de las solicitudes (Gálvez, 2022). Por su parte, en el contexto del departamento PAIEP, el informe del estudio "PACE USACH y la salud de

los estudiantes de establecimientos educacionales con alto índice de vulnerabilidad" (Barros et al., 2017), expone que el 19% de los estudiantes se siente ligera a moderadamente deprimido, los estudiantes intervenidos en PACE USACH indican que nunca tienen dificultades en la realización de actividades sociales en un 19,4%, en comparación con los estudiantes no intervenidos por PACE.

De allí que, para mejorar la permanencia estudiantil en el PAIEP con foco en la salud mental, es crucial superar los modelos informacionales y protocolos institucionales rígidos, que a menudo no abordan adecuadamente las necesidades emocionales de los estudiantes. En lugar de centrarse en procesos burocráticos, se debe fomentar un entorno más interactivo y participativo, donde estudiantes, figuras significativas y personal puedan dialogar abiertamente y colaborar en la creación de planes de apoyo personalizados. La integración de metodologías que promuevan el diálogo y la participación activa permitirá fortalecer el vínculo afectivo entre estudiantes y sus apoyos. Además, es esencial capacitar a las figuras significativas en habilidades socioemocionales y aplicar estrategias basadas en la salud mental para abordar el bienestar emocional de los estudiantes. Implementar estos cambios implica una evaluación continua y ajustes basados en la retroalimentación, asegurando así un enfoque integral que sustente el bienestar y la permanencia estudiantil de manera efectiva.

Con estas características del estudiantado, las figuras significativas, como familiares cercanos, amistades, parejas, tutores u otras personas cercanas, desempeñan un papel crucial al proporcionar apoyo emocional y orientación, en este sentido, al fortalecer las habilidades de estas figuras en el manejo de problemas socioemocionales podría mejorar significativamente la capacidad de los estudiantes para afrontar el estrés y las presiones académicas (Molina, 2003).

Orcasita y Uribe (2010), hacen referencia al modelo de apoyo social distinguiendo dos conceptos importantes: *red social* y *apoyo social.* La primera, refiere a características estructurales y funcionales de los vínculos próximos. Son relaciones sociales conformadas por sujetos cercanos al individuo (ambiente social primario). Por su parte, la red de apoyo social:

> surge cuando estos vínculos se convierten en sistemas de apoyo, los cuales constituyen un elemento indispensable para la salud, ajuste y bienestar del individuo. El aspecto importante de las redes de apoyo es que son personas emocionalmente significativas para el individuo y son quienes potencialmente brindan el apoyo social (Orcasita y Uribe, 2010)

De esta forma, según la teoría del apoyo social, el bienestar emocional y la salud mental de los individuos están estrechamente ligados a la calidad y cantidad de apoyo recibido de sus redes sociales. Para estudiantes vulnerables, recibir apoyo adecuado de figuras significativas puede reducir el sentimiento de aislamiento y aumentar la resiliencia frente a las adversidades académicas, favoreciendo de esta manera, el proceso universitario de estudiantes del departamento PAIEP.

Objetivo

Diseñar un plan de acción que fortalezca las redes de apoyo de estudiantes pertenecientes al departamento de PAIEP de la USACH, mediante la implementación de dispositivos de integración y acompañamiento dirigido a figuras significativas del estudiantado en favor de su permanencia universitaria.

Descripción de la experiencia

Se ha implementado un plan de acción para el acompañamiento de figuras significativas de estudiantes del programa PAIEP. Dentro de las acciones que se han generado para el acompañamiento de los estudiantes se encuentran:

a. ***Creación de gráfica y RRSS:*** Se realiza creación de gráfica de invitación a las actividades informativas, reuniones y acciones. Se envían correos electrónicos para invitar de manera personal a las figuras significativas de estudiantes acompañados por el departamento de PAIEP.

b. ***Reuniones de coordinación con departamentos institucionales:*** Realización de reuniones de articulación con el Departamento de Admisión. Estas reuniones se establecen con el fin de generar coordinaciones integradas que respondan a las necesidades de información que sean pertinentes tanto a las familias como a los estudiantes, en especial cuando se refiere a beneficios, departamentos que prestan algún servicio al que puedan acudir los alumnos(as).

c. ***Talleres virtuales de figuras significativas PAIEP:*** Realizados a personas significativas de estudiantes de primer año de universidad. Se convocan a figuras significativas que sean parte de la vida del estudiantado de PAIEP, con el fin de establecer vínculos, informar respecto al funcionamiento del departamento, generar un levantamiento de necesidades y establecer un proceso de acompañamiento y educación en torno a estrategias de apoyo socioemocional, con una orientación al análisis de la transición de esta acción.

d. ***Asesorías a figuras significativas de estudiantes de primer año con neurodivergencia:*** Dado los resultados preliminares, se implementan asesorías personalizadas presenciales y/o virtuales dirigidas a personas significativas de estudiantes con neurodivergencia, que permitan favorecer la inserción y desarrollo de los estudiantes a la vida universitaria.

e. ***Conversatorios con expertos o clases magistrales:*** Implementación de conversatorios o clases magistrales con expertos en formato virtual y/o presencial, que expongan sobre la adaptación a la universidad y/o estrategias de apoyo y contención socioemocional.

f. ***Recorridos patrimoniales:*** Programación de visitas a la Universidad de Santiago de Chile y sus dependencias, en especial de las dependencias de PAIEP.

g. ***Generación de encuesta:*** La generación de encuestas se realiza para extraer información pertinente a nuevos talleres y visibilización de las necesidades.

h. ***Registro inicial:*** aplicación de encuestas y elaboración de base de datos de figuras significativas para trabajar en otras sesiones.

Acciones complementarias

Se han generado acciones complementarias con instituciones de educación secundaria a partir de la coordinación con Departamento de Admisión de la Universidad y con establecimientos PACE, para aportar a la inclusión y permanencia.

a. ***Talleres virtuales a figuras significativas de estudiantes de secundaria:*** Realizados a personas significativas de estudiantes de cuarto año de enseñanza media, en el marco informativo de hito inicial. La acción se realiza en conjunto con el departamento de Admisión de la universidad y se convoca a figuras significativas, padres y apoderados del estudiantado señalado, con el fin de informar sobre beneficios, dependencias de servicio estudiantil que apoyan a los alumnos(as) y desarrollo de herramientas de apoyo socioemocional para el acompañamiento eficaz en el proceso de transición de enseñanza media a educación superior.

b. ***Reuniones de coordinación con establecimientos PACE:*** Se busca establecer y coordinar sesiones con talleres informativos y de herramientas socioemocionales que favorezcan la creación de expectativas positivas de las figuras significativas en relación con las metas y objetivos de los estudiantes.

c. ***Sesiones de lecturas mediadas:*** Talleres mediados por profesionales del PACE en torno al fortalecimiento de vínculos significativos dirigido a apoderados de enseñanza media de establecimientos adscritos al PACE. Lecturas hiladas que permitieron reconocer desde lo afectivo y de las propias acciones colaborativas a partir del diálogo y del juego, las prácticas de apoyo.

Implementación de las acciones

Aspectos estratégicos de la intervención: Si observamos los ámbitos de trabajo establecidos con las figuras significativas se encuentran enmarcados en tres estrategias: reflexión, información y experiencia, las cuales se describen a continuación:

Instancias de reflexión que permitirían discutir, analizar y dialogar en torno al papel que se requiere en este proceso de transición, frente a la nueva etapa de vida a la que se ven enfrentadas las figuras significativas y los estudiantes acompañados, permitiendo co-construir las nuevas significaciones en relación con este nuevo ciclo. Por otra parte; la **entrega de información y asesorías** posibilitaría a los vínculos significativos documentarse sobre las oportunidades de aprendizaje y los recursos disponibles, desarrollando con ello un ambiente que fomente la motivación y el compromiso del estudiantado. Este hecho contribuiría sustancialmente al bienestar y rendimiento de los estudiantes. Finalmente, el **dispositivo experiencial** generaría un vínculo con la entidad superior, apropiación y conocimiento del patrimonio material e inmaterial que subyace a la institución.

Talleres de figuras significativas: En cuanto al primer taller de figuras significativas que se realizó por PAIEP, fue de manera virtual y estaba dirigido a familiares, amigos o personas en general a las cuales, los/las estudiantes identificaran como una *figura significativa*. Se buscó concientizar respecto a la importancia del rol de esta relación significativa, promoviendo los vínculos afectivos sanos, de una forma dialógica y participativa, más que directiva. Para aquello, el taller fue de carácter sensibilizador, teniendo como premisa que el/la estudiante es el protagonista de su proceso socioacadémico, y que a lo que se propende es a la autonomía, sin embargo, contar con redes de apoyo, en especial a las que corresponden al área afectiva, desde un enfoque biopsicosocial, potencian su desarrollo personal disminuyendo factores de riesgos que inciden en la deserción académica y/o en su salud mental. Los testimonios de cada una de las participantes promovieron un entorno más vincular y afectivo.

Metodología

Se estableció una sesión expositiva- interactiva que promoviera el aprendizaje social.

Ejes temáticos o contenidos: Se tomaron en cuenta los siguientes contenidos: ¿Qué es una figura significativa?, la importancia del vínculo social, familias o amistades y su rol en el proceso de transición a la universidad y expectativas sobre los estudiantes.

Taller de admisión universitaria y PAIEP (figuras significativas): Este taller se establece por el Departamento de Admisión en unión con PAIEP para ser desarrollado para cuarto medio, con el fin de conocer la institucionalidad de la Universidad de Santiago de Chile, beneficios, departamentos de acompañamiento y brindar un apoyo socioemocional.

Existen acciones a implementar para el segundo semestre, ya que el primer semestre por diferentes motivos se vio afectados los tiempos de ejecución (movimientos estudiantiles universitarios, coordinaciones con otros departamentos, recesos, entre otros).

Resultados

Actualmente, la acción se encuentra en fase de implementación y desarrollo, por lo que los resultados presentados son preliminares y se basan en la experiencia de talleres de participación voluntaria. En estos talleres, se pidió a los estudiantes del departamento PAIEP que invitaran e inscribieran a una persona significativa en su proceso universitario, bajo la consigna: “En el taller de figuras significativas, conversaremos sobre el valor y la importancia que ellas y ellos cumplen dentro del proceso universitario que ustedes están comenzando”.

La mayoría de las participantes fueron mujeres, principalmente madres, interesadas en establecer redes de apoyo para sus hijos con alguna neurodivergencia. También hubo otros casos, como el de una madre de un estudiante de provincia con escasas redes en la capital y una madre de un estudiante extranjero. Durante los conversatorios para recoger necesidades, las participantes valoraron la instancia de acompañamiento como un espacio crucial para abordar sus ansiedades respecto a las dificultades diarias que enfrentan sus hijos. Estas

dificultades incluyen tanto sus condiciones neurodivergentes como la adaptación a la cultura y el contexto de la ciudad de Santiago. Las madres también expresaron sus propias preocupaciones al otorgarles autonomía a sus hijos.

Este primer resultado relevante nos conduce a otros desafíos de la educación actual: la inclusión, desarrollando mayores estrategias afirmativas que permitan la igualdad de oportunidades, para nuestros estudiantes quienes se encuentran dentro del mayor índice de vulnerabilidad de los establecimientos educacionales de la enseñanza media de nuestro país. Por otra parte, también se observó que al generar los vínculos de apego desde la transición escolar hacia la universitaria de estudiantes con necesidades educativas especiales, abordando los desafíos desde una perspectiva más ecológica, sistémica e inclusiva implicaría no solo entender las barreras y dificultades que enfrentan estos estudiantes, sino también reconocer la importancia del apoyo emocional y social proporcionado por sus figuras significativas, para que ellos puedan buscar apoyo en otras instancias, y de esta forma no llegar a la deserción o abandono.

En este sentido, la Ley Nº 21.091 de Educación Superior, Diario Oficial de la República de Chile, del 29 de mayo de 2018, manifiesta que el sistema de educación superior debe promover la realización de ajustes razonables para personas con discapacidad y a la vez, velar por eliminar formas de discriminación arbitraria.

En el contexto de la inclusión educativa, es esencial que las instituciones educativas no solo adapten sus metodologías y recursos, sino que también promuevan un entorno donde las familias y las redes de apoyo se sientan acompañadas y escuchadas, permitiéndoles desarrollar estrategias efectivas para enfrentar los desafíos que surgen en el camino. Este enfoque integral puede ayudar a los estudiantes a superar las barreras académicas y sociales, facilitando una transición más exitosa en su trayectoria educativa.

Conclusiones

La exploración de nuevas líneas de intervención en la educación superior es crucial para abordar los desafíos del contexto socioeducativo actual. Una característica destacable de esta práctica es que, en su enfoque, busca aprovechar los recursos propios del contexto de los estudiantes para superar barreras psicosociales, atendiendo a las necesidades específicas de los estudiantes por medio de sus propias redes, que, por consiguiente, conlleva a un impacto económico mínimo en su implementación. La práctica implementada, que incorpora figuras significativas como redes de apoyo fortalecidas para el acompañamiento socioemocional del estudiantado, es fundamental en este sentido, ya que la inclusión no solo está dada por los accesos, sino que también está ligada a las expectativas, a la información y a la transformación de la cultura organizacional universitaria.

Además, esta práctica fomenta una red colaborativa entre figuras significativas para identificar necesidades y posibles soluciones, promoviendo un sentido de identidad y pertenencia en los espacios socioeducativos universitarios. Esto es especialmente relevante para el estudiantado que requiere del enfoque inclusivo, permitiéndoles a familias y cercanos contribuir en un entorno donde históricamente han estado excluidos.

La integración de figuras significativas se destaca por su efecto positivo en la permanencia y el éxito académico de los estudiantes. No obstante, se identifican posibles limitaciones, como la disponibilidad de recursos y tiempos de las familias, lo que puede resultar en una baja participación en las actividades programadas. Pero por otra parte la integración de la figura del tutor como figura significativa en la universidad es una acción que ya se ha establecido como práctica que responde a dentro de PAIEP a un aprendizaje mutuo y colaborativo. En este sentido se evidencia la necesidad de una mayor capacitación en gestión socioemocional para estas figuras, así como la importancia de llevar a cabo un seguimiento sistemático para medir el impacto de la intervención.

La creación de acciones y actividades de perfeccionamiento de los tutores en temas no solo académicos, sino, que también en el área de la orientación psicosocial permitirán también un mayor análisis en conjunto sobre las problemáticas ya revisadas y aquellas emergentes; como vemos, existe un cambio paradigmático de lo que es hacer universidad, en especial porque existe una responsabilidad social que da cuenta de una sociedad más integradora e inclusiva.

Las acciones desarrolladas por PAIEP buscan fortalecer las habilidades y competencias, que ya poseen los estudiantes, integrando de manera positiva las propias características de los estudiantes.

Hasta el momento, esta experiencia solo ha alcanzado niveles de una práctica en piloto o con aportes exploratorios, lo que resalta la importancia de continuar evaluando y refinando esta intervención. Es crucial desarrollar estrategias para superar las limitaciones identificadas y asegurar que la integración de figuras significativas sea efectiva y sostenible a largo plazo. Más, la iniciativa propuesta es prometedora y atractiva, aunque actualmente existen brechas en el conocimiento sobre la experiencia que se está desarrollando, especialmente en relación con las expectativas de logro planteadas. Dado que se trata de una iniciativa en evolución, se abre la posibilidad de identificar y crear nuevas instancias de apoyo dirigido para los estudiantes. Estas nuevas instancias podrían abordar de manera más efectiva las áreas aún no cubiertas, ofreciendo un apoyo más personalizado y adaptado a las necesidades emergentes de los estudiantes, y ajustando continuamente las estrategias en función de los resultados obtenidos y la retroalimentación recibida.

Como reflexión final, se constituye desde la importante de las investigadoras que la práctica de ofrecer apoyo dirigido a estudiantes de primer año en la universidad refleja una estrategia crucial para abordar las altas expectativas que estos estudiantes tienen de sí mismos. A menudo, pedir ayuda no es visto como algo habitual en esta etapa, lo que puede llevar a que los estudiantes eviten buscar apoyo necesario. Sin embargo, al proporcionar un respaldo constante y respetuoso que no estigmatice al estudiante, se fomenta un ambiente en el que el apoyo se valora y se integra de manera significativa en la vida académica. Es esencial que esta práctica se vea en el contexto del mediano plazo, ya que, con el tiempo, la comunidad estudiantil reconocerá y apreciará profundamente el valor de este apoyo. Este enfoque no solo ayuda a satisfacer las necesidades inmediatas de los estudiantes, sino que también contribuye a construir una cultura de apoyo y resiliencia que perdura a lo largo de su trayectoria universitaria.



Referencias

Barros, X., Paredes, M. C., y Gómez, A. (2017, 17 de noviembre). *Informe final estudio "PACE USACH y la salud de los estudiantes de establecimientos educacionales con alto índice de vulnerabilidad"* (Equipo consultor del Doctorado de Salud Pública, Universidad de Chile).

Congreso de La República de Chile. (29 de mayo de 2018). Ley N° 21.091. Sobre Educación Superior. Diario Oficial de la República de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991

Gálvez, R. (2022). Deserción universitaria mantiene cifras elevadas y salud mental asoma con fuerza como una de sus causas. *La Tercera*. https://www.latercera.com/nacional/noticia/desercion-universitaria-mantiene-cifras-elevadas-y-salud-mental-asoma-con-fuerza-como-una-de-sus-causas/NUIDY5776FDU5MLHPLL6ZEEKWY/

Henríquez, N., y Vargas, D. (2022). Modelos predictivos de rendimiento y deserción académica en estudiantes de primer año de una universidad pública chilena. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21*(45), 299-316. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622022000100299#B11

Instituto Nacional de la Juventud. (2022). *Décima encuesta nacional de juventudes*. Instituto Nacional de la Juventud. ISBN 978-956-7636-32-7. https://extranet.injuv.gob.cl/documentos_gestor_recursos/uploads/formatos/1c563ae615a8a29d7cb90df9bf9bec15.pdf

Ministerio de Educación. (2024). Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE. Panorama a diez años de su implementación. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/PACE-Informe-Final-10-julio.pdf

Molina, D. L. (2003). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Orcasita Pineda, L. T., y Uribe Rodríguez, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la Disciplina, 4*(2), 69-82. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862010000200007&lng=en&tlng=es

Pereira, A., y Vidal, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación, 45*(1), 519-535. https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n1/2215-2644-edu-45-01-00519.pdf

Villarroel, M. y Miranda, R. (2016). Estrategia de permanencia de la Universidad de Santiago: acompañamiento académico. *Aprendizajes del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia 2012-2015*. Universidad de Santiago de Chile.

World Health Organization. (2023, October 4). *Report of a virtual roundtable meeting on online mental health content for young people and guidance on communication*. World Health Organization.



Cambio institucional de estrategias de apoyo y tutoría en la educación superior, para asegurar la permanencia, en tiempos de postpandemia

Alejandra M. Romo López
Universidad de Concepción
alemromo@gmail.com

Resumen

Ante la magnitud de los impactos causados por la pandemia, las Instituciones de Educación Superior (IES) en todo el mundo tomaron medidas para evitar la interrupción de la dinámica escolar, pero en cada contexto se desarrollaron diferentes estrategias. Esta Práctica recoge la experiencia de un grupo de 53 profesores tutores de la Universidad Autónoma de Baja California (México) que durante el curso "La tutoría en tiempos de contingencia" identificaron las diversas problemáticas que enfrentaron sus estudiantes en el periodo de confinamiento y en la etapa de postpandemia. A partir de la perspectiva de cambio para la mejora, postulada por Guarro (2008) y basada en tres fases, inicio, implementación e institucionalización, la presente Práctica clasifica las problemáticas encontradas, en cuatro rubros: 1) académicas, 2) salud física y mental, 3) económicas y 4) personales, familiares y sociales; para después plantear el diseño de diversas estrategias de cambio que, contando con la práctica de la tutoría como uno de los recursos viables y más adecuados, en la perspectiva de apoyar su formación integral, contribuyan a recuperar el interés sobre los estudiantes, así como a fomentar su autonomía, y, en consecuencia, asegurar su permanencia en el sistema de educación superior.

Descriptores: Cambio, Estrategias, Tutoría, Permanencia, Postpandemia.

Contextualización

En todo el mundo, la experiencia de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2 ha sido de tal magnitud que ha generado múltiples impactos (Alcántara, 2021, p. 17). Los hemos observado y padecido en nuestro entorno inmediato en la cotidianidad de nuestras acciones; en la familia, en el trabajo, en la calle, en la convivencia con propios y extraños. Su impacto ha sido ampliamente devastador en la historia reciente de la humanidad: según lo expresa la OCDE, entre lo más relevante, se observó una caída de 6% en la actividad económica mundial, reflejo de la pérdida de millones de empleos, así como del cierre temporal o definitivo de empresas por problemas de endeudamiento (González, 2020, p. 161).

La obligación de confinarnos con el propósito de salvaguardar la salud de toda la población tuvo efectos particularmente negativos. Respecto de los estudiantes se subraya la interrupción de las relaciones sociales fuera del hogar, simultáneo a los cambios de rutinas cotidianas, pérdida de confianza en personas e instituciones, escasa solidaridad, fenómenos de exclusión, aunado a mayores dificultades para disminuir la desigualdad y la pobreza. Entre ellos generó mucho estrés, inseguridad y, de manera relevante, una gran incertidumbre (Muñoz, 2021, p. 10).

Antonio Guterres, Secretario General de la ONU, advertía de la gran disrupción sin precedentes que la pandemia causó en la educación a nivel mundial (Alcántara, 2021, p. 17). En México, observamos la incapacidad de las autoridades gubernamentales para enfrentar la catástrofe, que ha tenido graves repercusiones en general. Coincidimos con Reimers cuando -contundente- afirma que

> en buena parte, el enorme sufrimiento causado por la pandemia es producto no solo de la pandemia, sino de las deficientes capacidades con las que algunos líderes y ciudadanos respondieron a la crisis, de la toma de decisiones de política pública ignorando la mejor evidencia científica (Reimers, 2021, p. 12).

En ese contexto, las IES debieron implantar diversas estrategias de apoyo a sus estudiantes a fin de hacer frente a la contingencia derivada de la pandemia y contribuir a minimizar los impactos y efectos negativos que el confinamiento y los problemas asociados, entre ellos los de salud, causaron en su proceso formativo y, en consecuencia, en su permanencia. Una de esas estrategias, la tutoría, se reconoce como proceso de acompañamiento personalizado a los estudiantes, a cargo de académicos competentes y habilitados como tutores (ANUIES, 2002, p. 43); guías del proceso formativo y permanentemente ligados a las actividades académicas de sus tutelados, encargados de estimular en ellos la capacidad de hacerse responsables de su aprendizaje y de su formación (ANUIES, 2002, p. 97).

En medio de esta crisis, los estudiantes debieron contender con dificultades agregadas a las ya descritas, de carácter práctico y técnico tales como la falta de equipo de cómputo, acceso a internet, deficiencias en el uso de la tecnología como herramienta de apoyo escolar. Sin embargo, crisis como la experimentada suelen descubrir otros problemas que ordinariamente pasamos por alto, como que los estudiantes no han sido formados “para la autorregulación y ahora se les exige asumir responsabilidades y un papel activo, cuando estos procesos se aprenden y requieren de andamios que contribuyan a la autonomía y al pensamiento crítico” (De la Cruz, 2020, p. 45).

El panorama se aprecia complejo y tanto las instituciones como los estudiantes fueron sorprendidos sin los recursos mínimos para poder garantizar la continuidad de sus estudios con los menores problemas posibles, incluido el gran riesgo de abandono de sus estudios o de un rezago difícil de remontar. El largo confinamiento tuvo afectaciones anímicas, porque para un joven es muy importante la convivencia con sus pares "en una edad en la que [sus compañeros] son esenciales" (Schmelkes, 2020, p. 83). Esa condición aunada a otras derivadas del encierro genera "una situación altamente estresante que en ocasiones desencadena eventos depresivos y deteriora las condiciones para aprender" (Schmelkes, 2020, p. 83).

La problemática referida coincide con lo ocurrido en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Durante el desarrollo del Curso: *La tutoría en tiempos de contingencia*, impartido por quien esto escribe, a tres grupos de docentes-tutores de diferentes carreras, de las sedes Ensenada, Mexicali y Tijuana, en octubre y noviembre de 2022, se reconoció la urgencia de diseñar un procedimiento que permitiera a la institución garantizar la permanencia de sus estudiantes, por medio de estrategias de apoyo adecuadas para enfrentar las múltiples adversidades que interpuso el fenómeno de la pandemia. Se hizo un ejercicio de identificación y sistematización de la situación y problemáticas de sus estudiantes y, posteriormente, desde una perspectiva de cambio institucional Guarro (2008) se procedió a formular un conjunto de prácticas y mecanismos de apoyo, de cara a la magnitud del fenómeno de la pandemia y de las posibles consecuencias relacionadas con la permanencia, observadas a lo largo de más de dos años; es decir, entre 2020 y 2022.

Objetivo

Esta ponencia se propone, entonces, subrayar la necesidad de emprender cambios hacia la generación de estrategias de apoyo, con base en el ejercicio de la tutoría, para lograr la estabilización académica de los estudiantes, en tiempos de postpandemia y asegurar su permanencia. Se propone trabajar bajo la perspectiva teórica elaborada por Guarro (2008) en torno al cambio institucional como estrategia de mejora del proceso educativo.

En abono de la mejora de la calidad del desempeño y la formación integral, acciones que impactan en la permanencia, desde el año 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, contempla una serie de mecanismos de apoyo (ANUIES, 2000, p. 173) para abordar las necesidades de los estudiantes desde antes de su ingreso, a lo largo de su permanencia y hacia el momento del egreso, tales como asignación de tutores, cursos propedéuticos, hábitos de estudio, habilidades de aprendizaje, que brinden un soporte efectivo a su formación. Aún más, la ANUIES sostiene que "los esfuerzos por mejorar el sistema de educación superior deben incluir un conjunto de actividades enfocadas a atender de manera integral a los estudiantes" (ANUIES, 2000, p. 174) mediante programas específicos, como los de tutoría, que empiecen por conocer a los estudiantes: es decir, saber cuál es su nivel académico, sus prácticas culturales, hábitos de estudio, sus aspiraciones, o expectativas académicas y laborales.

En el mismo sentido Serna (2010, p. 16) observa que, "en la mayoría de las instituciones se opera desde el supuesto de una cierta

homogeneidad en las características de los estudiantes". En consecuencia, para atender a cada estudiante, de acuerdo con sus respectivas problemáticas y necesidades, se esperaría que las IES se comprometan a establecer un conjunto de programas, servicios y apoyos para procurar una formación integral con una visión humanista y responsable que, claramente contribuya a garantizar la permanencia escolar y el desarrollo personal de los estudiantes (Romo, 2022, p. 43). Evidentemente, en etapas de postpandemia, tales programas y servicios deben organizarse en respuesta a necesidades y expectativas más precisas.

Lo cierto es que, tras la obligada interrupción de las rutinas institucionales se podría caer en el error de convertir la etapa de postpandemia en "una especie de restauración de los sistemas escolares, tal como existían antes de esta emergencia" (Tenti, 2020, p. 73). Por eso se acude a una posibilidad organizada de cambio institucional, en favor de la mejora de los aprendizajes. Se considera la experiencia del curso y se busca aprovechar la oportunidad para construir un escenario diferente, propicio para superar los traumas del confinamiento y los rezagos derivados del mismo; con recursos y formas de comunicación novedosos, cuestionando la pertinencia y la funcionalidad de los procesos hasta ahora seguidos; es decir, hasta antes de la pandemia.

Descripción de la experiencia

En octubre-noviembre de 2022, quien esto escribe impartió el curso *La tutoría en tiempos de contingencia*, a un grupo de 53 tutores de licenciatura, de la Universidad Autónoma de Baja California, para conocer y promover el desarrollo de prácticas y mecanismos de apoyo a los estudiantes, desde la tutoría (Ponce et al., 2022, p. 4), frente a la magnitud del fenómeno de la pandemia y las consecuencias observadas en postpandemia. Dentro de las actividades previstas, los participantes identificaron las problemáticas que afectaron la continuidad y la permanencia en la formación de los estudiantes, durante la etapa de confinamiento, clasificadas en cuatro rubros: 1) académicos, 2) salud física y mental, 3) económicos y 4) personales, familiares y sociales.

Por tanto, en esta ponencia se hace una adaptación de la perspectiva de cambio para la mejora postulada por Guarro (2008), para efectos de reconstrucción de los centros educativos en la postpandemia, de acuerdo con la información recogida entre profesores y tutores de la UABC. Tal perspectiva está basada en tres fases: Inicio, implementación e Institucionalización. Eso significa que es necesario partir de un diagnóstico de los problemas enfrentados, que permitan determinar acciones de innovación para el cambio, con la intención de implantar un esquema de regreso pleno a una normalidad diferente, compleja y necesitada de una renovación de estrategias de apoyo y de atención a los estudiantes, por la vía de la tutoría.

La primera fase, el inicio, sugiere empezar el proceso de mejora generando las condiciones para el cambio, sobre un diagnóstico que permita encaminar las soluciones. La siguiente fase, la implementación, supone acciones de innovación hacia el cambio y su seguimiento, que dé cuenta de las modificaciones, avances y mejoras. Finalmente, la fase de institucionalización, de duración indefinida, pero de gran influencia, que descubra si las innovaciones se han incorporado a la cultura de la entidad

educativa y puedan verse como algo habitual (Guarro, 2009, p. 22).

El proceso de evaluación consiste en recoger información y argumentos a fin de que los implicados debatan críticamente cómo es su práctica y empiecen a transformarla. La naturaleza de la sostenibilidad se refiere a una serie de condiciones que se esperan como consecuencia del cumplimiento de las fases previas. Es decir, que al final sea evidente que hay mejoras, no simples cambios de posiciones; y perduren a lo largo del tiempo; se apoyen en recursos disponibles y no impliquen un impacto negativo, porque promueven la diversidad y la estabilidad en el medio ambiente educativo.

Resultados

En cumplimiento de la primera fase del modelo de Guarro, los 53 docentes participantes identificaron mediante un ejercicio con carácter diagnóstico, las problemáticas de diverso tipo y nivel que los estudiantes -incluidos también los docentes- reportaron durante la etapa de confinamiento, tanto en lo personal, como en lo escolar, bajo una gran incertidumbre, de cara a un escenario que cambió radical e inesperadamente. Se incluyen los más relevantes y se agrupan en cuatro rubros:

1. Académicos:

- Deficiencia en desarrollo de habilidades cognoscitivas y de aprendizaje autónomo.
- Dificultades para el aprendizaje en línea, asociadas a un sistema remoto sin preparación de los docentes.
- Resistencia al trabajo en equipo.
- Estrés “académico” por deficiente infraestructura para unirse a clases virtuales.

2. Salud física y mental:

- Estrés, en aumento durante la pandemia. Psicosis generalizada por miedo al contagio.
- Aislamiento, falta de motivación y reducida actividad física.
- Intentos de suicidio, muestra de la frágil salud mental de los estudiantes. Afectaciones por pérdida de familiares y/o conocidos cercanos.

3. Económicos:

- Algunos alumnos asumieron rol de proveedores o trabajaron para apoyar económicamente a sus familias, con riesgo para la permanencia educativa.
- Gastos adicionales en dispositivos de comunicación e internet.
- Precaria situación económica agudizada en familias donde los padres perdieron el empleo.

4. Personales, familiares, sociales:

- Complicadas condiciones para el estudio en casa, para convivencia familiar; vulnerabilidades diversas; violencia intrafamiliar.
- Interrupción de la interacción social necesaria en jóvenes para establecer lazos con iguales.

- Complicaciones para estudiantes que suspendieron compromisos como cuidado de algún familiar, trabajo, etc., afectando su desempeño escolar.

- Desigualdad en el trabajo doméstico, particularmente para estudiantes mujeres y/o madres.

Para el cumplimiento de la segunda fase, implementación, la organización de acciones de innovación juega un papel fundamental, en virtud del imperativo de cambio que se persigue, tanto en modalidades presenciales, como en escenarios híbridos de formación.

En el caso de las problemáticas de índole académica descritas, las IES tendrían que intensificar los apoyos para capacitar a los tutores en el manejo de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje; de igual forma, que logren ser personas más sensibles, empáticas y solidarias, que posibiliten actualizar y fortalecer el acompañamiento.

A la par se deberán crear mecanismos más flexibles que apoyen asuntos escolares como bajas o reinscripciones por situaciones extraordinarias, junto con una mejora permanente en programas de tutoría, incorporando plenamente la modalidad híbrida (Ponce et al., 2022, p. 12). Esta última habrá de garantizar diversas formas de comunicación con los estudiantes. Por ejemplo, virtual con quienes trabajan o son foráneos; presencial, con los alumnos que se acomodan a esta modalidad y tienen disponibilidad para participar. Así mismo, será indispensable la elaboración de materiales audiovisuales, al alcance de los tutores, adecuados a la modalidad híbrida, que guíen los procesos y trámites de los estudiantes cada nuevo ciclo: reinscripciones, evaluaciones, becas, servicio social, etc.

Las problemáticas ligadas a la salud es un ámbito complicado para la intervención de actores institucionales, como es el caso de los tutores. Si presencialmente es difícil hacer un diagnóstico o identificar elementos mínimos para aproximar una valoración que dé pistas sobre qué decisiones tomar, la virtualidad interpone mayores limitaciones. Podría pensarse que algunas actitudes como el aislamiento, la falta de motivación, el desorden en los horarios y rutinas prepandemia, cierto nivel de estrés, desconcentración pueden llegar a considerarse “normales”. No obstante, son focos naturales de atención de la tutoría, a efecto de evitar que se vuelvan crónicas o que generen mayores daños.

Lo verdaderamente alarmante está en los impactos provocados en términos de depresión, duelos no superados, psicosis, estrés grave, agudización de comorbilidades, hasta intentos de suicidio, los cuales merecen una atención inmediata, no de parte de los tutores, pero sí con la mediación de éstos. Ayudar a procesar los duelos ha sido un trabajo que pocas instituciones se han tomado en serio.

El tema económico, si bien está fuera de la responsabilidad directa de la formación tiene importantes impactos. Por lo menos, se han podido encontrar alternativas ya sea de horarios, de sitios cercanos con flexibilidad de tiempos, incluso de dedicación en momentos determinados. En situaciones extremas han debido abandonar los estudios o posponerlos gracias a la flexibilidad en la normativa, para optar por bajas temporales. Por supuesto que programas renovados de becas y otro tipo de ayudas a los estudiantes, informados por los tutores han de ser considerados como de elevada prioridad.

Dentro de las problemáticas de orden personal, familiar o social, la separación del espacio escolar, cuya importancia en la formación integral

es indiscutible, afectó bastante a los estudiantes. Sin embargo, parece que se han podido disipar con el regreso a la presencialidad, con un mejor dominio de la modalidad virtual o con la combinación de ambas. En éstas y en otras donde es insoslayable una más cercana atención de parte de los tutores es en los asuntos de violencia intrafamiliar o en el de la desigualdad en el trabajo doméstico y la mayor carga de responsabilidades de las mujeres.

En consecuencia, es obligado disponer y mejorar la infraestructura y equipamiento adecuado para convocar y facilitar la participación de los estudiantes en diversas actividades correspondientes con las necesidades de su formación, en términos de calidad, cobertura, seguridad, funcionalidad y sostenibilidad. Obvio que se requieren mejores aulas, centros de información actualizados, equipamiento en laboratorios y talleres, acceso a internet e instalaciones sanitarias en buen estado.

En 2020, la ANUIES divulgó un conjunto de propuestas para preservar la salud de las comunidades y lograr una adaptación a las nuevas circunstancias, contenidas en el documento *Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares, durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por el covid-19* (Romo, 2020, p. 06). Podría parecer el mayor acierto, si no es porque, en nuestro punto de vista, no se recurre a los tutores como actores fundamentales por su papel en el apoyo a funciones académicas esenciales.

En la fase de institucionalización, en principio debe quedar claro que, ante la diversidad de tipos de estudiantes y sus respectivas necesidades, la atención también debe ser diversificada, desde cualquier instancia de gestión, sea académica o administrativa. Las IES no pueden mantener cotos cerrados que obstaculicen actuar estratégicamente; deben propiciar que se compartan esfuerzos y se minimicen los costos. En cuanto a las problemáticas que enfrentan los estudiantes y que son materia de intervención por parte de tutores, parece que la pandemia vino a reconocer que no todo se concentra en los aspectos académicos, sino que existen otras áreas de la vida en las que ocurren importantes fenómenos.

Entonces, la institucionalización de las innovaciones, que se constituyan como algo habitual, no extraordinario, requiere de acciones como habilitar una infraestructura intrainstitucional de comunicación, por diferentes mecanismos, para enriquecer las relaciones entre docentes, tutores y estudiantes y garantizar un acercamiento más personalizado, que evite posibles casos de abandono o de rezago. Esto deberá incluir que todos los actores, particularmente los tutores conozcan a fondo la normativa institucional para definir las estrategias de trabajo en cada caso.

Un proceso de institucionalización de acciones que pretendan apoyar a los estudiantes en su formación no puede existir si no se da en un ambiente de mayor confianza y empatía. Gracias a éste, se posibilitaría establecer una comunicación efectiva entre docentes/tutores y estudiantes que alienten la disponibilidad de ambos, para atender oportunamente dudas o problemas de éstos. Influiría, de igual forma, en el reconocimiento de las necesidades de alumnos, con atención en la diversidad (características emocionales, étnicas, de género, etc.). Particular importancia reviste el seguimiento puntual a estudiantes en sus diferentes necesidades, con énfasis en quienes manifiestan problemas de salud emocional o condición de desventaja académica. Finalmente, institucionalizar acciones de apoyo a los estudiantes también significa divulgar orientación sobre protección sanitaria, para desarrollar una cultura de prevención y construir una educación para la salud.

Conclusiones

La magnitud e impactos de la pandemia fueron mayúsculos, manifestados de múltiples formas. Aun así, las IES mostraron sus capacidades para afrontarla mediante apoyos diversos a sus estudiantes, con el propósito de evitar al máximo los casos de rezago y de abandono. De acuerdo con la experiencia narrada de la UABC, en los meses siguientes a la identificación de las problemáticas, es decir, a principios de 2023, y en el propósito de generar amplias mejoras en los apoyos a sus estudiantes se identifican algunos desafíos: se entiende que las IES tienen como tarea que los estudiantes recobren la confianza en ellas; en sus prácticas educativas y en sus procedimientos administrativos. De igual forma, recuperar el interés sobre los estudiantes y fomentar su autonomía, muy probablemente vulnerada, mediante el diseño de estrategias de cambio y contando con la práctica de la tutoría como uno de los recursos viables y más adecuados, en la perspectiva de apoyar y fortalecer su formación integral, además de contribuir significativamente a reconocer las problemáticas reales que han padecido.

Se observa que las problemáticas detonadas son abundantes y complejas; propias de los espacios institucionales, pero también del contexto familiar y social, todas con repercusiones directas en la formación profesional. Por tanto, su atención y arreglo compromete no sólo a personas, como los docentes y los tutores, sino mecanismos institucionales y estrategias pertinentes, basadas en recursos como la creatividad, la innovación y en buena medida la tecnología. De ahí que otro desafío consista en entender la importancia de propiciar innovaciones en las estrategias de apoyo. En esto último, se propuso el cambio como vía de mejora, a efecto de lograr no una restauración de las mismas prácticas previas a la pandemia, sino la construcción de escenarios diferentes, con nuevas formas de comunicación que cuestionan la presencialidad y funcionalidad de los procesos “tradicionales”. Un desafío relevante, en este sentido, apunta a consolidar un esquema de regreso a una normalidad diferente, renovada en estrategias de atención.

Para muchos la pandemia dejó múltiples lecciones. Derivado de ellas, la práctica presentada revela, en particular, que somos parte de la era digital, donde la modalidad híbrida de trabajo cobra un rol preponderante como un procedimiento innovador para aprender, para comunicarnos, para debatir, etc. Empero, se advierte otro desafío de importancia, en el riesgo de trasladar a la virtualidad los mismos procedimientos que operan en la presencialidad, lo que no supondría innovación alguna (Díaz-Barriga, 2020, p. 23). En razón de ello, conviene recuperar espacios, recursos como la inteligencia y creatividad de estudiantes, profesores, tutores, para renovar las prácticas educativa y fortalecer la formación integral de los estudiantes.

Una de las contribuciones más relevantes de esta práctica estriba en comprender la importancia de cubrir todas las fases del modelo de cambio: desde un diagnóstico de los problemas a atender , pasando por la generación de acciones de innovación correspondientes a la diversidad y magnitud de aquellos, para llegar a su institucionalización; es decir, la integración de las innovaciones a la cultura de la institución, para tener elementos que den cuenta de la medida en la que se ha logrado transformar una situación que garantice no sólo la permanencia de los estudiantes en condiciones de estabilidad, sino de mejora y de continuidad a lo largo del tiempo.

De acuerdo con el objetivo previsto para la realización de la práctica, la tutoría como una estrategia de apoyo que asegure la permanencia ha ocupado una posición preponderante en la UABC. Entre otras razones, porque ha recibido una mayor atención de parte de las áreas de formación docente, a través de múltiples apoyos a los tutores en proceso de capacitación; por la atención en la difusión de una mayor información sobre sus funciones y efectos. En términos de comunicación, los tutores y sus estudiantes mantienen mantiene una relación más cercana, frecuente y efectiva, por la respuesta oportuna a las respectivas demandas. Es evidente el seguimiento otorgado a los estudiantes, fundamentalmente en aspectos relacionados con su salud física y emocional. La utilización de implementos de carácter tecnológico se incluye, asimismo, en las estrategias de los tutores para apoyar a sus estudiantes, como también para gestionar la planeación, seguimiento y evaluación de su trabajo de acompañamiento.

Referencias

Alcántara Santuario, A. (2021). Llegó de la nada y está afectando el futuro de todos: la irrupción de la pandemia y sus efectos en las universidades mexicanas. *Universidades Núm. 89*, 15-32 https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.89.564

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo.* ANUIES, Colección Documentos.

ANUIES (2002). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.* ANUIES, Colección Investigaciones.

De la Cruz Flores, G. (2020) El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En: H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, (39-54). IISUE-UNAM.

Diaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (19-29) IISUE-UNAM.

González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo, 9*(25), 158-179.

Guarro Pallás, A. (2008, septiembre 18). El plan institucional de tutorías como propuesta de cambio: procesos y estrategias. [Conferencia Magistral] (a distancia). *Tercer Encuentro Nacional de Tutoría*, Puebla, México.

Guarro Pallás, A. (2009). *La mejora institucional*. Universidad de La Laguna.

Muñoz García, H. (2021) América Latina: los efectos de la pandemia en las universidades públicas. *Universidades Núm. 89*, 9-13.

Ponce Ceballos, S., Martínez Íñiguez, J. E., y Moreno Salto, I. (2022). Recomendaciones para la tutoría académica en tiempos de contingencia. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, *13*(25), 1-26. https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1240

Reimers, F. (2021). ¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19? *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 88, Núm. 2, 9-28. OEI https://doi.org/10.35362/rie8624690

Romo López, A. (2020). Los actores faltantes. *Campus* Núm. 848, 06. https://www.campusmilenio.mx/notasd/848romo

Romo López, A. (Coord.). (2022). *Los programas y servicios de atención al estudiante de educación superior: oferta, utilización y satisfacción*. ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior. https://orcid.org/0000-0002-6363-6044

Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. En *Universidades*, *No. 86,* 73-87. http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/407/409

Serna Rodríguez, A. (2010). *La tutoría académica desde la mirada del alumno*. Universidad Autónoma de Baja California.

Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En: I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Compls.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia.* Unipe. Editorial Universitaria. (71-83).



Promoción de estrategias creativas para el liderazgo estudiantil universitario

Enid Sofía Zúñiga Murillo
Universidad Nacional, Costa Rica
enid.zuñiga.murillo@una.ac.cr

Steven Cruz-Sancho
Universidad Nacional, Costa Rica
steven.cruz.sancho@una.ac.cr

Natalia Herra Castro
Universidad Nacional, Costa Rica
natalia.herra.castro@una.cr

Resumen

El siguiente artículo recopila la experiencia de capacitación en estrategias creativas para el trabajo académico, dirigido a estudiantes líderes y lideresas (tutores y mentores) de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe de la Universidad Nacional de Costa Rica, en el marco de la Unidad de Éxito Académico adscrita a la Vicerrectoría de Docencia y su impacto en el quehacer diario en la formación y acompañamiento para el éxito académico de los grupos de educandos, en el I y II ciclo lectivo del año 2024. Esta reflexión es el resultado de una investigación-acción, con base en la experiencia formativa de cuatro sesiones del proyecto transdisciplinar CUERPO: Emoción, palabra, voz y movimiento desde la Creatividad, de la Escuela de Danza, la Escuela de Psicología y el Instituto de Estudios Sociales en Población -IDESPO-. Los principales aprendizajes destacados por el estudiantado líder son la diversificación en las formas de acompañamiento académico a otras personas estudiantes, con base en el uso creativo de la palabra, el movimiento y el lenguaje corporal, así como el conocimiento de las cualidades de la voz. Estas habilidades son interiorizadas para ponerlas en acción en sus espacios de acompañamiento, aumentando sus capacidades de trabajo colaborativo y de construcción de conocimiento colectivo.

Descriptores: Éxito Académico, Artes, Creatividad, Liderazgo Estudiantil, Pedagogía Lúdica.

Contextualización

El equipo académico del proyecto integrado de docencia, extensión e investigación, así como transdisciplinar de CUERPO: Emoción, palabra, voz y movimiento desde la Creatividad diseñó una propuesta metodológica para el desarrollo de capacidades en estudiantes líderes y lideresas (tutores y mentores) de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe de la Universidad Nacional, en el marco del Programa de Éxito Académico de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil basada en una estrategia lúdico-pedagógica que se ha desarrollado por dos años.

Para contextualizar sobre la Unidad de Éxito Académico, está adscrita a la Vicerrectoría de Docencia y tiene como propósito generar las estrategias y servicios asociados para lograr la permanencia y logro académico del estudiantado (Universidad Nacional, 2024). Dicha permanencia y logro académico se realiza en las diferentes fases de transición del estudiantado en su vida universitaria como:

- **Preparación y adaptación académica:** En esta fase se trabaja con las **mentorías** académicas, la cual consiste en facilitar a los estudiantes de primer año el apoyo de pares de la misma carrera con información relevante sobre la adaptación y preparación a la vida académica universitaria. Este proceso consiste en la búsqueda, selección y capacitación de un grupo de mentores para apoyar la transición de estudiantes de primer ingreso a la vida universitaria, facilitando la adaptación y alivianando la incertidumbre de la población nueva en temas de matrícula, plan de estudios y conocer de forma general la dinámica académica de la carrera.

- **Recursos de apoyo académico:** Ante la particularidad de las diversas carreras y entendiendo que en las mismas se tienen cursos con mayor complejidad para los educandos y por ende con altas tasas de reprobación, se generan las **tutorías** académicas los cuales son espacios donde una persona tutora (estudiante avanzado de la carrera y destacado en el curso en referencia) pueda aclarar dudas de los temas vistos en clase y desarrollar prácticas (Alpizar, s.f).

El grupo de estudiantes capacitado son mentores y tutores del Campus Sarapiquí, en donde el proyecto CUERPO sustenta sus sesiones, en el abordaje pedagógico creativo desde el cuerpo, entendido como *una meta-categoría de análisis creativa-transdisciplinar* que se configura de la siguiente manera:

- **Principios epistemológicos:** el cuerpo se erige como una construcción cultural, sobre el cual se distinguen estructuras sociales, sistemas de producción social de conocimientos y de desarrollo económico, así como, capacidades y significaciones personales o colectivas, en donde el cuerpo “es productivo, constitutivo y hasta podríamos decir performativo, por cuanto este acto significante delimita y circunscribe el cuerpo del que luego afirma que es anterior a toda significación.” (Butler, 2002, p.57).

- **Principios ontológicos:** el cuerpo como una red de relaciones conceptuales y de lenguaje que establecen la materialidad de los cuerpos en relación con el sentido que dan a la existencia humana, según la validez que le otorgue el contexto social y relacional en que se inscriben, ya que el cuerpo se materializa “como ser-corporalmente-en-el-mundo” (López-Díaz, 2018, p.12).

- **Principios axiológicos:** el cuerpo como un sistema de valores que, desde la

> individualidad, conecta y configura a diversos grupos sociales, en donde el cuerpo es un signo y un significante, en tanto, representa la tesis o antítesis de "la naturaleza, la fundamentación y la necesidad de los valores en la vida humana" (López-García y Ramírez-Ramírez, 2023, p.140) en sociedades concretas.

De esta manera, el equipo académico del proyecto integrado de docencia, extensión e investigación, así como transdisciplinar ha identificado al cuerpo como una construcción cultural, una expresión creativa de estar en el mundo, dando sentido a la existencia, a través de signos y significados que, al decodificarlos, desenmascaran una serie de valores éticos frente a la vida en sociedad, pero también, en la colectividad configura un espacio intersubjetivo de relaciones que se construyen a partir de la satisfacción del sentido de la libertad, la autonomía y el empoderamiento.

Por ello, los principios metodológicos de una pedagogía lúdica transdisciplinar se sustentan en la capacidad de Desarrollo a Escala Humana -DEH- del economista chileno Manfred Max-Neef, quién define este tipo de desarrollo como el

> estimulador de procesos sinérgicos a partir de los espacios locales, pero con capacidad de abarcar todo el ámbito nacional (...) permite lograr una idea acabada de los problemas centrales que impiden la actualización de las necesidades humanas fundamentales en la sociedad, comunidad o institución (...) Las necesidades humanas fundamentales conforman un sistema en el que no cabe establecer linealidades jerárquicas. Esto significa, por una parte, que ninguna necesidad es per se más importante que otra, y, por otra parte, que no hay un orden fijo de precedencia en la actualización de las necesidades (...) Simultaneidades, complementariedades y compensaciones (nade-offs), son características de la conducta del sistema (...) Es preciso reconocer un umbral pre-sistema, por debajo del cual la urgencia por satisfacer una determinada necesidad llega a asumir características de urgencia absoluta. (1998, pp. 67-79)

A partir de este concepto, Max-Neef (1998, pp. 56-59) establece una matriz de DEH, con nueve necesidades o potencialidades humanas, según categorías axiológicas relacionadas con Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad; así como también, según las necesidades o potencialidades humanas construidas a partir de las categorías existenciales del Ser o Atributos, Tener o Mecanismos de Participación, Hacer o Acción Individual/Colectiva y Estar o Espacios/Ambientes.

Estas necesidades o potencialidades humanas axiológicas y existenciales permiten identificar 36 grupos de satisfactores que todo ser humano es capaz de desarrollar o aspirar en el Ser y Hacer, si las condiciones del Tener y el Estar son lo suficientemente sólidas y sensibles al contexto cultural. Por ello, el equipo investigador de CUERPO, durante dos años, ha centrado sus actividades investigativas, extensionistas y de docencia en el desarrollo de los siguientes 12 grupos de satisfactores, en las comunidades donde ha trabajado:

Tabla 1. Satisfactores para un DEH que se potencian con el proyecto transdisciplinar CUERPO

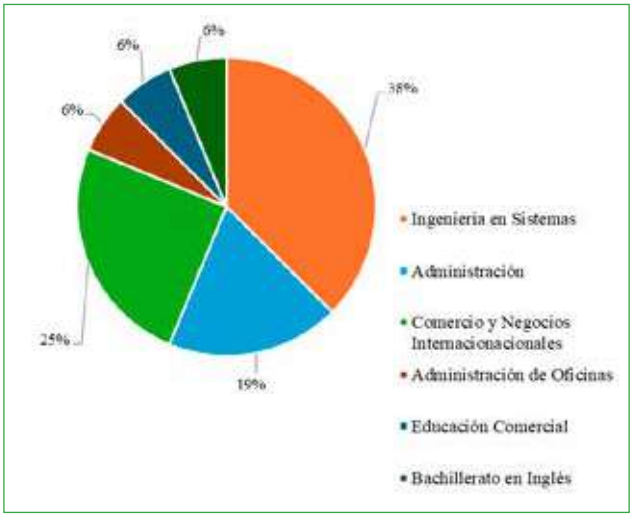
Necesidades según categorías axiológicas	Necesidades según categorías existenciales			
	Ser: Atributos	**Tener: Instituciones, Normas, Herramientas**	**Hacer: Acciones individuales y colectivas**	**Estar: Espacios y ambientes**
Creación	Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	Habilidades, destrezas, método, trabajo	Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	Ámbitos de producción y retroalimentación, talleres, ateneos, agrupaciones, audiencia, espacios de expresión, libertad temporal
Identidad	Pertenencia, coherencia, diferencia, autoestima, asertividad	Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	Comprometerse, integrarse, confundirse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	Socio-ritmos, entornos de la cotidianeidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
Libertad	Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	Igualdad de derechos	Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	Plasticidad espacio temporal

Fuente: Elaboración propia, 2024. Adaptación de Max-Neef (1998, pp. 58-59)

Como se aprecia en la tabla 1, estos 12 grupos de satisfactores tienen la capacidad de potenciarse a través del arte, la creatividad y la criticidad humana, en donde la acción sustantiva transdisciplinar tiene cabida, desde la psicología comunitaria, la sociología, la literatura, el teatro y la danza en una acción verdaderamente conjunta en pro del bienestar humano.

En cuanto a las características del estudiantado participante, contamos con la presencia de un 69% de hombres y un 31% de mujeres, en su mayoría estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniería en Sistemas, seguido por Comercio y Negocios Internacionales; así como de Administración. En el siguiente gráfico se observan los porcentajes de las carreras a las que pertenece el estudiantado:

Gráfico 1. Carreras que cursan las personas estudiantes participantes



Como se aprecia en la gráfica n°1, un aspecto a recalcar del Taller Lúdico-Creativo posee la capacidad de articular conocimientos sensibles derivados de procesos inductivos e intersubjetivos de construcción social de sentido con carreras cuyos procesos concretos de abstracción son el resultado de procesos deductivos, objetivos y lógico-matemáticos. Esto permite potenciar el caudal social creativo para el desarrollo de mentorías y tutorías que, en su mayoría, están relacionadas con apoyo académico en matemáticas, cálculo, estadística; así como inglés. Y, por tanto, dispositivos creativos que potencien la autonomía, el bienestar físico y la expresividad, como factores determinantes en la vida permiten al estudiantado vivenciar, otras formas de construcción de conocimiento, que de manera sensible, permite identificar sus propias necesidades así como las necesidades y satisfactores de otras personas.

Pero también, en términos cantonales se hace una relación sistémica, ya que en Sarapiquí se identifica la necesidad de estas iniciativas que potencien las capacidades creativas dado que es el cantón de la provincia de Heredia que posee el índice de Desarrollo Humano más bajo, para el año 2020 fue de un 0.688 (PNUD, 2022, p.21), aun así, está en un rango medio de desarrollo y está distribuido de la siguiente manera:

Tabla 2. Índice de desarrollo humano del cantón de Sarapiquí

	2018		2019		2020	
	Índice	Categoría	Índice	Categoría	Índice	Categoría
Índice de Desarrollo Humano (*)	0.715	Alto	0.703	Alto	0.688	Medio
Índice de Bienestar Material	0.586	Medio	0.548	Medio	0.530	Bajo
Índice de la Esperanza de Vida	0.914	Muy Alto	0.920	Muy Alto	0.877	Alto
Índice de Conocimiento	0.684	Medio	0.689	Medio	0.699	Medio

Fuente: Elaboración propia, 2024. Con base en datos estadísticos del PNUD, 2022

Nota: (*) Categoría de Desarrollo: Bajo / Medio / Alto / Muy Alto Desarrollo Humano

Como se aprecia en la tabla n°2, para el año 2020, los índices de Desarrollo Humano bajaron, en cuanto bienestar material y esperanza de vida, sin embargo, para el índice de conocimiento se eleva, esto da cuenta del impacto de la oferta educativa que se da en el cantón. Esto implica, para el equipo investigador, una necesidad de promover mecanismos integradores que conecten de manera efectiva la formación y el desarrollo cantonal.

En este sentido, conceptualizamos a la creatividad como una capacidad sociocognitiva y sensorial de cada ser humano, en donde es la respuesta a la "suma de procesos mentales que también son empleados en operaciones ordinarias, y en donde lo que cambia es la manera como es manipulado el conocimiento, previo a partir de las estructuras y procesos que subyacen al acto creativo" (Barco-Rodríguez, Acosta-Gutiérrez y Castañeda-Rodríguez, 2014, p.69). Y, por lo tanto, lo hace un proceso social que se potencia en la interacción e intersubjetividad, en donde actúan cinco fases de transformación de la información y el conocimiento, a saber:

- **Potencial personal y grupal a partir de la interacción de componentes:** Componentes biológicos, Socioculturales y Psicoafectivos.
- **Disposición abierta y flexible:** Aprovechar los estímulos del medio en relación con algún proyecto en curso.
- **Comunicación:** Expresión de ideas; realizaciones o comportamientos que resultan originales, de interés personal, colectivo o bien social.
- **Proyección hacia los demás:** De algo personal, propio, capaz de impactar o cambiar algo en el entorno de las personas. En los ámbitos empático, ideativo, técnico, artístico, científico o de la vida cotidiana.
- **Carácter social y ético:** Lo social es causa y efecto de la creatividad llegando a formar parte de su naturaleza (...) su carácter ético por cuánto no es suficiente (...) sino que ha de ser congruente con los valores más universales." (De la Torre, 2001, citado por De la Torre, 2006, p. 572)

En este sentido, abordar desde la danza, el teatro, la literatura, la sociología y la psicología la creatividad como un derecho humano fundamental, permite al equipo académico de CUERPO, potenciar la reinterpretación simbólica del mundo, que implica desmontar la realidad tácita y transformarla en signos, significados y significantes relevantes para las personas desde el accionar colectivo, también, que se expresen en libertad, reflejando la complejidad de la experiencia humana para alcanzar mayores grados de autonomía y finalmente, desarrollen herramientas para el autocuidado.

Objetivo

El trabajo colaborativo realizado entre el proyecto 0190-21 Cuerpo: Emoción, Palabra, Voz, y Movimiento desde la Creatividad en conjunto con la Unidad de Éxito Académico de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe -Campus Sarapiquí- tuvo como objetivo dotar a los grupos de estudiantes de tutorías y mentorías de estrategias creativas para el trabajo lúdico y motivacional para el trabajo de acompañamiento del estudiantado a cargo.

Descripción de la experiencia

El proyecto transdisciplinar CUERPO implementó una experiencia en cuatro fases para el desarrollo de estrategias creativas dirigido a estudiantes líderes y lideresas (tutores y mentores) que colaboran con la Unidad de Éxito Académico del Campus Sarapiquí. Las sesiones se desarrollaron de la siguiente manera:

- **I Sesión presencial:** Exploración de las cualidades identitarias de la voz, reconociendo que cada voz es única, esta naturaleza irrepetible le da a la experiencia del Taller un espacio de reconocimiento a las cualidades vocales individuales, al mismo tiempo que, reconocen ejercicios para la respiración profunda y la relajación, que al aplicarse pueden permitir mayor capacidad de autocontrol y manejo del estrés, desde la voz actoral.

- **II Sesión virtual:** Conectar con el cuerpo para el autocuidado, en donde se facilitan herramientas a las personas participantes para el automasaje y alivio de la tensión muscular para implementar durante el trabajo virtual, así como estrategias adicionales para aliviar la tensión y el estrés durante periodos intensos de trabajo, desde el conocimiento del cuerpo danzado.

- **III Sesión virtual:** La palabra liberadora, a través de una serie de ejercicios detonadores de la palabra creativa, a partir de objetos cotidianos, exploración del pensamiento divergente, y la escritura creativa, en donde las personas asumen la producción de conocimiento desde un nuevo sentido simbólico, aplicado a sus necesidades de escritura académica.

- **IV Sesión presencial:** Concretar un objeto creativo y colectivo que comunica una red de nuevas significaciones, corresponde a la última fase del Taller Lúdico-Creativo parte de la puesta en común de los aprendizajes construidos en grupo, el autodescubrimiento de las propias capacidades vocales y corporales, para llegar a un objeto creativo colectivo que sirva como mecanismo de comunicación y reivindicación de lo sentido y simbolizado.

Entre cada sesión, las personas participantes aplicaron los conocimientos adquiridos en sus propios espacios de tutoría o mentoría, con el fin de generar procesos de internalización del conocimiento a partir de la implementación de las herramientas lúdico-creativas para el trabajo académico estudiantil. Esta tarea de puesta en acción del conocimiento es sumamente importante pues cada persona participante determina el momento y evalúa la necesidad para la aplicación de nuevos conocimientos, al respecto Vygotsky (2009, pp. 93-94) plantea que en las tareas de aplicación de nuevos conocimientos ocurren tres procesos fundamentales:

- **Interiorización del conocimiento:** a partir de su análisis y aplicación, el conocimiento nuevo, potencia la inteligencia práctica, promueve la autorregulación y la autodeterminación, así como la memoria.

- **Conocimiento intersubjetivo:** al poner en práctica los ejercicios desarrollados en cada sesión, las jóvenes lideresas y líderes de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe convierten una experiencia personal en un proceso intersubjetivo que responde a las necesidades concretas del estudiantado con que trabajan.

- **Transformación contextual del conocimiento:** la capacidad de decisión de cuándo y con quién deben aplicar cada ejercicio, genera en las jóvenes lideresas y líderes de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe en agentes transformadores del conocimiento creativo, en donde gradualmente, no solo se vuelve un conocimiento útil para ellas y ellos en su papel de mentores o tutores, sino también, para otras personas estudiantes, lo que lo vuelve sostenible y contextualizado.

Este proceso de internalización y desarrollo de procesos cognitivos superiores a partir de conocimientos de la danza, el teatro, la literatura, la sociología y la psicología que potencian la creatividad tienen como sustento metodológico la aplicación de tareas complejas en pasos pequeños, para usar herramientas creativas concretas, potenciar la colaboración y retroalimentación, así como, el análisis, evaluación y ajuste, teniendo objetivos claros a través de las mentorías y tutorías de la Unidad de Éxito Académico en el Campus Sarapiquí y con responsabilidad compartida.

Así mismo, se diseñó una guía didáctica para el estudiantado con los dispositivos creativos desarrollados en las sesiones. Esta guía didáctica está constituida por tres partes; en primer lugar, se plantea su objetivo didáctico y posicionamiento frente a la construcción de capacidades de liderazgos estudiantiles en el Campus Sarapiquí; para luego, definir conceptualmente los elementos fundamentales del taller: la Creatividad y el Desarrollo a Escala Humana; finalmente, se encuentran las herramientas para una pedagogía creativa desde el Teatro, la Danza y la Poesía.

Todo ello, permite dar sostenibilidad a los conocimientos desarrollados, a fin de convertirse en una herramienta de consulta para el desarrollo de actividades que pueden ser contextualizadas las personas estudiantes mentoras y tutoras, según sus necesidades.

Figura 1. Páginas de la guía didáctica para una pedagogía creativa dirigida a estudiantes líderes y lideresas del campus Sarapiquí.



Este fundamento metodológico permite intencionar la experiencia de capacitación, así como la autodeterminación y autonomía en sus liderazgos estudiantiles, a través del "encuentro para múltiples formas de conocimiento y práctica que trascienden las fronteras entre lo artístico y lo analítico, lo académico y lo activista; entre las ciencias «duras» y «blandas», las puras y las aplicadas, las guiadas por la investigación y las guiadas por la práctica" (Page, 2021, p.245), en un proceso de apropiación de herramientas culturales desde la creatividad.

Resultados

Para abordar el reto de fortalecer las acciones de seguimiento, acompañamiento, atención al rezago y la repitencia, y asegurar la permanencia, logro y graduación en tiempo oportuno del estudiantado, en alineación con la meta estratégica 2.3.7 del Plan de Mediano Plazo Institucional de la Universidad Nacional de Costa Rica, es esencial proporcionar espacios destinados al desarrollo de habilidades creativas, lúdicas y motivacionales.

Es imperativo mencionar programa de éxito académico en la Sección Regional Huetar Norte y Caribe, Campus Sarapiquí ha tenido un alto impacto en tasas de aprobación de cursos y la permanencia estudiantil con sus programas de tutorías y mentorías, sin embargo, la propuesta abarca un enfoque integral para estos estudiantes guías y capacitadores, donde a través de la formación en estrategias creativas tengan a su disposición un conjunto de herramientas para el apoyo en sus labores pedagógicas y de acompañamiento, dando prioridad a las habilidades blandas y manejo de emociones para la mejora en la comunicación tutor-estudiante, mentor-estudiante.

A la fecha de agosto del 2024, se han desarrollado tres de cuatro sesiones del taller lúdico-creativo, con una participación activa de 16 estudiantes, de los cuales 10 son tutores y 6 mentores, de los talleres dos se han impartido de manera virtual y una de forma presencial, todas desde el enfoque aprender haciendo, de manera que las personas participantes aplicaron los conocimientos adquiridos, en corto tiempo, con el estudiantado que asesoran, y registraron sus hallazgos en una serie de formularios digitales, aplicados posteriormente.

Para ello, se aplicaron pequeños formularios, después de cada sesión y uno, al finalizar el proceso, que recuperó las impresiones y conocimientos adquiridos. Al respecto, uno de los principales aprendizajes que expresa el 56,25% del estudiantado participante es sobre la experiencia lúdica, entendida como el goce y el disfrute en el proceso de aprendiente, lo cual promueve espacios de acompañamiento académico entre pares desde el desarrollo integral y la promoción la expresión creativa de las personas estudiantes. A su vez, esto sensibiliza a las personas estudiantes, mentoras y tutoras, en diversas habilidades para la vida como:

a. **Promoción de espacios creativos de aprendizaje**: Es indispensable la promoción de espacios de acompañamiento en donde el ambiente académico sea dinámico, cómodo y motivador. Lo cual, disminuye el estrés y facilita el aprendizaje, así como suscitar la confianza y el compromiso.

b. **Desarrollo de habilidades para la comunicación asertiva**: Al promover espacios lúdicos, a partir de la interacción social lúdica, se desarrollan habilidades sociales y emocionales, y proporciona oportunidades para practicar en un contexto significativo con retroalimentación y reflexión, de manera cómoda y segura.

Así mismo, el 50% del estudiantado participante expresa un aprendizaje que el taller enriqueció sus metodologías creativas para el trabajo de mentoría y tutoría, lo cual también, se proyecta a la vida profesional a través de dos elementos fundamentales:

a. **Aprendizaje significativo:** la metodología lúdico-creativa plantea actividades interactivas que, a partir de la

pregunta relacional, pueden establecer en las personas participantes relaciones concretas entre lo aprendido con experiencias reales, lo que favorece una mejor retención de la información y una comprensión más profunda de los aprendizajes.

b. **Participación vivificante e inclusiva:** la metodología lúdica-creativa, a partir de experiencias que vivifican las capacidades individuales y grupales, permiten la autovaloración y la inclusión de todas las personas, tomando en cuenta sus habilidades para la promoción de la participación y sentido del grupo. Esto es especialmente importante en contextos educativos diversos, donde cada estudiante puede aportar su perspectiva y aprender de las demás personas estudiantes.

Así mismo, un 31.25% de las personas estudiantes participantes plantean un aprendizaje significativo en relación con el ***autocuidado y el bienestar***, en donde las estrategias lúdico-creativas y su forma de implementación les permitieron sensibilizarse sobre:

a. **Pausas activas**, tanto en la presencialidad como en la virtualidad de los espacios de mentoría y tutoría, las herramientas lúdico-creativas les permiten disminuir los momentos de estrés y mejorar la concentración.

b. **Promoción del bienestar corporal y emocional**, a través de experiencias lúdicas que se sustentan en el cuerpo, en el movimiento y la palabra creativa, las personas estudiantes identifican sus propias necesidades y satisfactores, aplican sus conocimientos de una manera práctica y relevante en sí mismos/as, lo que facilita la retención y transferencia a situaciones reales con otras personas estudiantes, pero también, en sus propios espacios de vida cotidiana.

Cabe mencionar que, solo una de las 16 personas, que representa el 6.25% de la población estudiantil participante, expresa que la primera sesión del taller no le resultó llamativa, ni interesante, por lo que decidió no regresar, lo cual resulta importante para darle seguimiento, para mejorar el proceso comunicativo de la ejecución del Taller Lúdico-Creativo.

La información recopilada demuestra, según la percepción de las y los tutores y mentores estudiantiles del campus Sarapiquí, la pertinencia de recibir capacitación en habilidades blandas y manejo de emociones. Estas habilidades le permiten manejar de manera más efectiva el estrés asociado a sus labores, la frustración, aumentar sus herramientas para el manejo de grupos y la expresión a través del movimiento. Las y los tutores y mentores han señalado que estas habilidades adquiridas son insumos valiosos para el manejo de sus grupos y la creación de estrategias más pertinentes y eficaces.

Fortalecer estas competencias no solo mejora la capacidad de los tutores y mentores para enfrentar los desafíos diarios, sino que también contribuye a la creación de un entorno académico más favorable y productivo, facilitando así la retención y el éxito de los estudiantes en sus programas académicos.

Además, este enfoque, promovido por la Unidad de Éxito Académico y el equipo investigador de CUERPO, ha facilitado la expresión libre y reflexiva sobre la complejidad de la experiencia humana, fomentando la autonomía y el desarrollo de herramientas para el autocuidado. Asimismo, la colaboración y trabajo conjunto, ha

dotado a estudiantes de tutorías y mentorías en estrategias creativas, potenciando un aprendizaje dinámico y motivador que integra conocimientos de manera significativa, resaltando así la capacidad del arte y la creatividad para aportar a la educación y promover el bienestar personal y colectivo.

Finalmente, desde el Proyecto CUERPO, la información recabada permite identificar que la mayoría del estudiantado expresa satisfactores fundamentales para el Desarrollo a Escala Humana, como lo son la capacidad de poner en acción nuevo conocimiento según los requerimientos académicos de otras personas y sus contextos, la sensibilidad para reconocer sus propias necesidades de autocuidado y el cuidado de otros/as; así mismo, en la información brindada por el estudiantado se reconoce al conocimiento artístico y a la creatividad como procesos necesarios para generar disposiciones personales para el aprendizaje significativo, así como, para el pensamiento crítico y lúdico, los cuales representan factores indispensables para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Conclusiones

La capacitación en estrategias creativas para estudiantes líderes y lideresas ha manifestado ser una herramienta valiosa para que las personas participantes adquieran habilidades lúdico-creativas desde la conciencia y uso de la palabra, el movimiento y el lenguaje corporal, así como en el conocimiento de las cualidades de la voz. Estas competencias promueven y diversifican el acompañamiento académico, mejorando las capacidades de trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento colectivo, impactando positivamente en su quehacer diario y en el éxito académico de los grupos de educandos.

Para futuras aplicaciones, es esencial seguir mejorando estas iniciativas mediante la ampliación de estrategias creativas, la implementación de evaluaciones continuas y la oferta de capacitaciones permanentes, asegurando así que las personas estudiantes líderes y lideresas se mantengan actualizados y motivados en sus roles.

A su vez, promover las capacidades para una pedagogía creativa del estudiantado mentor y tutor que participan en la Unidad de Éxito Académico del Campus Sarapiquí, desde la creatividad, el arte y el Desarrollo a Escala Humana fortalece sus capacidades de liderazgo académico ya que les empodera con dispositivos creativos para la acción de asesoramiento y acompañamiento según las diversas necesidades educativas de otras personas estudiantes, para con ello, contribuir a la permanencia y conclusión de sus carreras universitarias.

Articular estratégicamente procesos de la acción sustantiva que pertenecen a diversas Sedes y Secciones de la Universidad Nacional, desde un enfoque sistémico y transdisciplinar, amplía las posibilidades de impacto académico en el estudiantado de la institución, en todo el territorio nacional, porque facilita una experiencia educativa universitaria enriquecida por diversas formas de saberes científicos, sociales, culturales y artísticos, que les abre mayores posibilidades para el éxito en su vida académica y para la transformación social a través del conocimiento que se produce en la UNA.



Referencias

Alpizar, A. C. (s. f.). *Presentación*. Vicerrectoría de Docencia. https://www.docencia.una.ac.cr/index.php/unidades-menu/ueaep

Barco-Rodríguez, J.; Acosta-Gutiérrez, J.; y, Castañeda-Rodríguez, R. (2014). En busca de las nuevas ideas: mediación de la creatividad desde la perspectiva cognitiva. *Revista (Pensamiento), (Palabra) y Obra*, Núm. 12, pp. 64-73. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/6141/614165078007.pdf

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Editorial Paidós.

De la Torre, S. (2006). Creatividad Comunitaria y Social. En Torre, S. de la y Violant, V. (coord.) (2006). *Comprender y Evaluar la Creatividad: Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Volumen 1, pp. 569-585. Ediciones Aljibe.

López-Díaz, M. (2018). *El lugar del Cuerpo en la estructura ontológica del Dasien*. Tesis para optar por el título de Licenciado en Filosofía. Departamento de Filosofía, Arte y Letras de la Universidad de La Salle de Colombia. Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/597

López-García, M., y, Ramírez-Ramírez, M. (2023). Epistemología, Ontología y Axiología, perspectivas filosóficas a considerar en el currículo de la carrera de Licenciatura de Marina Civil de la Universidad de Costa Rica. *Revista Enfoques Educacionales*, Vol. 20, Núm. 2, pp. 130-151. DOI: https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.69759

Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Editorial Nordan-Comunidad e Icaria Editorial, S.A.

Page, J. (2021). Conclusion. In Decolonizing Science in Latin American Art (pp. 244-256). *UCL Press*. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctv18kc0mw

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Atlas de Desarrollo Humano Cantonal, Costa Rica, 2022*. PNUD-Costa Rica. Recuperado de: https://www.undp.org/es/costa-rica/atlas-de-desarrollo-humano-cantonal.

Saenz, J.; Sauma, M.; Omodeo, P.; Brenes, R.; Guzmán, M. (2023). *Atlas de Desarrollo Humano Cantonal en Costa Rica, 2022*. Sistema Nacional de Información y Registro Único de Beneficiarios del Estado (SINIRUBE); Universidad de Costa Rica - Escuela de Estadística (UCR) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Recuperado de: https://www.undp.org/es/costa-rica/publicaciones/atlas-de-desarrollo-humano-cantonal-2022

Universidad Nacional. (2024). *Unidad de Éxito Académico*. Recuperado de https://www.docencia.una.ac.cr/index.php/unidades-menu/ueaep#:~:text=Es%20la%20Unidad%20de%20la,el%20logro%20acad%C3%A9mico%20del%20estudiantado

Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.



Formación de tutores pares para el acompañamiento de alumnos de nuevo ingreso

Beatriz Roxana Herrera Zamorano
Universdiad Nacional Autónoma de México
beatrizh@unam.mx

Resumen

La tutoría en la UNAM es una estrategia institucional para que los alumnos alcancen un óptimo desempeño académico. En la Facultad de Medicina, la tutoría entre pares es una modalidad en la que estudiantes que cursan de segundo a sexto año acompañan a alumnos de nuevo ingreso a la licenciatura. Para apoyar la formación de tutores pares, se diseñó un curso en línea para que el tutor par identifique los recursos y elementos que se requieren para realizar el acompañamiento; la práctica se diseñó utilizando la metodología investigación acción, siguiendo la propuesta de Teppa (2006).

El curso se realizó en un aula virtual de Moodle, se basa en actividades y busca crear una comunidad de aprendizaje; su diseño busca que los tutores pares, compartan sus experiencias, discutan y colaboren con otros. Se conto con la participación de 61 tutores pares. Durante el curso se revisaron los elementos, estrategias y acciones que inciden en el acompañamiento integral de los alumnos de nuevo ingreso, así como diferentes técnicas y herramientas para facilitar su desarrollo y aprovechar así los recursos disponibles, tanto de los estudiantes, como de la institución.

Descriptores: Tutoría entre Pares, Acompañamiento, Permanencia, Alumnos.

Contextualización

El Programa de Tutoría de la UNAM forma parte de una estrategia institucional para que el alumnado de bachillerato y licenciatura alcance un óptimo desempeño académico; en esa medida, en el Programa se considera que para alcanzar esta condición se precisa no solo de formación

académica, sino también de una formación integral adecuada a este fin (SIT, 2024).

En la Facultad de Medicina de la UNAM, el objetivo general del Programa Institucional de Tutoría Integral es apoyar el proceso de formación profesional del alumno mediante el acompañamiento de un tutor capacitado que promueva la adaptación a la licenciatura, el autocuidado y aporte la orientación, en caso de ser necesario, a los servicios de apoyo para el aprendizaje. La tutoría entre pares es una modalidad de tutoría en la que estudiantes de los últimos semestres, acompañan a estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura; el tutor par es un estudiante que ya experimentó las diversas situaciones a las que se enfrenta un alumno de nuevo ingreso y le ayuda compartiendo su experiencia sobre estrategias para estudiar, como mejorar hábitos de estudio, asesoría en algunas materias o compartir materiales y sugerencias de los temas que se les van dificultando.

Objetivo

Desarrollar el curso en línea "Tutoría entre pares" para favorecer que los alumnos planifiquen y acompañen de manera eficiente a los alumnos de nuevo ingreso.



Descripción de la experiencia

En 2022, la FM otorgó tutoría a 232 alumnos de medicina de manera individual (1º-5º año) y contó con la participación de 207 tutores, de los cuales 106 fueron académicos y 101 pares (alumnos de 2º-5º año y Médicos Pasantes de Servicio Social). La tutoría entre pares estudiantes es muy valiosa por varios aspectos. En primer lugar, pertenecen a la misma generación y comparten lenguaje, costumbres y valores. Además, tienen problemas y preocupaciones similares por lo que empatizan fácilmente (Sepúlveda, 2024).

Al inicio de los estudios de licenciatura, la tutoría es fundamental; en ocasiones, el tutor par suele convertirse en un referente valioso. En este periodo, que aproximadamente abarca desde el inicio de los estudios hasta el final del primer semestre o año, la labor del tutor puede influir de forma determinante en la permanencia del alumno, aparte de convertirse en un nexo entre el estudiante y la institución (Rodríguez, 2004). Para apoyar la formación de tutores pares, se diseñó un curso en línea que pretende que el tutor par reflexione sobre su labor e identifique los recursos y elementos que se requieren para diseñar un programa de tutoría para acompañar al alumno de nuevo ingreso

La práctica se diseñó siguiendo la Metodología Investigación Acción (IA), enfoque metodológico para estudiar un área problemática de las prácticas educativas en su escenario natural, la IA permite estudiar problemas y fenómenos a partir del acercamiento con los actores y un desarrollo profesional para ambos y una estrategia para documentar, analizar y profundizar sobre las prácticas educativas. Para iniciar el trabajo con tutores pares se seguirá el modelo procedimental para la metodología de

la investigación acción en contextos educativos de Teppa (2006) que incluye: **1.** Inducción. Diagnóstico; **2.** Elaboración del plan. Planificación; **3.** Ejecución del plan. Observación-Acción; **4.** Producción intelectual. Reflexión y **5.** Transformación. Replanificación.

Resultados

Inducción

Se recabó información, para iniciar con el diagnóstico de necesidades y se obtuvo información necesaria para el diseño del proyecto formativo. Una parte importante es identificar ¿Por qué les interesa a los alumnos ser tutores pares? Algunas de las respuestas obtenidas son:

- *Como estudiantes entendemos las dificultades por las que pasan los alumnos de grados menores y podemos darles la atención que nos hubiese gustado tener y estrategias que aprendimos y les pueden servir.*
- *Porque disfruto ayudar a los demás, considero que tengo buenas técnicas de aprendizaje, soy buena escuchando y considero que las personas también se expresan con facilidad cuando están conmigo, creo que puedo ser de ayuda para su formación.*
- *Para poder apoyar a mis compañeros como algún día lo hicieron conmigo, ir con ellos de la mano y que puedan superar cualquier adversidad que la carrera les ponga.*
- *Porque sé que tengo estrategias que he ido aprendiendo en lo que llevo de la licenciatura y que me gustaría compartirlas. A mí me hubiera gustado saber muchas cosas que ahora sé pero que en 1er y 2do año no tenía idea y que me hubiesen ayudado mucho.*

Elaboración

El curso "Tutoría entre pares" se realizó en un aula virtual de Moodle, tiene una duración de 20 horas y está compuesto por ocho temas, cada uno de ellos cuenta con una presentación general, los contenidos, las actividades a desarrollar y los recursos que deben consultarse. Se utilizaron recursos como participación en foros, lectura de libros de Moodle, lectura de artículos, actividades H5P, la entrega del plan de trabajo del tutor y una sesión de tutoría.

Ejecución del plan

El curso tiene como objetivo general, identificar los recursos y elementos que se requieren para el acompañamiento de alumnos de nuevo ingreso, considerando las características y necesidades del alumno, así como los aspectos teóricos y metodológicos relativos a la tutoría. El curso se basa en actividades y busca crear una comunidad de aprendizaje; su diseño busca que los estudiantes se mantengan activos, compartan sus experiencias, discutan y colaboren con otros. Está compuesto por ocho sesiones como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1. Sesiones y objetivos del curso

Sesión	Objetivo
La tutoría en la UNAM	Conocer las generalidades de la tutoría en la UNAM, la estructura del Sistema Institucional de Tutoría (SIT), sus objetivos y la importancia del Programa Institucional de Tutoría (PIT) y Plan de Acción Tutorial (PAT) en cada escuela y facultad de la UNAM.
La tutoría entre pares	Identificar las características y funciones de un tutor par y su importancia en el acompañamiento a alumnos de nuevo ingreso.
El estudiante universitario	Identificar algunas características de los alumnos de nuevo ingreso.
Modalidades de tutoría	Conocer las modalidades de acción tutorial para aplicar diversas estrategias de intervención y comunicación.
PIT en la Facultad de Medicina	Identificar la importancia de contar con un PIT y un PAT en la Facultad de Medicina de la UNAM.
Otros temas de tutoría	Identificar herramientas y habilidades para la acción tutorial. • Gestión del tiempo • ¿Cómo me preparo para ms exámenes? • Análisis FODA personal • Comunicación efectiva
Plan de trabajo del tutor	Diseñar un plan de trabajo para integrar los elementos revisados durante el curso para el diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación del proceso de intervención tutorial.
Sesión de tutoría	Diseñar una sesión de tutoría.

El curso se contó con la participación de 61 alumnos, como se muestra en la figura 1, 17 (28%) cursaban el Servicio Social, 1 (2%) quinto año, 10 (16%) cuarto año, 24 (39%) tercer año y 17 (28%) segundo año. De los 61 participantes 19 (31%) tuvieron tutor durante la licenciatura.

Los alumnos consideraron que el primer año es cuando más se requiere el acompañamiento de un tutor como lo muestra la figura 2; para Cornelius, Wood y Lai (2016), entre los beneficios de la tutoría entre pares se encuentran un mejor sentido de pertenencia, experiencia exitosa en la transición universitaria y fortalecimiento del vínculo con la carrera y con la institución.

Figura 1. Año que cursan los tutores pares

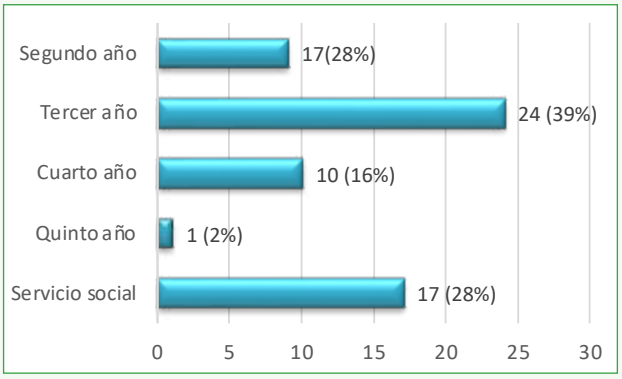
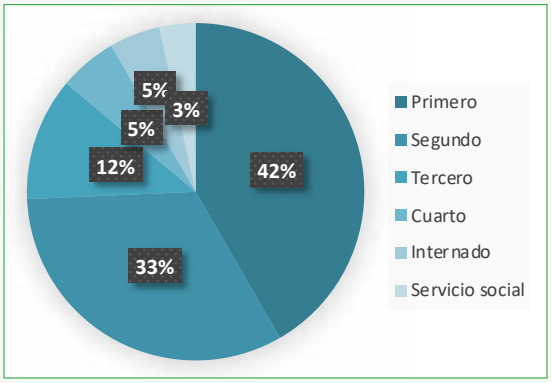
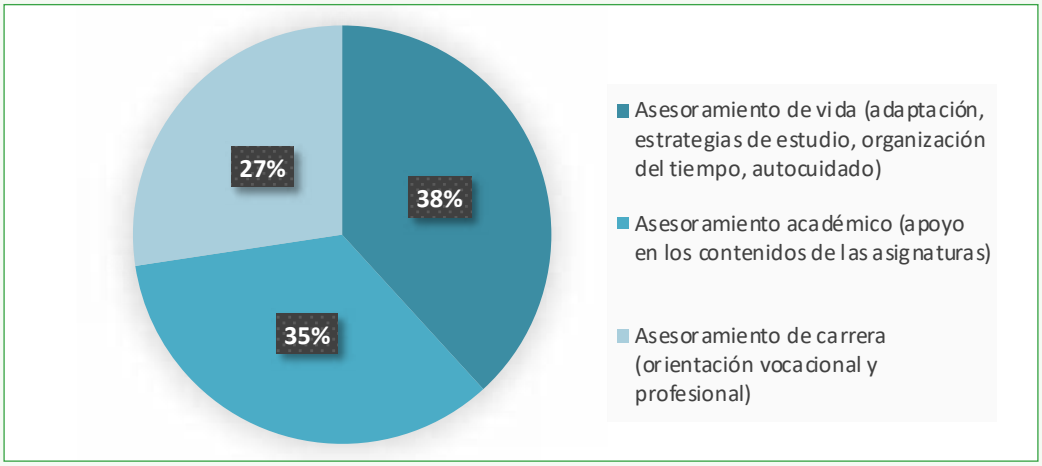


Figura 2. Año en que los tutores pares consideran se debe tener mayor apoyo tutorial



Smith (2021) señala que “los programas de tutoría proporcionan un espacio seguro y de apoyo donde los estudiantes pueden abordar sus dificultades académicas y desarrollar habilidades de estudio efectivas” (p. 78). Al preguntarle a los tutores pares que tipo de asesoramiento consideran deben tener los alumnos durante la tutoría, señalaron el asesoramiento para la vida como se muestra en la figura 3.

Figura 3. Tipo de asesoramiento que los tutores pares consideran deben tener los alumnos durante la tutoría



Producción intelectual

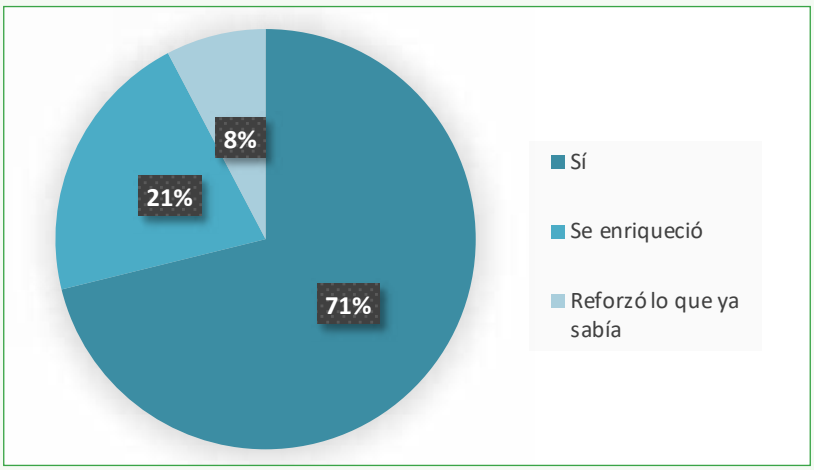
Durante el curso se contó con dos tipos de actividades de aprendizaje: retos de aprendizaje (actividades H5P, elaboración de esquema gráfico, plan de trabajo y sesión de tutoría) y foros, en ellos se comparten experiencias y comentan las participaciones de los otros participantes. La finalidad es profundizar y asimilar los conocimientos revisados.

El curso está diseñado para que en las últimas sesiones el tutor par integre los elementos revisados para el diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación del proceso de intervención tutorial y aproveche al máximo los recursos disponibles, tanto de los estudiantes, como de la institución.

Para acreditar el curso se requiere realizar el 80% de las actividades, de los 61 tutores que ingresaron al curso, lo concluyeron 52 (84%). De ellos el 100% señaló que el curso cumplió sus expectativas, ese mismo porcentaje indico que el curso les dio herramientas para planificar la tutoría y para acompañar de forma eficiente al alumno.

También se les preguntó si el curso cambió su forma de pensar de la tutoría, de ellos 37 (71%) señalaron que sí, y 15 (29%) que no, de estos 11 (21%) indicaron que se enriqueció y 4 (8%) mencionaron que reforzó lo que ya sabían como se muestra en la figura 4.

Figura 4. ¿El curso cambió tu forma de pensar acerca de la tutoría?



Para finalizar el curso, se preguntó a los participantes ¿Cómo utilizarás lo que has aprendido en el curso?

Utilizaré lo que he aprendido para ofrecer un apoyo más completo y empático a los estudiantes. Aplicaré las estrategias para identificar sus necesidades específicas y desarrollar planes de acción personalizados que no solo mejoren su rendimiento académico, sino también su bienestar general. Además, me enfocaré en crear un ambiente de confianza donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus desafíos y situaciones de vida, sabiendo que recibirán orientación y apoyo en todas las áreas de su vida universitaria (LZSN).

Planeo aplicar lo que he aprendido al mejorar mi enfoque en la tutoría, incorporando técnicas de retroalimentación constructiva y fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo. También utilizaré las estrategias de comunicación efectiva para asegurar que los estudiantes se sientan comprendidos y apoyados. En el futuro cercano, espero utilizar estos conocimientos para mejorar la calidad de las sesiones de tutoría y contribuir al éxito académico y personal de los estudiantes que apoyo (FBB).

Primero, en mi día cotidiano en ciclos clínicos, ya que el aplicar personalmente las técnicas, recursos y herramientas nos brinda un panorama más amplio a la hora de recomendarlo a los tutorados, segundo en las sesiones que se establezcan con los alumnos que sean asignados a mis sesiones de tutoría, complementando siempre con retroalimentación, comunicación respetuosa y una evaluación final (CCES).

Transformación

Se puede continuar con la formación de tutores, considerando temas como: autorregulación, plan de vida y carrera, uso de tiempo libre y oferta cultural UNAM, entre otros.

Además, es conveniente implementar un proceso de inducción para los alumnos de nuevo ingreso, de modo que identifiquen la importancia de la tutoría, que conozcan los objetivos del programa, su papel y los límites de la actividad; además, que tanto los tutores pares como los

alumnos reconozcan que son parte de un programa que tiene una estructura académica y una serie de apoyos y servicios que se articulan para su desarrollo integral.

Como parte del programa también es importante fortalecer espacios de comunicación permanente con los tutores pares para que puedan contar con un espacio para aclarar dudas, comentar dificultades e intercambiar experiencias exitosas con el fin de facilitar y fortalecer su actividad.

Conclusiones

Los participantes consideran que el curso les dio herramientas para planificar la tutoría y para acompañar de forma eficiente al alumno.

El curso favorece que los futuros tutores pares identifiquen los elementos, estrategias y acciones que inciden en el acompañamiento integral de los alumnos de nuevo ingreso; este acompañamiento facilitará la integración de los estudiantes la vida universitaria, les ayudará a clarificar sus objetivos y metas, resolverán dudas relativas a las materias, encontrarán estrategias y métodos para estudiar, lo que va a favorecer su permanencia al ayudarlos a integrarse y adaptarse más fácilmente a la facultad.

Además, durante el curso, los tutores pares compartieron experiencias y reforzaron habilidades como la planeación, gestión del tiempo, comunicación efectiva, habilidades útiles para su desarrollo profesional.

Referencias

Cornelius, V., Wood, L. & Lai, J. (2016). Implementation and evaluation of a formal academic peer-mentoring program in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 193-205.

Rodríguez, S. (coord.). (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción.* Octaedro.

Sepúlveda, V. (2024). Plan de Trabajo 2024-2028, Facultad de Medicina, UNAM. http://www.facmed.unam.mx/_ documentos/direccion/plan/ACSV_plan_extenso.pdf

SIT (2 de junio de 2024). *¿Quiénes somos?* Sistema Institucional de Tutoría. https://tutoria.unam.mx/es/quienes-somos

Smith, J. (2021). The Role of Tutoring Programs in Academic Support. *Educational Psychology Review*, 25(3), 78-91.

Teppa, S. (2006*) Investigación Acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Barquisimeto.



El Programa de Consejería Estudiantil: un camino para la adaptación universitaria a través de las actividades de inducción

Daniela Duque Largo
Dirección de Desarrollo Estudiantil y Éxito Académico
Facultad de Ciencias Naturales y Exactas
Universidad del Valle, Cali, Colombia.
duque.daniela@correounivalle.edu.co

Resumen

El presente trabajo da cuenta de las actividades de inducción realizadas por el programa de Consejería Estudiantil, junto con las directivas de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad del Valle. El programa se implementa como estrategia para acompañamiento estudiantil, basándose en la formación integral, la flexibilidad académica, el estudiante como centro del proceso formativo, entendiendo que el proceso universitario debe tener un enfoque holístico, integrando todas las dimensiones del estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, las actividades de inducción están dirigidas a los estudiantes admitidos de los programas de Biología, Física, Química, Matemáticas y Tecnología en Análisis y Laboratorio Químico. Estas actividades abordan la orientación académica-administrativa a través de jornadas de inducción a los procesos académicos, visita de padres de familia, cursos de matemáticas y actividades recreativas, con el objetivo de brindar herramientas académicas, personales, sociales y profesionales que faciliten la adaptación universitaria.

Estás actividades han beneficiado a más de 700 estudiantes, promoviendo la interacción, el reconocimiento entre compañeros, y proporcionando una base sólida para su primer año en la universidad. Además, estas iniciativas fomentan la permanencia estudiantil al desarrollar la autonomía, habilidades comunicativas, trabajo en equipo, reflexión e introspección necesarias para enfrentar la vida universitaria.

Descriptores: Consejería Estudiantil, Adaptación Universitaria, Actividades de Inducción, Acompañamiento.

Contextualización

La Universidad del Valle desde 1994 establece la creación de la Consejería Estudiantil por medio de la resolución 162 del Consejo Académico, en la cual plantea las funciones, actividades y conformación del plan curricular necesario para la orientación de los estudiantes. Inicialmente este ejercicio estaba a cargo de docentes nombrados y directores de programa, pero se fue transformando de acuerdo con las posibilidades, recursos y dinámicas de cada facultad. (Consejo Académico, 1994, pp. 2-3). Posteriormente, en 2005 mediante la resolución 078 se estableció un programa piloto de Consejería Estudiantil, que retoma los artículos de la resolución anterior, y además determina que durante un año se implementarán las directrices en cada programa académico, con una evaluación posterior. (Consejo Académico, 2005, p.1). De esta implementación no se tiene más información, pero algunas dependencias como la Escuela de Enfermería (2005), Programa Académico de Fisioterapia (2008), Programa Académico de Atención Prehospitalaria (2011), Programa Académico de Recreación (2012), Licenciatura en Educación Popular y (2016) Programa Académico de Trabajo Social (2016) pusieron en marcha sus programas de Consejería Estudiantil manteniéndose hasta la fecha.

Con este panorama y apostándole al bienestar de los estudiantes, el Consejo Superior en 2015 a través del acuerdo 025 actualiza la política curricular y el proyecto educativo de la Universidad del Valle, en el cual se plantea que la formación universitaria debe ser un conjunto y estar fundamentada en:

> la integralidad, la investigación y proyección social-extensión, la flexibilidad, la formación básica: general y específica, la formación complementaria, la formación teórica, la formación para la investigación, la formación para la intervención y las prácticas, la interdisciplinariedad y la transversalidad y la evaluación (Consejo Superior, 2015, p. 3)

En el 2021 en el marco del proyecto de "seguimiento al desempeño académico de los estudiantes de pregrado" liderado inicialmente por la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica se asigna un profesional de acompañamiento a cada una de las sedes de la Universidad, con el objetivo de reconocer las acciones realizadas al interior de los programas académicos, que podían o no estar enmarcadas en una Consejería Estudiantil, pero sus principios estuvieran encaminados a la orientación y el acompañamiento a los estudiantes. Las primeras acciones de este proyecto fueron la revisión de las bases de datos y documentación existente, revisión sistemática de bibliografía sobre Consejería Estudiantil, reuniones con los diferentes actores de la comunidad universitaria y la construcción de los lineamientos de un programa de Consejería Estudiantil institucionales y aterrizados a las necesidades de cada Facultad.

A partir de este ejercicio en la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas se inició un proceso de articulación con las directivas de la Facultad, para establecer la ruta de trabajo, tener un diagnóstico de las actividades que ya se venían implementando y el establecimiento de un equipo de trabajo que empezó con la asignación

de una figura de coordinación a una profesora nombrada del Departamento de Matemáticas. Con ella y demás directivas se establecieron los lineamientos del programa de Consejería Estudiantil de la siguiente manera:

Los principios de la Consejería Estudiantil en consonancia con la política de formación de la universidad establecen la integralidad, la flexibilidad y al estudiante como centro del proceso formativo, por su parte, los objetivos del programa van encaminados al aprendizaje como construcción y la formación del ser, entendiendo la formación de los estudiantes va más allá de lo meramente académico y trasciende hacia un enfoque holístico de su ser, es decir, todas las dimensiones que integran a las personas son fundamentales para su construcción como profesionales. (Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica, 2021, p. 24) Teniendo en cuenta esto, se establecen cuatro dimensiones que fundamentan sus líneas de acción.

Dimensión personal:

La dimensión personal de la Consejería Estudiantil abarca las situaciones de carácter afectivo-emotivo, familiar y económico que puedan influir en el proceso formativo del estudiante. Rodríguez et al. (2012) define la intervención en lo afectivo-emotivo como una forma de "potenciar el dominio de las habilidades sociales, el autoconocimiento, la elaboración de un autoconcepto positivo" (p. 29) Además, describe que existen temáticas que un programa de tutoría o consejería debe tener en cuenta, entre ellas: "cuestiones relacionadas con el uso del alcohol y drogas, a los problemas de relación social o altibajos en las relaciones familiares o de pareja [...] problemas financieros, en ocasiones como consecuencia de altibajos en la economía familiar, a situaciones de aislamiento o soledad" (p. 158)

Dimensión académica:

La dimensión académica de la Consejería Estudiantil tiene tres líneas de acción: la asesoría académica, la orientación frente a las estrategias de estudio y la orientación pedagógico-administrativa. La orientación en prácticas de estudio aborda la concepción que tiene el estudiante frente a lo que es el aprendizaje, la enseñanza y la forma en que asume su rol. Esto implica una reflexión sobre: sus formas de interrogar problemáticas y textos en su área de conocimiento, su manejo del tiempo, su relación con los docentes y pares académicos, y sus formas de organización. La orientación administrativa aborda los aspectos normativos de la institución. Esto incluye los derechos y deberes de los estudiantes, los procesos de evaluación, el registro de la matrícula académica, el período de adiciones y cancelaciones de asignaturas, electivas profesionales y complementarias, créditos, bajos rendimientos académicos, estímulos académicos, fraudes y demás consideraciones del acuerdo 009 de noviembre 13 de 1997.

Dimensión social:

La dimensión social de la Consejería Estudiantil busca "conseguir la integración en un grupo y la participación en el mismo en un contexto de cooperación" (Rodríguez et al., 2012, p. 29), por lo que, abarca tres líneas de acción: por un lado, la difusión de información y promoción de actividades extracurriculares; por otro lado, la orientación en procesos institucionales de bienestar universitario; y, finalmente, el reconocimiento del campus universitario y la ciudad.

Dimensión profesional:

La dimensión profesional de la Consejería Estudiantil busca contribuir en la toma de conciencia

por parte de los y las estudiantes “de su propio itinerario curricular, a la elección de un proyecto profesional y el acceso a la profesión” (Rodríguez et al., 2012, p. 29). Así pues, esta dimensión abarca dos líneas de acción: por un lado, la orientación y acompañamiento que se le brinda al estudiante a través del establecimiento de su proyecto de vida y elección de carrera; y, por otro lado, el reconocimiento del campo laboral, el qué hacer de su profesión y el desarrollo de habilidades implicadas en el mundo laboral.

Finalmente, en los lineamientos se establecen tres periodos de impacto, el afrontamiento, la adaptación y la formación profesional, para lo relacionado con este documento y la centralidad de las actividades de inducción se aborda el periodo de afrontamiento en el cual se abarcan los primeros cuatro semestres, donde los estudiantes se enfrentan a la toma de decisiones, un lenguaje desconocido, y buscan establecer redes sociales, es decir, están expuestos a diferentes situaciones que si bien hacen parte de este proceso los pueden distraer, causar conmoción y repercutir en la relación académica incluso afectarlos de manera personal.

También la dirección de Desarrollo Estudiantil y Éxito Académico se ha preocupado por el tema de la deserción en la Universidad, por lo cual ha construido un modelo de clasificación de desertores en el ciclo básico usando índices sintéticos, por medio de variables que están relacionadas con el resultado de la prueba SABER 11, la información socioeconómica del estudiante y los datos sobre el programa al que fue admitido, esta información permite identificar los estudiantes con alto riesgo al fracaso académico e incentivar a la implementación de estrategias para el acompañamiento y la disminución de este riesgo. (Pinzón et al., s.f, p. 1)

Según el modelo y el análisis de las variables el porcentaje de posibles desertores de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas admitidos entre el 2022-1 y el 2024-1 está en el 72,13% es una cifra alarmante porque más de la mitad de los estudiantes que están ingresando a los diferentes programas académicos tiene un riesgo muy alto de abandonar su proyecto universitario durante los primeros semestres. (Observatorio de éxito académico, permanencia y graduación, 2024). Se puede consultar a detalle los porcentajes en el siguiente enlace: https://lookerstudio.google.com/s/leSFps7v9M8

Entendiendo este panorama es que la Facultad en articulación con la Consejería Estudiantil se ha pensado las diferentes estrategias para impactar a los estudiantes desde su ingreso, brindarles diferentes herramientas, experiencias e información que les permita enfrentarse a este nuevo reto, y adaptarse de manera adecuada a su proceso formativo.

Descripción de la experiencia.

Dando respuesta a lo planteado en los lineamientos y las dimensiones de trabajo, se establece una línea de acción denominada actividades de inducción para los estudiantes admitidos a primer semestre de los programas académicos de Biología, Física, Química, Matemáticas y Tecnología en Análisis y Laboratorio Químico. Con el objetivo de brindar herramientas académicas, personales, sociales y profesionales que favorezcan su adaptación e inserción a su proceso universitario, estas acciones permiten acompañar al estudiante antes de su ingreso a la Universidad, pero también generar una cercanía para orientarlo durante su estancia en la Universidad.

Previamente a los resultados de los admitidos de cada programa académico, en articulación con la Coordinación Académica se realiza la construcción de un cronograma con las diferentes actividades de inducción que se van a llevar a cabo, se tienen en cuenta la cantidad de estudiantes, los recursos económicos que se requieren, el objetivo de cada actividad y los resultados que se quieren obtener. Desde el febrero del 2022 hasta enero del 2024 se ejecutaron las siguientes actividades:

- *Inducción a los procesos académicos*, la cual permite orientar al estudiante sobre el proceso de matrícula de asignaturas, la programación académica, el reglamento estudiantil y el funcionamiento de las plataformas digitales de la Universidad.

- La *visita de padres de familia* es un espacio para incentivar su participación en esta nueva etapa, y reflexionar sobre el rol fundamental de acompañamiento que cumple la familia para los estudiantes.

- El *curso de herramientas básicas en matemáticas* cumple dos funciones: primero, fortalecer los conocimientos previos de los estudiantes y proporcionar un diagnóstico de sus fortalezas y debilidades. Segundo, utilizar esta evaluación como insumo para adaptar los cursos que se impartirán en el primer semestre.

- La *bienvenida recreativa* por su parte es un espacio lúdico y recreativo de integración, que permite a los estudiantes reflexionar sobre aquellos factores, escolares, familiares y emocionales que lo están configurando y además reconocer, y conocer a sus compañeros, relacionarse y establecer vínculos.

- *Tour ambiental,* organizado por el Sistema de Gestión Ambiental posibilita la educación ambiental, la conciencia y la promoción de prácticas sostenibles en un campus que se ha ido consolidando por su infraestructura sostenible, espacios naturales y programas educativos.

A continuación, en la tabla 1 se presenta la recopilación de las actividades de inducción realizadas entre el 2022 y 2024:

Tabla 1 Actividades realizadas con sus asistentes por año

Actividades realizadas	Participantes por año				
	2022-1	2022-2	2023-1	2023-2	2024-1
Inducción procesos académicos	137	98	183	86	148
Visita de Padres de Familia[1]	150	100	160	100	170
Talleres de Herramientas Matemáticas	-	96	116	68	173
Tour Ambiental	-	-	-	86	59
Bienvenida Recreativa	162	49	107	29	150

1 En esta actividad se contabilizan como participantes a los padres de familia y estudiantes.

Las actividades de inducción han sido un recurso importantísimo para generar una cercanía inicial con los estudiantes, pero también proporcionarles las herramientas necesarias para afrontar su proceso formativo, como se puede evidenciar en la tabla 1 no siempre se han todas las actividades, sino que se han ido analizando las posibilidades e incluyendo de acuerdo con las necesidades identificadas. Para ahondar en ellas se presentará un análisis de lo que ha ocurrido con cada una de ellas y las percepciones de los estudiantes frente a cada sesión.

La inducción a los procesos académicos surge a partir de la identificación de que los estudiantes de semestres superiores no tenían mayor información sobre cómo realizar su proceso de matrícula, cómo navegar en las páginas web y aplicativos de la Universidad, poco conocimiento sobre lo referente al reglamento estudiantil, la programación académica y la reglamentación de bajos rendimientos académicos, por esta razón, se decidió que esta información debía ofrecerse a los estudiantes antes de empezar las clases, con el objetivo de que en las fechas determinadas para la matrícula de electivas, la adición y cancelación de asignaturas, los estudiantes tuvieran los insumos necesarios para llevar a cabo estos procesos. Además, se articula a uno de los derechos de los estudiantes de "recibir la información sobre la estructura académico-administrativa de la Universidad y el Reglamento Estudiantil y demás normas relativas a los procesos de formación académica" (Consejo Superior, 1997, p 6)

Para esta inducción se utiliza una prueba anónima de comprensión de la información a través de un formulario de Google, que permite evaluar de manera inmediata las respuestas de los estudiantes, esta evaluación tiene 16 preguntas de selección múltiple cuestionando sobre los temas abordados en la sesión, en las cinco versiones de esta inducción la media de respuestas correctas se encuentra en 13/16.

Por su parte, la visita de padres es una actividad que se viene realizando hace mucho tiempo en la Facultad, desde antes de iniciar el programa de Consejería, porque se reconoce la importancia que tiene la familia en el proyecto universitario de los estudiantes, además según los informes de caracterización de los estudiantes admitidos, más del 50% de las personas que están ingresando a la Facultad están entre los 15 y 17 años, es decir, son menores de edad. En este sentido, se considera que su primera red de apoyo y soporte puede ser su familia y al conocer el entorno, las directivas, el programa académico de su familiar, podrían aportar soporte emocional, de escucha, económico y motivación en momentos de estrés.

Los talleres de herramientas básicas en matemáticas se retoman de una idea que ya se implementaba en la Universidad que eran los cursos de precálculo para los estudiantes admitidos, estas veces se focalizó especialmente para los estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas, porque se identificó que la asignatura Matemática Fundamental presentaba un 28% en tasa de reprobación, un 34% en tasa de cancelación y una nota promedio de 2,7 en una escala de 1,0 a 5,0, estas cifras son de un global de los programas académicos pero estos porcentajes para algunos carreras representa más del 50% en tasa de reprobación y cancelación. Más información de las cifras en el siguiente enlace: https://lookerstudio.google.com/s/syK6KEmaN0c

Teniendo en cuenta este panorama se iniciaron los cursos con un examen diagnóstico para reconocer el nivel de apropiación de los temas que se consideran fundamentales para enfrentarse a la asignatura en la Universidad, los resultados mostraron falencias en el área de la aritmética de los números reales, operaciones de fraccionarios, factores de conversión entre unidades, entre otros temas. Por lo

que las sesiones estuvieron organizadas en primera parte explicar teóricamente los temas y posteriormente con ayuda de monitores realizar talleres prácticos, salir al tablero y responder dudas para durante las dos o tres semanas del curso poder subir el nivel académico de los estudiantes.

La bienvenida recreativa es una sesión de trabajo articulada con el Grupo de Estudio Nómadas del programa académico de Recreación de la Universidad del Valle, que se piensa como un momento de integración e introspección para que los estudiantes reflexionen sobre sus proyecciones individuales y colectivas en este nuevo proceso académico que van a iniciar. Este ejercicio se realiza por medio de técnicas gráfico plásticas guiadas por preguntas orientadoras que posibiliten la exploración individual y la negociación colectiva. En la última bienvenida los estudiantes debían responder de manera individual las preguntas ¿quién soy yo y para qué estoy aquí? A través de un escudo exlibiris que se realiza con lija y tiza. De forma colectiva en pequeños grupos responder la pregunta ¿Para dónde queremos ir? Los estudiantes utilizaron animales, plantas, figuras, palabras y otros insumos metafóricos para dar cuenta de su identidad, la visualización que tienen de ellos mismos y los propósitos que esperan cumplir, como lograr graduarse, obtener buenos promedios académicos, obtener becas y reconocimientos a nivel nacional e internacional. (Grupo de Estudio Nómadas, 2024)

Los estudiantes manifestaban en el momento de la evaluación que este tipo de ejercicios les permitía socializar entre ellos, conocerse antes de iniciar las clases, reconocer el entorno y las dinámicas universitarias, pero también preguntarse cosas que, aunque no son fáciles de resolver si consideran importantes ir reflexionando sobre ellos mismos, como un ejercicio de autodescubrimiento y construcción propia. Además, les da la posibilidad de encontrar similitudes y diferentes con personas que están a la par de ellos.

Finalmente, el tour ambiental es un recorrido liderado por el Sistema de Gestión Ambiental de la Universidad, el cual busca abordar de manera técnica pero también práctica las líneas de impacto que tiene la Universidad, que son la silvicultura, los residuos sólidos, residuos peligrosos y especiales, vertimientos y biodiversidad. Esto es de gran impacto para los estudiantes, porque se genera una promoción de prácticas sostenibles en un lugar dónde ellos habitaran al menos 5 años, se incentiva la participación y compromisos en proyectos extracurriculares de ese ámbito y se espera a futuro haya una vinculación profesional de los estudiantes en estos entornos.

Conclusiones

Los fenómenos de la deserción estudiantil, la permanencia estudiantil y la adaptación universitaria se encuentran en constante cambios y cada vez más son las variantes que intervienen en estos aspectos, por esta razón las diferentes acciones que se realicen deben tener un objetivo claro de los propósitos y el impacto a futuro que tendrán. Las actividades de inducción han permitido primero tener mayores certezas de las dificultades, falencias y aspectos por potenciar del proceso formativo de los estudios. Segundo, ha abierto la puerta para explorar nuevas formas de acercamiento de la institucionalidad a la comunidad universitaria, entendiendo las características de las nuevas generaciones y tercero, plantea

nuevos retos para la Universidad, en la medida en que se requiere una articulación de las diferentes estrategias, programas y proyectos que se emprendan con el objetivo común de hacerle frente a la adaptación universitaria.

Por otra parte, las diferentes actividades de inducción han permitido al programa de Consejería Estudiantil de la Facultad, generar una cercanía con los estudiantes, que generalmente deriva en un acompañamiento individual para orientar al estudiante en las dificultades o dudas sociales, emocionales, académicas y personales que tiene a lo largo de su proceso universitario. Ha permitido tener un trayectoria y seguimiento de los estudiantes que ingresen y cómo van con el pasar del tiempo, quizás estas trayectorias podrían entrar a reforzarse para cualificar las acciones de prevención.

Se ha logrado evidenciar la autonomía y libertad que ganan los estudiantes por medio de las herramientas que adquieren al iniciar la carrera, hay unas pistas de responsabilidad y apropiación de su proyecto formativo que fortalecen por medio herramientas académicas y personales adquiridas que son esenciales para las exigencias universitarias, pero también aporta a la formación integral y el enfoque holístico que se plantea la Universidad, como puntos fundamentales y transversales para la vida profesional de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estos aspectos, para una de las actividades de inducción se realizó una encuesta de satisfacción a los estudiantes, preguntando sus dudas, comentarios o recomendaciones frente a estas actividades, este ejercicio dio como resultado la categorización de 3 tipos de comentarios de los estudiantes, positivos, negativos o recomendaciones y neutros. La mayoría de los estudiantes que puso un comentario positivo resalta la claridad y utilidad de la información ofrecida, además del buen trato recibido y la calidad de los insumos enviados. Por su parte, los comentarios neutros indicaban que no hubo dudas o preguntas adicionales. En los comentarios negativos o áreas de mejora puntualizaron en revisar la duración del evento, mejorar las instrucciones previas a la inducción y la organización de los horarios.

A continuación, se presenta una gráfica que ilustra la cantidad de respuestas brindadas:

Finalmente, se considera que el recibimiento a través de las actividades de inducción tiene un impacto positivo en los estudiantes, porque permite guiar y orientar el trayecto inicial, se retoman los conocimientos previos de los estudiantes y se refuerza con nueva información fundamental, además hay un aporte al capital cultural, social, personal y académico de los estudiantes y al momento de realizar un seguimiento, se puede evidenciar la aplicación de las herramientas que han adquirido los estudiantes ayudándoles a tomar decisiones responsables y autónomas.





Referencias

Consejo Académico, (1994). Resolución 162. *"Por medio de la cual se crea la Consejería Estudiantil en la Universidad del Valle". 3* de noviembre de 1994. Universidad del Valle. https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/resoluciones/1994/RCA-162.pdf

Consejo Académico, (2005). Resolución 078. *"Por medio de la cual se establece un programa piloto de Consejería Estudiantil en la Universidad del Valle.* 9 de junio de 2005. Universidad del Valle. https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/resoluciones/2005/RCA-078.pdf

Consejo Superior, (2015). *"Por el cual se actualiza la Política Curricular y el Proyecto Formativo de la Universidad del Valle.* 25 de septiembre de 2015. Universidad del Valle. https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2015/Acu_025.pdf

Consejo Superior, (1997). *"Por el cual se introducen modificaciones al Acuerdo 002 del 31 de Octubre de 1994 del Consejo Superior".* 13 de noviembre de 1997. Universidad del Valle. https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/reglamento-estudiantil/acuerdo%20009.pdf

Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica, (2021). *Lineamientos Institucionales Consejería Estudiantil.* Universidad del Valle. Documento sin publicar.

Grupo de Estudio Nómadas, (2024). *Despegando sueños: Tu viaje universitario acaba de comenzar.* Universidad del Valle. https://docs.google.com/document/d/1C-FPA1EYK51hNu2Me5MI8tHBYXNH8xGxwcRSzXV14n2c/edit?usp=sharing

Observatorio de éxito académico, permanencia y graduación, (2024). *Predicción de la deserción para estudiantes de nuevo ingreso.* Dirección de Desarrollo Estudiantil y Éxito Académico. https://lookerstudio.google.com/s/leSFps-7v9M8

Pinzón, M., Castro, B., y Castaño, O., (s.f). *Modelo la clasificación de desertores en el ciclo básico usando índices sintéticos.* Dirección de Desarrollo Estudiantil y Éxito Académico. Universidad del Valle. https://drive.google.com/file/d/1qaAyuV0Lj_Jg2eP7U5gPM3Di4AUT2gYp/view

Rodríguez, S., Álvarez González, M., Dorio Alcaraz, I., Figuera Mazo, P., Forner Martínez, F., Forner Martínez, Á., y Torrado Fonseca, M. (2012). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción.* Octaedro, S.L.



Facilitando la inserción del nuevo estudiantado a la vida universitaria: una experiencia pedagógica de investigación colaborativa en una Facultad de Salud de una institución chilena

Nicole Abarca Riveros
Universidad Católica Silva Henríquez
riveros.abarca@gmail.com

Víctor Lara Gutiérrez
Universidad Católica Silva Henríquez
victor.lara.g@gmail.com

Resumen

El ingreso de grupos históricamente subrepresentados a la educación superior ha generado desafíos para facilitar su permanencia y titulación oportuna. En el caso de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UCSH, existe una brecha entre las competencias de ingreso del estudiantado (evaluadas a través del Diagnóstico Institucional UCSH) y las exigencias de las carreras, lo que se traduce en altas tasas de reprobación en cursos iniciales y mayor probabilidad de deserción. Para hacer frente a esto la institución ha implementado la *Semana de Acompañamiento Académico Inicial*, con el objetivo de fortalecer el pensamiento científico, el autoconcepto académico y el sentido de pertenencia del estudiantado. Esta instancia constituye una experiencia de aprendizaje auténtica en donde el estudiantado de principio a fin, y colaborativamente, una investigación científica. Los principales resultados fueron un aumento del desempeño en una de las subcompetencias que evalúa el diagnóstico de *Pensamiento Científico*, el fortalecimiento del autoconcepto académico y del sentido de pertenencia. Un desafío institucional es articular esta semana inicial con las actividades curriculares y prácticas de laboratorio de primer año, para dar continuidad a estrategias de

enseñanza-aprendizaje efectivas y para fortalecer subcompetencias más complejas implicadas en las ciencias de la salud.

Palabras clave: Acompañamiento inicial, Pensamiento científico, Aprendizaje colaborativo, Autoconcepto académico, Permanencia.

Contextualización

En Chile el acceso a la Educación Superior (ES) ha aumentado durante las últimas décadas. Esto ha implicado, en sintonía con el resto de Latinoamérica, el ingreso de grupos subrepresentados a este nivel educativo (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020), quienes suelen evidenciar una menor exposición a las dinámicas propias de la ES (Ghiardo y Dávila, 2020). En carreras del área de la salud esto es gravitante, si se considera que en educación media los estudiantes no han tenido oportunidades para desarrollar competencias de forma efectiva, debido a una enseñanza descontextualizada (Figueroa et *al*., 2020). Para poder vislumbrar el alcance de esta realidad es necesario comprender cuál es la relevancia del desarrollo de competencias para la educación superior.

La relevancia del desarrollo de competencias para el éxito en la educación superior queda manifiesta al analizar el vínculo que se establece entre estas y dicho nivel educativo. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) concluye que los resultados de PISA (una evaluación orientada por competencias), que considera las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias básicas, se vinculan fuertemente con la participación en la educación postsecundaria, especialmente con la universitaria. Es más, hace notar que los resultados de las y los estudiantes en este tipo de instrumentos son más determinantes que los resultados que obtienen en las evaluaciones en el nivel secundario, si se piensa en su desempeño en la educación superior. Por tanto, el desarrollo de competencias es un desafío clave para la permanencia y titulación oportuna.

Otro factor que interviene en el desempeño académico del estudiantado es el autoconcepto. Es importante notar que los estudiantes de sectores vulnerados el autoconcepto académico suele estar disminuido (Dury, 2023). Por lo anterior, es fundamental generar las condiciones para que se sientan capaces de enfrentar las exigencias de primer año. De aquí la necesidad de otorgar oportunidades de aprendizaje dirigidas a que desarrollen autonomía, considerando tareas desafiantes, pero abordables. En este punto destaca el modelo de *transferencia progresiva de la responsabilidad* (Fisher y Frey, 2008), compuesto por cuatro etapas fundamentales: (1) modelaje o demostración (el docente muestra el cómo), (2) enseñanza guiada (docente y estudiante trabajan juntos), (3) práctica guiada (estudiante hace y el docente guía) y (4) práctica independiente (los estudiantes enfrentan el desafío de forma autónoma). En definitiva, generar instancias que fortalezcan su autoconcepto académico es fundamental para la inserción del estudiantado en la educación superior.

El desarrollo del sentido de pertenencia facilita la inserción del estudiantado en la educación superior. Por ello, es importante que las y los estudiantes se beneficien de instancias donde puedan interactuar con sus pares para generar redes. En este marco, una estrategia efectiva es la promoción del *aprendizaje colaborativo*. Su beneficio está ampliamente documentado

y tiene un efecto positivo especialmente notorio en el estudiantado que proviene de grupos subrepresentados. Si bien muchos estudiantes llegan a la educación terciaria sin un capital cultural para poder hacer frente a los desafíos de la transición, pueden adaptarse desarrollando una nueva estructura social de soporte. Quienes tienen mayores dificultades para lograr esto evidencian un mayor riesgo de abandono (Dury, 2023), de ahí la importancia de fortalecer lazos entre estudiantes, así como entre estos y docentes.

En síntesis, se vislumbran tres dimensiones que se deben abordar para facilitar la inserción y permanencia de estudiantes que provienen de sectores vulnerados. Estas son: fortalecer competencias clave para el éxito en educación superior, fortalecer el autoconcepto académico y generar instancias para el desarrollo del sentido de pertenencia. Es fundamental, entonces, que la estrategia que se promueva en la semana de orientación se sostenga en estos tres pilares.

Para determinar brechas en competencias fundamentales para el desempeño académico de las y los nuevos estudiantes, la institución implementó un proceso de diagnóstico. A través de tres instrumentos, se evaluó comprensión lectora, pensamiento matemático y pensamiento científico. La estructura de los instrumentos toma como punto de referencia la evaluación PISA y, al igual que esta última, busca conocer las competencias de las y los estudiantes considerando las tres áreas ya mencionadas. Esto es especialmente importante, porque la evaluación de competencias no está dirigida a verificar el que determinada información o conocimiento haya sido adquirido, sino a identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y actitudes que, en conjunto, permiten la resolución de problemas y el afronte de diversas situaciones de vida. La clave del concepto de competencia está en valorar la capacidad del estudiante para poner en práctica sus habilidades y conocimientos en diversas circunstancias (OCDE, 2008).

Los resultados del diagnóstico cumplen la función de servir de insumo para la toma de decisiones, orientada a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del que participan los estudiantes a lo largo de sus carreras. Adicionalmente, su aplicación también responde a las exigencias que establece la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2023), la que tiene por función promover, evaluar y acreditar la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Chile. Específicamente, lo que plantea la CNA en sus criterios de acreditación es que la IES deben contemplar diagnósticos para determinar la brecha entre las competencias con el que ingresan los estudiantes y lo que se establece en el perfil de ingreso, considerando las estrategias necesarias para reducir esa distancia y facilitar su permanencia y titulación oportuna.

A partir de los resultados de los instrumentos de diagnóstico se genera una semana de acompañamiento académico inicial específica para la Facultad de Ciencias de la Salud. Considerando sus características, se priorizó la promoción de las competencias de *pensamiento científico*. Como señala Dury (2023), las y los estudiantes que cursan programas de esta área enfrentan desafíos adicionales, como el no estar familiarizados con técnicas de laboratorio e instrumentos como se esperaría. De hecho, muchos de los laboratorios universitarios son bastante complejos, lo que genera una carga cognitiva importante que tiene un impacto negativo en la confianza y autoestima de las y los estudiantes (p. 7). Por todo lo anterior, estrategias que les permitan acercarse al conocimiento procedimental, epistémico y conceptual propio de las ciencias de la salud es clave. Esto, no solo en el marco del desarrollo de competencias, sino también para fortalecer su autoconcepto

académico y, con ello, las probabilidades de permanencia y titulación oportuna.



Objetivo

Desarrollar las competencias de pensamiento científico, el autoconcepto académico y el sentido de pertenencia en el estudiantado, a través del proceso de acompañamiento académico inicial, para facilitar su inserción y permanencia en la Facultad de Ciencias de la Salud.

Descripción de la experiencia

La implementación de la estrategia de acompañamiento inicial comenzó con la aplicación de una evaluación diagnóstica de competencias de pensamiento científico a todos los estudiantes que ingresaron a primer año de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud. Esta evaluación fue piloteada un año antes para verificar la validez y confiabilidad del instrumento. A partir del diagnóstico y los resultados obtenidos, se procedió a diseñar la propuesta de acompañamiento para el desarrollo del pensamiento científico, el autoconcepto y el sentido de pertenencia, que se implementó durante la primera semana de ingreso de los estudiantes. Una vez terminado el proceso, se volvió a aplicar el diagnóstico de pensamiento científico, para determinar avances en el desempeño del estudiantado en las tres subcompetencias en juego. También, una encuesta para conocer la percepción del estudiantado en torno a su autoconcepto y sentido de pertenencia.

En el ámbito del pensamiento científico, el acompañamiento académico inicial buscó la promoción de tres competencias fundamentales: (1) explicar fenómenos de forma científica; (2) planificar y conducir una investigación científica; e (3) interpretar información y evidencia científicamente (OCDE, 2022). Para el desarrollo del autoconcepto las actividades se enmarcaron en el modelo de la *transferencia progresiva de la responsabilidad* (Fisher y Frey, 2008), para otorgar al estudiantado una autonomía progresiva al enfrentar los desafíos propuestos y fortalecer su percepción de autoeficacia. En el caso del sentido de pertenencia, las actividades integraron como estrategia el trabajo colaborativo, para dar paso a procesos de discusión y cooperación que favorecieron el diálogo productivo, el vínculo entre estudiantes, así como entre docentes y estudiantes.

El núcleo de la secuencia didáctica fue el desarrollo de una investigación siguiendo la secuencia lógica del método científico. La semana de acompañamiento contempló 10 sesiones, a través de las cuáles los estudiantes planificaron y condujeron la investigación científica, a partir de un caso contextualizado al ámbito disciplinar de cada carrera. A partir del análisis de este desafío, los estudiantes formularon su pregunta e hipótesis de investigación. Luego,

planificaron el diseño experimental para poner a prueba sus hipótesis, llevando a cabo la experimentación y extracción de datos, los cuales analizaron posteriormente. Finalmente, discutieron sus hallazgos y generaron conclusiones, culminando con la presentación de sus investigaciones a docentes y pares por medio de la elaboración de un póster científico.

Las sesiones de la secuencia poseen una estructura con una serie de momentos definidos. Al comienzo, se aplicaba un ticket de entrada para activar conocimientos previos, seguido por una parte explicativa en la que el docente abordaba los contenidos de la sesión, modelando a través de ejemplos. Luego, los estudiantes, de forma grupal, avanzaban en el desarrollo de la investigación científica y finalmente, al término de la sesión, se aplicaba un ticket de salida que resolvían autónomamente, movilizando el conocimiento implicado en la clase.

El trabajo ya descrito estuvo a cargo de docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud. Esto, para familiarizar a los estudiantes con sus docentes, generar redes de apoyo que persistieran más allá de la semana de acompañamiento académico inicial, así como para facilitar la conexión entre el trabajo realizado en este periodo y el futuro trabajo en las actividades curriculares del estudiantado, se buscó que los docentes a cargo de las secciones fueran quienes regularmente hacen clases a estudiantes de primer año.

Resultados

Al comparar los resultados de los estudiantes en el Diagnóstico de Pensamiento Científico (aplicado antes y al finalizar la semana de acompañamiento inicial) es posible observar un aumento en el desempeño del estudiantado al momento de *explicar fenómenos científicamente* (la primera de la subcompetencias), no así en las restantes dos subcompetencias más complejas. El porcentaje de logro frente a los ítems que miden dicha subcompetencia aumenta de 44,4 % a un 48,3% (en promedio los estudiantes mejoran en 6 de los 7 ítems implicados). Los resultados anteriores pueden explicarse, en parte, debido a lo acotado de la extensión de la experiencia. Este rango temporal posibilita el desarrollo de la subcompetencia inicial, pero es insuficiente para el desarrollo de las dos más complejas.

En relación con las oportunidades de aprendizaje que se generaron en el aula, los estudiantes ofrecen una valoración positiva. A partir del análisis de los resultados de una encuesta que se aplicó al finalizar la semana de acompañamiento académico inicial, y considerando 146 respuestas, es posible afirmar que: un 90% del estudiantado señaló estar *totalmente de acuerdo* con que la organización (estructura) de las sesiones facilitó su aprendizaje; un 79% dijo estar *totalmente de acuerdo* con que la forma en que el docente abordó los contenidos e implementó las actividades facilitó el logro de sus aprendizajes; el 75% del estudiantado afirmó estar *totalmente de acuerdo* con que los recursos de aprendizaje fueron claros, pertinentes y significativos para el desarrollo de las actividades; finalmente, el 79% de las y los estudiantes dijo estar *totalmente de acuerdo* con que en las clases tuvieron el espacio para comunicar y resolver sus dudas. En síntesis, el uso de metodologías activas y una apropiación del proceso por parte del estudiantado, así como la inclusión en una estrategia estandarizada de prácticas pedagógicas de documentada efectividad, se traduce en la alta valoración de la experiencia.

Es posible afirmar que los estudiantes definen su autoconcepto en términos positivos después de la semana de acompañamiento académico inicial. Al analizar las respuestas de la encuesta aplicada al final del proceso es posible afirmar que: el 100% de los estudiantes que la respondieron afirmaron haber participado voluntariamente de 8 sesiones o más (de un total de 9); 55,5% de ellos consideró estar *totalmente de acuerdo* con haber participado activamente en el desarrollo de las clases; por otro lado, un 53,4% señaló estar *totalmente de acuerdo* con sentirse más preparado para enfrentar los desafíos académicos de su carrera luego de su paso por la semana de acompañamiento. El compromiso y motivación evidenciado por el estudiantado se concreta en una participación activa en las diversas situaciones de aprendizaje. Esto, a su vez, probablemente se explique por una sensación de efectividad al momento de realizar acciones concretas, característica de la autonomía como competencia (Botella y Ramos, 2020).

Adicionalmente, la experiencia permitió a los estudiantes explorar sus capacidades e identificar necesidades a abordar para fortalecer su desempeño en la educación superior. Del total de estudiantes que respondieron la encuesta, el 26% nombró explícitamente que deben potenciar sus hábitos de estudio a favor de su desempeño académico. Un 11,6% dijo que sus problemas de comprensión lectora pueden tener un efecto negativo, mientras un 9,6% identificó como potencial dificultad la producción de textos. Finalmente, un 8,2% apuntó a problemas socioemocionales como factores que pueden afectar su desempeño, aunque sin profundizar en detalles.

Con el objetivo de tener una mirada integral del acompañamiento académico inicial, se consideró la opinión de las y los 15 docentes que participaron en su implementación. Para esto, fueron invitados a participar de un *focus group,* al que asistieron solo 4. Se utilizó un set de 12 preguntas distribuidas en tres grandes categorías: (1) organización y gestión de la instancia, (2) recursos y oportunidades de aprendizaje y (3) resultados e impacto del acompañamiento. Por un lado, los docentes participantes valoraron la estrategia, en tanto efectiva para facilitar la inserción del estudiantado a la vida universitaria y desarrollar habilidades que pueden influir en su desempeño. También, destacaron la calidad de los recursos implicados en la secuencia, así como la presencia de actividades diversas, articuladas y orientadas hacia un fin. Por otro lado, plantearon una serie de desafíos, entre ellos: involucrar de forma (más) activa a los docentes en el proceso de diseño del acompañamiento; anclar (más) conocimiento conceptual de forma explícita a las sesiones de trabajo; situar con mayor profundidad las actividades en función de las experiencias previas del estudiantado; y adecuar la dificultad del taller al perfil con el que ingresa el estudiantado, ya que estos docentes la catalogaron como *difícil*.

Conclusiones

La semana de acompañamiento académico inicial impactó de forma importante en las y los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud. Por un lado, lograron un mejor desempeño al momento de explicar fenómenos científicamente, de acuerdo con los resultados del diagnóstico de salida. Por otro, vieron fortalecido su sentido de pertenencia, gracias a la creación y fortalecimiento de vínculo con sus pares, así como entre estudiantes y docentes.

También, su autoconcepto académico se vio beneficiado, gracias a oportunidades de aprendizaje alcanzables y desafiantes, que les entregaron gradualmente mayor responsabilidad. En conjunto, todo esto puede facilitar la inserción del estudiantado en sus respectivas comunidades disciplinares, así como su permanencia en la institución.

Entre las limitaciones de la experiencia se encuentran una serie de factores a considerar. Entre ellos, es importante tener en vista que la interpretación de los resultados de los diagnósticos (considerando los momentos de entrada y salida) debe hacerse con cautela. Esto, porque en el caso del instrumento de Pensamiento Científico la aplicación ocurrió en condiciones diferentes: el test de salida se aplicó en periodos más ajustados de tiempo, no todos los estudiantes rindieron en laboratorios habilitados y muchos usaron dispositivos distintos a un computador. También, parece importante incluir instrumentos que permitan evaluar el autoconcepto de los estudiantes con mayor precisión, más allá del autorreporte obtenido a través de preguntas en una encuesta.

Entre las principales proyecciones que se derivan de la práctica se encuentran las siguientes. Es necesario generar una estrategia que permita fortalecer las subcompetencias dos y tres. Dada su complejidad, se hace necesario articular esta semana de acompañamiento con las actividades curriculares y prácticas de laboratorios fundamentales de primer año, para dar continuidad a las estrategias pedagógicas implicadas en esta experiencia inicial. Esto, porque dichas instancias (las actividades curriculares y laboratorios) muchas veces están ancladas a prácticas tradicionales que no otorgan autonomía ni movilizan al estudiante, alejándose del enfoque por competencias.

También es importante integrar y someter a discusión la reflexión realizada por los docentes en el *focus*. En primer lugar, parece importante generar condiciones para que ellos puedan apropiarse de la secuencia: someterla a discusión para validarla e integrar mejoras. En relación con la solicitud de profundizar en contenido conceptual, es importante tener en cuenta la experiencia y necesidades del cuerpo docente, aunque sin olvidar que esta semana no constituye una nivelación. Considerando esto, parece importante trabajar con ellos la importancia del desarrollo de subcompetencias de pensamiento científico, así como en alternativas que permitan abordar las brechas de conocimiento conceptual. Por ejemplo, fortalecer los cursos de ciencias básicas o integrar contenidos fundamentales al inicio de cursos disciplinares, puede ser una opción. Sobre la alta dificultad que le otorgan las y los docentes a la implementación del taller, es importante notar que otros (que no participaron en el *focus*) lograron hacerlo de principio a fin sin mayor dificultad. Por lo mismo, parece pertinente fortalecer los aspectos formativos de la instancia de inducción a los profesionales, dado que muchos de ellos no manejan del todo cómo promover subcompetencias de pensamiento científico ni las implicancias que ello tiene en la docencia.



Referencias

Ayu, Z., Mubarrak, M. Ibrahim, N. y Fairuz, S. (2020). Identifying Scientific Reasoning Skills of Science Education Students. *Asian Journal of University Education*, *16*(3), 275-280. http://doi.org/10.24191/ajue.v16i3.10311

Botella, A. y Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un aprendizaje basado en proyectos. *Estudios Pedagógicos*, *46*(1), 145-160. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145

Comisión Nacional de Acreditación (2023). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación del Subsistema Universitario*. CNA. https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf

Dury, N (2023). Improving transition to higher education by developing students' academic self-concept. *Education in Practice, 4*(1), 4-15. https://intranet.birmingham.ac.uk/as/hefi/documents/public/journal/v4-i1/improving-transition-to-higher-education.pdf

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf

Figueroa, I., Pezoa, E., Elías, M., y Díaz, T. (2020). Habilidades de Pensamiento Científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación docente. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, *19*(41), 257-273. https://doi.org/10.21703/rexe.20201941figueroa14

Fisher, D. y Frey, N. (2008). Homework and gradual release of responsibility: Making "responsibility" possible. *English Journal, 98*(2), 40-45. https://doi.org/10.58680/ej20086827

Ghiardo, F. y Dávila, O. (2020). Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales. Última Década, *18*(53), 40-77. http://doi.org/10.4067/S0718-22362020000100040

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008). *El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. OCDE. https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf

Organization for Economic Co-operation and Development (2010). *Pathways to Success. How Knowledge and Skills at Age of 15 Shape Future Lives in Canada*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264081925-en

Organization for Economic Co-operation and Development (2022). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD. https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2021-assessment-and-analytical-framework.htm

Universidad Católica Silva Henríquez (2024a). *Reporte de Resultados de Mentorías: 2° Semestre 2023*. Unidad de Acompañamiento Académico.

Universidad Católica Silva Henríquez (2024b). *Reporte de Resultados: Diagnóstico de Pensamiento Científico UCSH 2024*. Unidad de Acompañamiento Académico.



Las Mentorías como estrategia de acompañamiento académico en actividades curriculares críticas de una institución de Educación Superior chilena

Estela Aguilar Valencia
Universidad Católica Silva Henríquez
eaguilarv@ucsh.cl

Víctor Lara Gutiérrez
Universidad Católica Silva Henríquez
victor.lara@gmail.com

Resumen

El Programa de Acompañamiento Académico de la Universidad Católica Silva Henríquez despliega estrategias variadas para garantizar una trayectoria formativa que permita al estudiantado adquirir las competencias de los perfiles de egreso. Entre ellas, las *mentorías intensivas y extensivas*, dispositivos que tienen por objetivo constituir oportunidades de aprendizaje complementarias para el estudiantado en actividades curriculares críticas. Esta acción se despliega a partir de la detección temprana de estudiantes en situación de alto riesgo académico. El proceso es guiado por un(a) mentor(a), una figura clave para la construcción de aprendizajes disciplinares y para el desarrollo paulatino de la autonomía de las y los estudiantes. Después de tres años de implementación, se evidencia un aumento en las tasas de aprobación de quienes poseen mayor asistencia a estas instancias. La posibilidad de activar dos tipos de mentorías, *extensivas* casi al inicio de cada semestre e *intensivas* en momentos de desempeños académicos críticos, ha permitido brindar acompañamientos específicos y efectivos. El uso de distintas variantes del Sistema de Alerta Temprana y las tasas de reprobación históricas han permitido focalizar las acciones en áreas disciplinares fundamentales para la formación académica del estudiantado, sobre todo, en los dos primeros años de estudio.

Palabras clave: Mentorías, Acompañamiento académico, Riesgo académico, Alerta temprana.

Contextualización

La Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) es una universidad chilena de carácter privado. Al igual que el resto de las instituciones del sistema educativo terciario del país, ha tenido que hacer frente al fuerte aumento en la matrícula (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020). Pero, sobre todo, a los desafíos que enfrentan estudiantes que provienen de sectores históricamente excluidos (Ghiardo y Dávila, 2020).

Diversos factores inciden de forma negativa en el desempeño de este grupo de estudiantes. Entre ellos, el menor capital cultural y una menor exposición a la lógica de la Educación Superior (ES) (Ghiardo y Dávila, 2020). Quienes ingresan a la UCSH confirman la estratificación que viven muchos sistemas educativos latinoamericanos: son la contracara de los estudiantes de alto capital económico y cultural que ingresan a instituciones y programas de alto prestigio (García y Adrogué, 2021).

Los principales desafíos del estudiantado se reflejan en los resultados que obtienen en los instrumentos de diagnóstico. Según los datos de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH, 2024), en *Comprensión Lectora*, en promedio, las y los estudiantes de ingreso 2024 obtuvieron un 61% de logro. Si bien este porcentaje es positivo, un análisis más detallado de los niveles de comprensión permite detectar particularidades que pueden ser un anticipo de su desempeño. Por ejemplo, al momento de comprender textos a nivel profundo, se evidencia una baja comparativa importante: las y los estudiantes obtienen un 50,2% de logro en textos monomodales y 50% en textos multimodales. En el caso del proceso de comprensión crítica los resultados son similares, 54,4% de logro en textos monomodales y 52,1% en textos multimodales. En definitiva, cuando aumenta la complejidad del nivel de comprensión disminuye el desempeño.

Los resultados del estudiantado en *Pensamiento Matemático* corresponden a los más bajos entre todos los instrumentos. El logro promedio general que obtienen las y los estudiantes es de 34,6%. Por otro lado, al analizar los resultados en el instrumento de *Pensamiento Científico*, el porcentaje de logro general es 41,8%. En ambos instrumentos, los estudiantes no superan el 42% de desempeño.

Los resultados que obtienen las y los estudiantes en los instrumentos de diagnóstico operan como un posible adelanto del su desempeño en los cursos de primer año. Como señala la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), hay una fuerte asociación entre el desempeño que evidencian los estudiantes en pruebas estandarizadas orientadas por competencias, la participación y persistencia en educación postsecundaria. El bajo desempeño es aún más probable si se considera que el modelo de formación de la UCSH también está orientado por competencias.

Lo anterior se refleja en las tasas de reprobación históricas (desde el 2021 al 2023). Las actividades curriculares de mayor criticidad (y que requieren pensamiento matemático) se concentran en las Ingenierías y Contabilidad. En ellas (Álgebra, Cálculo, Física y Estadística) reprueban entre 4 y 7 estudiantes de cada 10. Una tendencia similar evidencia Biología, curso transversal para Kinesiología, Enfermería y Bachillerato, donde reprueban entre 4 y 5 de cada 10 estudiantes (*Tabla 1*).

Tabla 1

Tasas de reprobación históricas más altas entre 2021 al 2023

Carrera	Actividad Curricular	Nivel	Porcentaje promedio de aprobación	Porcentaje promedio de reprobación	Tasa promedio de aprobación	Tasa promedio de reprobación
Ing. Control de Gestión	Contabilidad II	200	33,3	66,7	3	7
Ing. Civil Industrial	Cálculo I	200	35,7	64,3	4	6
Ingeniería Comercial	Análisis Financiero I	400	52	48	5	5
Bachillerato Cs. y Human.	Biología	100	54	46	5	5
Bachillerato Cs. y Human.	Matemática y Pensamiento Lógico	100	56,2	43,9	6	5
Ing. Control de Gestión	Álgebra	100	60	40	6	4
Ingeniería Comercial	Matemática para los Negocios I	200	60	40	6	4
Ingeniería Comercial	Microeconomía I	400	61,4	38,6	6	4
Kinesiología	Biología	100	57,6	42,4	6	4

La decisión de utilizar mentorías como estrategia de acompañamiento descansa en dos puntos clave. Estos son, facilitar los aprendizajes disciplinares del estudiantado y fortalecer su autoconcepto académico. En relación con lo último, tal como señala Dury (2023), es frecuente que los estudiantes que provienen de sectores vulnerados tengan un autoconcepto académico disminuido. Por ello, y para fortalecer su desempeño, es necesario hacerlos sentir capaces de afrontar las exigencias de sus cursos. En este marco, la figura del docente-mentor es central, ya que amalgama la expertiz disciplinar y la pedagógica. Por lo mismo, y para potenciar su trabajo, las mentorías se apropian del modelo de *transferencia progresiva de la responsabilidad* (Fisher y Frey, 2008), promoviendo procesos que van desde el modelaje hasta la resolución de desafíos de manera independiente por parte del estudiantado.

La mentoría como práctica integral de acompañamiento posee el siguiente objetivo general:

- Proveer al estudiantado de oportunidades de aprendizaje complementarias, mediante un acompañamiento intensivo o extensivo a cargo de un mentor, para fortalecer su desempeño al interior de sus diversas actividades curriculares. Además, los siguientes objetivos específicos:
- Facilitar el dominio del conocimiento disciplinar en el estudiantado, a través de oportunidades de aprendizajes pertinentes, para fortalecer su desempeño en las actividades curriculares.
- Fortalecer el autoconcepto académico del estudiantado, a través de una transferencia progresiva de la responsabilidad, para facilitar su desempeño en las actividades curriculares.

Descripción de la experiencia

La *Política de Acompañamiento para Estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez* define una serie de lineamientos para el acompañamiento integral del estudiantado. El principal, que se debe atender a sus necesidades psicosocioemocionales y académicas de forma articulada. De la primera dimensión se encarga la Dirección de Asuntos Estudiantiles y de la segunda la Dirección de Docencia, a través de la Unidad de Acompañamiento Académico (UAA). Como señala la UCSH (2021), esta política hunde sus raíces en el Sistema Preventivo Salesiano, ya que busca "conciliar equilibradamente un ambiente propio de la Educación Superior con elementos familiares, sociales y culturales" (p. 5). Además, establece que se deben garantizar las condiciones para que el estudiantado pueda "realizar una trayectoria formativa que les permita adquirir las competencias declaradas en su perfil de egreso en el tiempo oportuno, estando en condiciones de poder desempeñarse eficaz y eficientemente como profesionales en el mundo laboral" (p. 6).

En concordancia con la *Política*, el *Modelo de Acompañamiento Académico* a cargo de la UAA busca garantizar oportunidades de aprendizaje complementarias para fortalecer el desempeño académico de todas y todos los estudiantes. En este marco, un desafío especialmente importante son las actividades curriculares críticas, las que son desafiantes para los estudiantes de forma sostenida en el tiempo. Entre ellas, es perentorio abordar las que se concentran en los dos primeros años, donde existe mayor riesgo de abandono estudiantil (Segovia y Manzi, 2018). El carácter crítico de las actividades acompañadas se define de acuerdo con tres criterios. El primero, cuando evidencian una tasa de reprobación igual o mayor a 2,5 entre cada 10 estudiantes, considerando el promedio de los últimos tres años en que se ha impartido el curso. En segundo lugar, se priorizan las actividades curriculares que se encuentran en línea de continuidad con otras (es decir, que son prerrequisito para cursos posteriores). Finalmente, y en un tercer nivel, se priorizan actividades curriculares denominadas esenciales, que por su naturaleza constituyen conocimiento fundamental en el campo disciplinar (como Biología, Química o Física, por ejemplo). Cabe señalar que los diferentes niveles de priorización no siempre se aplican en su totalidad en la selección de actividades curriculares: hay cursos con una alta tasa de reprobación, pero que no son prerrequisito o que no se consideran esenciales, que son acompañados.

Para abordar las actividades curriculares críticas, desde 2021 la UAA ha implementado un programa de *mentorías*, especialmente dirigido al estudiantado en situación de alto riesgo académico. Esta estrategia tiene un foco disciplina, con dos variantes: *mentorías intensivas* y *mentorías extensivas*. Las *mentorías intensivas* se centran en atender un nudo crítico de aprendizaje en un periodo acotado de tiempo, cuando se detectan estudiantes en alto riesgo académico. En cambio, las *mentorías extensivas* acompañan al estudiante de forma permanente en actividades curriculares críticas.

Durante los años 2021 y 2022 operaban únicamente las mentorías intensivas. Estas se activaban solo cuando se identificaban estudiantes en situación de alto riesgo académico de acuerdo con el Sistema de Alerta Temprana (SAT), categoría determinada (principalmente) por bajas calificaciones en distintas actividades curriculares. Luego, se hizo evidente que la mayor cantidad de estudiantes en esta situación de riesgo se encontraban en cursos puntuales. Además, que el número de sesiones (3 o 4) era

insuficiente para facilitar el logro de ciertos aprendizajes. En consecuencia, se dio paso a una variante de mentoría llamada *extensiva*, para otorgar un acompañamiento permanente a las y los estudiantes en actividades curriculares críticas (10 sesiones en principio). Por ello, desde el 2023, la UAA implementa ambas variantes de mentoría, con enfoques y resultados diferentes.

La situación de riesgo del estudiantado se determina mediante el *Sistema de Alerta Temprana (SAT),* programa que, al igual que otros, utiliza Minería de Datos Educativos (MDE) para generar un modelo que informa sobre el desempeño académico del estudiantado y problemáticas asociadas (Ayala et al., 2021). El SAT que permite la activación de *mentorías intensivas* es denominado *SAT Regular*, mientras que para la activación de *mentorías extensivas* se recurre al *SAT Modificado*. Ambos sistemas clasifican al estudiantado en tres niveles de riesgo: *alto, medio y bajo.* Con la información que suministran ambos SAT se determina qué estudiantes serán convocados a mentorías. Cabe señalar que el SAT no identifica actividades curriculares críticas, solo clasifica a las y los estudiantes.

En cuanto a su implementación, las mentorías consideran encuentros semanales entre un grupo de estudiantes y un mentor a cargo, con una duración de 80 minutos por sesión. El mentor proyecta las sesiones de acompañamiento a partir de los aprendizajes declarados en los programas de estudio del correspondiente curso, así como del diagnóstico que realiza de las necesidades de los estudiantes en la primera sesión.

Al finalizar la mentoría el docente a cargo genera un reporte con las oportunidades de aprendizaje que el generó. Por otro lado, el estudiantado responde una encuesta para evaluar el acompañamiento del que participaron. Toda esta información se sistematiza junto con la asistencia y se reporta a cada carrera o escuela. Al finalizar el semestre, se envía un *Informe de Resultados* con indicadores de impacto académico comparativos, donde se considera (por ejemplo) la aprobación, el promedio final y la calificación de la evaluación integrativa.

Entre los grupos de interés de la estrategia se encuentran *mentor*(a) y *estudiantes* como partícipes clave de la implementación de las mentorías; *mentor(a)* y *académicos(as)* de las actividades curriculares como pares que deben colaborar en procesos de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje del estudiantado; *directores de escuela y/o Jefes de Carrera* y la *UAA* para llevar adelante con éxito la gestión de la instancia. Esta última se vincula con todos los actores, de manera más o menos directa, para concretar las convocatorias. Además, gestiona, coordina, monitorea y evalúa las mentorías, reportando los principales resultados a las carreras.

El mentor o mentora, como señala Valverde et *al*. (2004), debe ser una persona experimentada que enseñe, aconseje, guíe y ayude a otra en su desarrollo (citado en Aguilar et *al*., 2018). En el caso de la UCSH, se priorizan mentores que sean académicos de la institución, siempre que no realicen la actividad curricular al grupo acompañado. El perfil del mentor(a) requiere a un profesional que domine profundamente los aprendizajes para la construcción de la experiencia de aprendizaje, implementando metodologías activas y evaluaciones, con foco en la retroalimentación constante del grupo. También, se busca que el mentor promueva la autonomía de las y los estudiantes mediante la *transferencia progresiva de la responsabilidad* (Fisher y Frey, 2008).

Las mentorías tienen un carácter voluntario. Los primeros convocados a mentorías son los estudiantes en situación de alto riesgo académico. Sin embargo y de forma posterior, la convocatoria se extiende a todo el estudiantado que cursa la actividad curricular acompañada, con la finalidad de que todas y todos se vean beneficiados.

Resultados

Desde la creación de la UAA en el año 2021, la participación de estudiantes en mentorías intensivas y extensivas ha ido en aumento, tal como se observa en la *Tabla 2*. Por ejemplo, en 2021 se realizaron 129 acompañamientos, mientras que en el primer semestre del 2024 se realizaron 551. Esto se traduce en un aumento de participación de un 335%.

Lo mismo sucede con el número de actividades curriculares acompañada. Por ejemplo, durante todo el 2021 se realizaron 24, mientras que en el primer semestre del 2024 se realizaron 36, 12 más que en el primer año (ver *Tabla 3*).

Tabla 2

Acompañamientos académico realizados por facultad [estudiantes]

Facultad	2021	2022	2023	2024[2]
Facultad de Ciencias de la Salud	61	239	322	292
Facultad de Educación	23	111	87	58
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	45	335	111	45
Facultad de Ingeniería y Empresa[3]	-	-	237	156
Bachillerato en Ciencias y Humanidades	-	-	27	11
Total	**129**	**685**	**784**	**562**

Tabla 3

Número de actividades curriculares acompañadas con mentorías intensivas y extensivas

Facultad	2021	2022	2023	2024
Facultad de Ciencias de la Salud	7	14	18	12
Facultad de Educación	7	16	16	8
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	10	21	12	4
Facultad de Ingeniería y Empresa	-	-	17	11
Bachillerato en Ciencias y Humanidades	0	0	1	1
Total	**24**	**51**	**64**	**36**

2 Número de acompañamientos realizados durante el primer semestre del 2024.
3 Facultad creada el 2023 con dos nuevas carreras a las que se le anexaron dos de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Si miramos el desempeño académico de estudiantes que participaron de algún tipo de mentoría, como se muestra en la *Tabla 4,* se observa que los porcentajes de aprobación tienden a aumentar en cada periodo. Esto, con excepción de la Facultad de Educación, con una baja en 2022. En el resto de las Facultades se evidencia un importante aumento en la aprobación de las y los estudiantes acompañados, particularmente en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas donde fue del 30%.

Además de las variables asistencia y desempeño académico, las y los estudiantes han evaluado las oportunidades de aprendizaje generadas en las mentorías, así como el (auto)compromiso evidenciado en el proceso. En un formulario virtual los estudiantes evalúan una serie de afirmaciones en una escala de uno a cuatro, donde uno (1) es *totalmente en desacuerdo y cuatro* (4) *totalmente de acuerdo*. Como se observa en la *Tabla 5,* el estudiantado muestra una alta valoración del acompañamiento, la calificación más alta la otorgan a la oportunidad de *comunicarse y resolver dudas* (3.8) y la más baja a su propio *nivel de participación* (3.3). Por otro lado, un 97% de los estudiantes que responde la encuesta recomendarían al mentor y la propia instancia de mentoría.

Tabla 4

Porcentaje de aprobación de las y los estudiantes acompañados con mentorías intensivas y extensivas

Facultad	2021	2022	2023
Facultad de Ciencias de la Salud	n/a	77,9	85
Facultad de Educación	100	88,6	96,4
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	43	73,3	73,7
Facultad de Ingeniería y Empresa	-	-	73,2
Bachillerato en Ciencias y Humanidades	-	-	90,3

Tabla 5

Resumen de encuesta de valoración del estudiante

Criterios evaluados en encuesta a participantes de mentorías	
La organización (estructura) general de la mentoría facilitó el logro de mis aprendizajes.	3.7
La forma en que el docente abordó los contenidos e implementó las actividades facilitó el logro de mis aprendizajes.	3.7
Durante las sesiones tuve espacio para comunicar y resolver mis dudas.	3.8
Considero que participé activamente en el desarrollo de las sesiones de la mentoría.	3.3
Luego de la mentoría, me siento más preparado para enfrentar mis desafíos académicos de la actividad curricular asociada a la mentoría.	3.4

Finalmente, la reportabilidad y encuentros focales con las y los mentores también entregan evidencia a favor de las mentorías. Existe una evaluación positiva del dispositivo como instancia para fortalecer aprendizajes, desarrollar autonomía y mejorar el autoconcepto académico. Por otro lado, también dan información sobre la necesidad de que el estudiantado desarrolle hábitos de estudio y logren gestionar su tiempo de manera efectiva. Emerge como un desafío adicional lograr que el estudiantado adhiera a las mentorías: la voluntariedad en la asistencia genera que esta sea, a momentos, baja, lo que perjudica el desarrollo de aprendizajes. Además, hay evidencia que correlaciona la asistencia con el logro de aprendizajes, así como con el desarrollo de la autonomía y la autoconfianza en el estudiantado, claves para el éxito en la universidad (Botella y Ramos, 2020). Finalmente, aparece como elemento facilitador la planificación de las sesiones de mentorías, cuando esta se deriva del vínculo entre mentor y docente de la actividad curricular, ya que permite gestionar un acompañamiento más situado y efectivo.

Conclusiones

El sistema de acompañamiento académico de la UCSH ha logrado ampliar su alcance a un número mayor de estudiantes y de actividades curriculares. En lo específico, se observa un progresivo aumento en la asistencia de los beneficiarios a las dos variantes de mentorías (intensivas y extensivas). Además, una mejora en el desempeño académico de quienes participan de estas instancias (sobre todo cuando la adherencia es sostenida), lo que se traduce en un mayor porcentaje de aprobación. En consecuencia, y atendiendo al objetivo general, la evidencia confirma que las oportunidades complementarias que se entregan a las y los estudiantes, a través de un acompañamiento intensivo o extensivo dirigido por un mentor, facilitan su desempeño académico.

Las modificaciones que se han realizado al Sistema de Alerta Temprana (SAT) han permitido mejorar la pertinencia y oportunidad de las mentorías. Esto, principalmente mediante la inclusión de los resultados de los diagnósticos institucionales como variables que participan en la categorización de riesgo del estudiantado (*bajo*, *medio* y *alto*). Concretamente, los cambios al SAT han facilitado la detección y conformación de los grupos de estudiantes acompañados. Con esto, las convocatorias han logrado realizarse en menos tiempo, demostrando a los actores involucrados (por ejemplo, directores y jefes de carrera) una mayor diligencia y eficiencia, lo que se traduce en vínculos de cooperación más estables y efectivos.

En relación con el primer objetivo específico, es posible afirmar que las mentorías también han permitido que los estudiantes dominen (en mayor o menor medida) el conocimiento disciplinar fundamental de sus respectivos cursos. Esto se concluye indirectamente de los porcentajes de aprobación. Sin embargo, es necesario fortalecer el vínculo entre mentor y el docente de la actividad curricular para establecer con mayor precisión el conocimiento (y aprendizajes) que deben ser abordados en el acompañamiento. También, parece pertinente sistematizar los conocimientos y aprendizajes que suelen ser desafiantes para el estudiantado, para anticipar la configuración de las mentorías a mediano plazo.

Con relación al segundo objetivo específico, es posible afirmar que las mentorías tributan al desarrollo del autoconcepto académico. El estudiantado valora las mentorías como espacios

de confianza, donde pueden comunicar y abordar sus dificultades. Además, señalan sentirse más preparados para enfrentar los desafíos de sus actividades curriculares luego de participar en ellas. Por otro lado, aparece como necesidad emergente la promoción de estrategias de aprendizaje efectivas al interior de las mentorías. Este desafío es enfrentado a discreción por cada mentor, pero no forma parte explicita de este tipo de acompañamiento.

Para enfrentar uno los diversos desafíos que se derivan de las mentorías se proyecta la construcción de un plan de formación de mentores. El objetivo es que los docentes a cargo del acompañamiento puedan promover el autoconcepto académico del estudiantado de forma intencionada, a través de la promoción de estrategias de estudio, validación de experiencias previas, retroalimentaciones efectivas y trabajo metacognitivo, por ejemplo. También es un reto generar adherencia en el estudiantado y consolidar procesos de mejora permanente, que impacten de forma positiva en la configuración del dispositivo, en los mentores y en el estudiantado.

Referencias

Aguilar, N. y Manzano, N. (2018). La mentoría en el nivel universitario: etapas para su implementación. *Universidad y Sociedad*, *10*(3), pp. 255-262. http:// http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n3/2218-3620-rus-10-03-255.pdf

Ayala, E., López, R. y Menéndez, V. (2021). Modelos Predictivos de Riesgo Académico en Carreras de Computación con Minería de Datos Educativos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *21*(66), https://doi.org/10.6018/red.463561

Botella, A. y Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un aprendizaje basado en proyectos. *Estudios Pedagógicos, 46*(1), pp. 145-160. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145

Dury, N. (2023). Improving transition to higher education by developing students' academic self-concept. *Education in Practice*, *4*(1), pp. 4-15. https://intranet.birmingham.ac.uk/as/hefi/documents/public/journal/v4-i1/improving-transition-to-higher-education.pdf

Fisher, D. y Frey, N. (2008). Homework and gradual release of responsibility: Making "responsibility" possible. *English Journal*, *98*(2), pp. 40-45. https://doi.org/10.58680/ej20086827

García, A. y Adrogué, C. (2021). Tres décadas de investigación en educación superior en América Latina y el Caribe: pesado, presente y futuro. UNESCO-IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/44

Ghiardo, F. y Dávila, O. (2020). Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales. *Última Década*, *18*(53), pp. 40-77. http://doi.org/10.4067/S0718-22362020000100040

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO-IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). Pathways to Success. *Hoy Knowledge and Skills at Age of 15 Shape Future Lives in Canada*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264081925-en

Segovia, N. y Manzi, J. (2018). La validez predictiva del ranking de notas. El rendimiento académico en los dos primeros años de universidad. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, *1*, pp. 46-59.

Universidad Católica Silva Henríquez. (2021). *Política de acompañamiento para estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez.* UCSH.

Universidad Católica Silva Henríquez. (2024). *Reporte de Resultados: Diagnóstico de Pensamiento Científico UCSH 2024*. Unidad de Acompañamiento Académico.



Modelo u-learning en LEIP: la formación docente en un EVA, una educación continua, personalizada y sin barreras, para disminuir el abandono y la deserción escolar

Tomasa Miranda Robles
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321. México
robles.52@hotmail.com

Maximiliano Licón Carrillo
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321. México
canterayplata@hotmail.com

José Guadalupe Sandoval Santoyo
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321. México
t321assantoyo@g.upn.mx

Martín de Luna Dorado
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321. México
deluna63@live.com.mx

Resumen

En el 2015 la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 Zacatecas, México, implementó un modelo de EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje), u-learning en el programa de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) para enfrentar desafíos en la formación docente. Este modelo permitió a los estudiantes interactuar a través del EVA, facilitando el aprendizaje. La constante adaptación de materiales y herramientas ha mantenido la pertinencia y funcionalidad del programa. Reuniones de seguimiento identificaron áreas de mejora, ajustando estrategias pedagógicas y tecnológicas para asegurar su eficiencia. Siguiendo la visión de la UNESCO, el modelo u-learning de la LEIP ha promovido la inclusión digital, especialmente entre grupos marginalizados, democratizando el acceso a la educación superior. Las estrategias centradas en el acompañamiento y apoyo continuo al estudiante han logrado disminuir la deserción en la LEIP, y el alto índice de titulación de los egresados (78%), con relación al índice nacional (39%), reflejando el esfuerzo de estudiantes y tutores. Reuniones semanales de seguimiento al programa, y formación han mejorado las habilidades de los tutores en herramientas tecnológicas y metodologías u-learning. Canales

de comunicación efectivos, como grupos de WhatsApp y video sesiones semanales han facilitado un acompañamiento y un ambiente de colaboración entre tutores y estudiantes.

Palabras clave: Formación docente, EVA, Modelo u-learning.

Contextualización

Visión actual sobre el uso de las TIC en las IES

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha promovido el uso de las TIC en las Instituciones de Educación Superior (IES) para mejorar la educación y fomentar la equidad. Desde 1990, se ha resaltado la importancia de la tecnología para transformar la educación y superar barreras geográficas. En 2015, se destacó la inclusión, la innovación y el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA). En 2022, la iniciativa "Los futuros de la educación" impulsó la colaboración entre IES y el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica para democratizar la educación (UNESCO, 1990, p.27; 2015, p.51; Villers, 2022, pp. 107 a 110).

Según la UNESCO, el futuro de la Universidad y las IES debe centrarse en la paz, la dignidad humana y el desarrollo sostenible, ampliando el acceso y mejorando la calidad con equidad. Se propone innovar el currículo con competencias del siglo XXI, vinculando la educación a la Agenda 2030 y promoviendo un aprendizaje significativo y colaborativo. Además, se debe universalizar la producción de conocimientos y establecer nuevos modelos de evaluación que valoren el impacto cualitativo, reafirmando la Educación Superior como un derecho universal y un bien público (Villers, 2022, pp.109 y 110). Sin embargo, el contexto, realidad y necesidades de cada estudiante de Educación Superior es tan propio, que los retos que enfrentan las IES son cada vez mas amplios y diversos para cubrir lo anteriormente planteado.

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) han mostrado ampliamente su interés por disminuir el rezago y deserción estudiantil, llevando a cabo diferentes estrategias de apoyo financiero, académico y psicoeducativo para así garantizar la continuidad de las y los estudiantes desde el inicio y hasta concluir sus estudios (Barrera y Parra, 2024, p. 428). Así mismo, el promedio de la tasa de abandono escolar en las IES en México de 2000 a 2023 es de 7.55% que incluye licenciatura en Educación Normal, Universitaria y Tecnológica, y excluye Posgrado (INEGI, 2023),

Para las Instituciones de Educación Superior (IES), reducir el abandono y el rezago estudiantil implica diseñar estrategias efectivas, donde la innovación es una necesidad, no una opción. Las investigaciones muestran que cada contexto académico demanda acciones diversas, y las IES han implementado múltiples iniciativas para lograr este objetivo. Actualmente, el uso de herramientas tecnológicas es fundamental para que los docentes optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, mantengan una comunicación eficaz y asertiva, y promuevan la permanencia de los estudiantes en las instituciones.

Sin embargo, la adopción de estas herramientas enfrenta varios desafíos. Tanto docentes como estudiantes señalan la falta de tiempo, organización y conocimiento como obstáculos importantes. Entre los factores clave para superar estas barreras se encuentran la motivación, la capacitación en tecnologías y el apoyo institucional. Además, problemas como la conectividad y la complejidad de las plataformas digitales son vistos como grandes limitantes, lo que refuerza la necesidad de una capacitación constante y el respaldo de la universidad para lograr una integración tecnológica efectiva (Barrera y Parra, 2024, p. 431).

La educación a distancia en México, diferenciándose de la educación convencional, permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo sin la necesidad de asistir físicamente a una institución educativa. Este modelo varía en cuanto a la distancia existente entre el centro de estudio y la residencia del estudiante, con algunos sistemas requiriendo poco o nulo contacto personal y otros solicitando asistencia periódica (González; citado en Navarrete y Manzanilla 2017, p.66).

El modelo más completo y que aporta una solución a las IES con programas que trabajan de manera virtual y a distancia es el aprendizaje ubicuo o u-learning, ya que permite el aprendizaje en cualquier lugar y momento, transformando la experiencia educativa, así el aprendizaje se desvincula de las limitaciones de tiempo y espacio, con el profesor desempeñando el rol de facilitador (Burbules; citado en García, et al., 2023, p.21). El contexto propio de cada programa de las IES, la necesidad de estos, la infraestructura existente, la capacitación docente, entre otros aspectos son los que pueden definir y delimitar los alcances que el modelo u-learning pueda tener.

Historia, realidad y perspectiva. El caso de la LEIP en Zacatecas

En el año 2015, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 321 Zacatecas) se planteó ofertar la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) Plan 2012, una modalidad abierta, a distancia y en línea. Había un dato desalentador como referente: la Unidad UPN Ajusco, de la Ciudad de México, quien realizó el diseño de la LEIP, ya la había ofertado desde el año 2012, a tres años de haber iniciado, la matrícula de su primera generación ya reflejaba ser parte de un 60% de deserción, la generación 2 y 3, iban por rutas semejantes. Además, en México en ese momento entre el 40 y 80% de estudiantes abandonaban instituciones como la Escuela Superior Abierta y a Distancia de la SEP en México (Ibarra, 2011, p.10), y entre el 50-52% de deserción en la modalidad de Educación Virtual de la Universidad Autónoma del Carmen (López y Liñán, 2013, p. 3).

Lo anterior significó un enorme reto para la planta docente que se asignó al programa de la LEIP, ya que estaban frente a grandes desafíos, y los más visibles eran: desconocimiento pleno del programa, poca capacitación y experiencia en esta modalidad de enseñanza en línea. En el 2015, había ya información suficiente sobre los distintos modelos de educación en línea y a distancia, entre ellos el e-learning, b-learning y estaba en desarrollo el novedoso modelo u-learning. Al indagar y recuperar información sobre este último, el colegiado de docentes de la LEIP decidió diseñar e implementar un modelo u-learning específico para trabajar esta licenciatura, partiendo de lo establecido en el Plan de estudios 2012 de la licenciatura, pero acorde al contexto y necesidades que enfrentaran en el programa por la característica de sus estudiantes y enfocados en cuidar el ingreso y la permanencia.

Por lo que, se optó por parte del colegiado de la LEIP, centrar su atención en el estudiante y operar un modelo de enseñanza en línea, abierto, a distancia y semipresencial en donde los estudiantes tuvieran interacción sincrónica y asincrónica entre ellos y con su tutor, a través del EVA con un enfoque que permitiera el aprendizaje en cualquier momento y lugar, utilizando diversas herramientas para propiciar con los estudiantes un proceso formativo continuo y personalizado, acorde a las necesidades personales de estos.

Propósitos

Propósito General:

Diseñar e implementar un modelo de enseñanza u-learning acorde a las necesidades de las y los docentes en formación del programa LEIP, en donde las y los tutores sean capacitados en el uso de los EVA y diversos canales de comunicación efectiva, para que esto permita a los estudiantes tener interacción sincrónica y asincrónica a través de entornos virtuales de aprendizaje, facilitando la apropiación del conocimiento en cualquier momento y lugar mediante el uso de diversas herramientas tecnológicas para propiciar un proceso formativo continuo y personalizado, y así evitar la deserción y abandono escolar.

Propósitos Específicos:

1. **Implementar entornos virtuales de aprendizaje a través** plataformas tecnológicas accesibles y funcionales que permitan la interacción sincrónica y asincrónica, facilitando el acceso a materiales educativos y fomentando la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
2. Reducir el nivel de deserción y abandono escolar en la LEIP, poniendo al centro al estudiante a través de un proceso de acompañamiento y apoyo continuo.
3. **Capacitar a las y los tutores LEIP en el uso de tecnologías educativas mediante** programas de formación y actualización continua en el uso de herramientas tecnológicas y metodologías de enseñanza u-learning.
4. **Promover la interacción y el apoyo entre estudiantes y tutores estableciendo** canales de comunicación efectivos, como grupos de WhatsApp académicos y video sesiones semanales, para facilitar el acompañamiento y el apoyo continuo entre tutores y estudiantes, fomentando un ambiente de colaboración y respeto.
5. **Evaluar y ajustar el programa educativo LEIP,** para identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias pedagógicas y tecnológicas, asegurando así la pertinencia y efectividad del programa.

Descripción de la experiencia

Enfrentarse a la realidad, retos y soluciones

Hernández, et al., (2021) sostienen que la deserción escolar en las Instituciones de Educación Superior (IES) es un problema complejo con múltiples causas, que incluyen factores individuales de los estudiantes, así como variables familiares, económicas, contextuales y educativas. Además, la deserción puede estar relacionada con deficiencias ocultas en los planes y programas de estudio, la falta de capacitación docente y la insuficiencia de recursos para intervenir (p. 10). La Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) no fue la excepción a estos problemas. A continuación, se presentan de manera general los retos y las soluciones abordados en colaboración por el equipo docente de la LEIP desde el año 2015.

El diseño original de la licenciatura totalmente en línea presentaba problemas de comunicación e interacción entre tutores y estudiantes. Para solucionarlo, se desarrolló un modelo u-Learning, que ofrecía un acompañamiento más cercano y comprensivo sin disminuir la exigencia académica. Además, se implementaron talleres semanales de actualización para capacitar a los tutores en el uso de la plataforma Moodle y en la modalidad de trabajo en línea, algunos tutores incluso realizaron posgrados en informática educativa para estar a la altura de las exigencias.

Inicialmente, la comunicación entre tutores y estudiantes era poca, por lo que se decidió que los tutores estarían disponibles por teléfono para ofrecer orientación personal. Además, se utilizó un grupo de WhatsApp académico como forma de comunicación permanente, con atención del tutor de lunes a domingo, de 8:00 a 22:00 horas. Esta herramienta permitió también la interacción y el apoyo mutuo entre estudiantes, sin embargo, debido a dudas persistentes, se acordaron video sesiones de dos horas a través de Hangouts de Google, que luego migraron a Zoom debido a problemas de conexión, y posteriormente algunos pocos optaron por usar Google Meet.

Para el seguimiento y apoyo entre tutores, el equipo de trabajo de la LEIP acordó realizar una sesión semanal todos los miércoles de 10:00 a 12:00 horas, en estas reuniones se valoran aspectos como el avance y seguimiento de los grupos, las dificultades enfrentadas, la implementación de la evaluación modular y la revisión constante del plan de estudios. Además, se abordan la actualización en herramientas tecnológicas, la organización de eventos y la atención a casos personales y específicos de los estudiantes. También se implementaron las academias modulares, en donde las y los tutores se reúnen por módulo para establecer acuerdos sobre contenidos y revisar materiales.

Para fortalecer la identidad de los estudiantes con la institución, se organizaron sesiones presenciales y conferencias académicas virtuales seguidas de presentaciones artísticas al término de cada módulo o semestre. Además, se diseñó una aplicación móvil en donde el estudiante a través de su celular podía acceder a todos los recursos necesarios para cursar la licenciatura y se crearon podcasts de lecturas semanales para facilitar el acceso a los materiales.

Debido a la dispersión geográfica de los estudiantes, los tutores realizaron reuniones presenciales en comunidades rurales cercanas a lugar de residencias según lo acordado por

estudiantes y asesor de cada grupo. La evaluación de las actividades semanales en el diseño curricular original se centraba específicamente en los trabajos en plataforma, por lo que se adecuó para incluir puntajes de: actividades semanales en foros (20%), espacio de tareas (30%) video sesiones (20%), elaboración de producto final de módulo (20%), y la presentación presencial o virtual del producto final del módulo(10%).

Para mejorar la originalidad de los trabajos, se implementó en plataforma un programa para detectar similitud o plagio de contenidos denominado Turnitin, reduciendo la similitud de información a menos del 20% que inicialmente estaba en promedio arriba del 45%. Además, se agregaron seminarios de titulación en la primera y segunda generación, y a partir de la tercera generación se asignó un tutor permanente para los últimos cuatro módulos de un total de 16, facilitando la construcción del trabajo de titulación en el último año de la licenciatura.

Finalmente, se diseñaron diplomados y cursos gratuitos para ayudar a los egresados a cumplir con los requisitos de la evaluación integral de la USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros), mejorando su posicionamiento en la lista de prelación para ingresar al Servicio Público Educativo como docentes de base logrando que el 82% de los egresados trabajen como docentes de educación básica, y de estos el 50% con plaza de base. En las seis generaciones hasta el momento, según los resultados, la deserción ha variado, siendo la más baja del 5% y la más alta del 36.66%.

Resultados

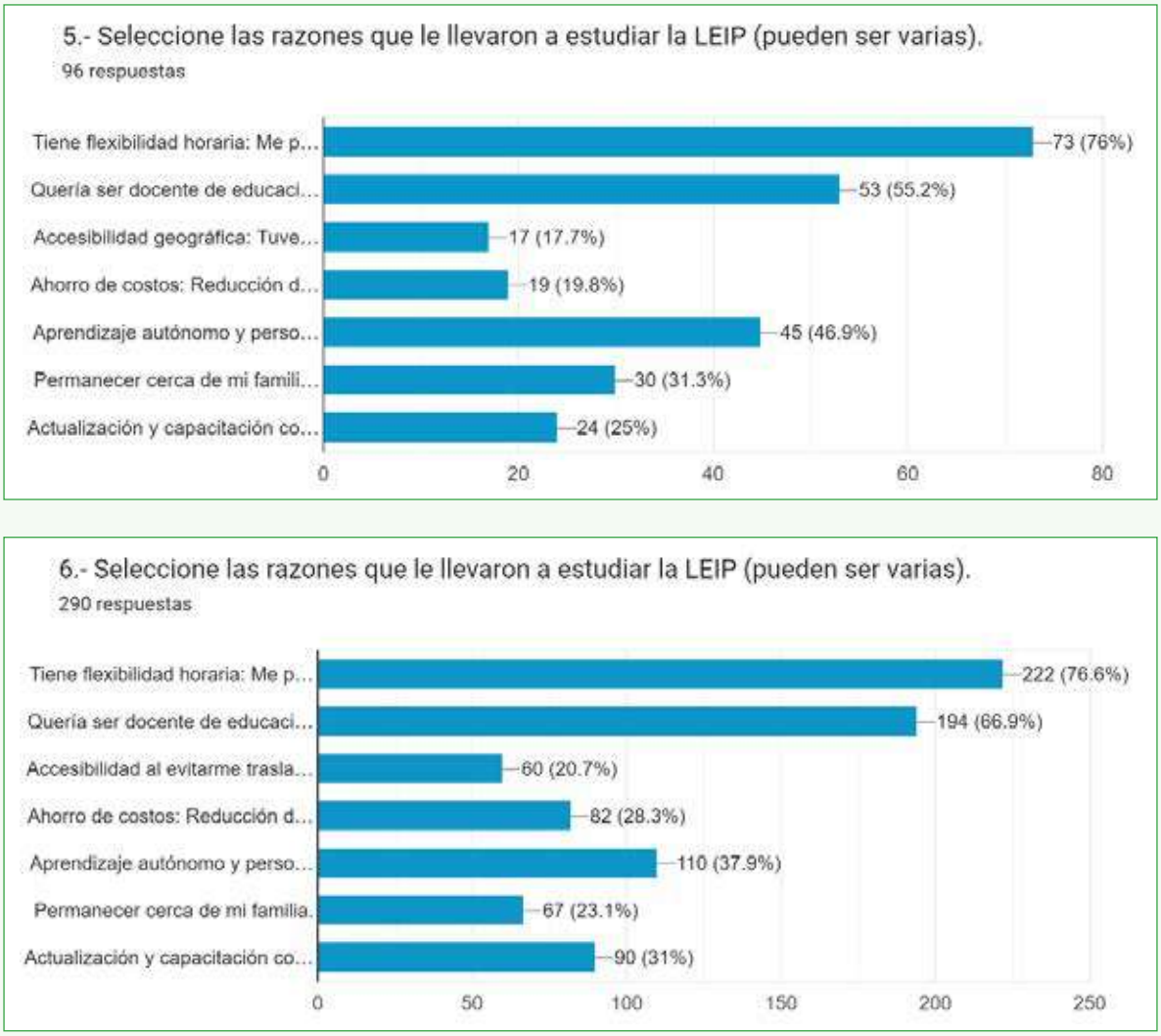
La información abordada en el apartado anterior muestra cómo se realizó el diseño de un modelo acorde a las necesidades del programa. Durante el proceso de elaboración de este informe de práctica, se aplicaron encuestas a egresados, estudiantes y docentes del programa LEIP, UPN 321, Zacatecas, mediante formularios de Google del 10 al 25 de junio del 2024. Las encuestas realizadas a egresados y estudiantes de la licenciatura LEIP estan compuestas por distintos aspectos que ofrecen una visión integral del perfil, experiencias y percepciones de ambos grupos. Los aspectos principales que componen la encuesta son: datos generales de los encuestados, recursos utilizados en la LEIP, sobre herramientas y estrategias de las y los tutores LEIP, también se incluyeron preguntas sobre la comunicación y soporte estudiantil, aspectos de identidad con la UPN 321, sobre el apoyo académico al estudiantado y por último aspectos de titulación e inserción laboral, siendo en total de 39 preguntas.

A partir de los datos obtenidos, se pueden observar similitudes y diferencias significativas entre ambos grupos, proporcionando un análisis detallado sobre su formación y satisfacción. De un total de 367 egresados de las generaciones 1 a 5, solamente se contactó con 96 personas que respondieron la encuesta. Para el caso de las y los estudiantes actuales de la LEIP, de un total de 449 se recibieron respuestas en el formulario de 290 personas.

Como puede observarse, en la LEIP se atienden las recomendaciones de la UNESCO, que promueve la inclusión digital centrada en los grupos más marginados, fundamentalmente las mujeres, los grupos de ingresos bajos, las personas con discapacidades y las comunidades lingüísticas y culturales minoritarias

(UNESCO, 2024), como se aprecia en el perfil demográfico, la mayoría de los egresados (90.6%) y estudiantes actuales (83.1%) son mujeres, aunque hay una mayor proporción de hombres entre los estudiantes actuales (16.9%) en comparación con los egresados (9.4%). Respecto a la edad, los estudiantes actuales tienden a ser más jóvenes, con un 51.7% entre 20 y 30 años, en contraste con el 32.2% de los egresados en ese mismo rango de edad. Las razones principales para estudiar la licenciatura son similares en ambos grupos: la flexibilidad horaria, el deseo de ser docente de educación básica y el aprendizaje autónomo y personalizado (Ver Ecuación 1).

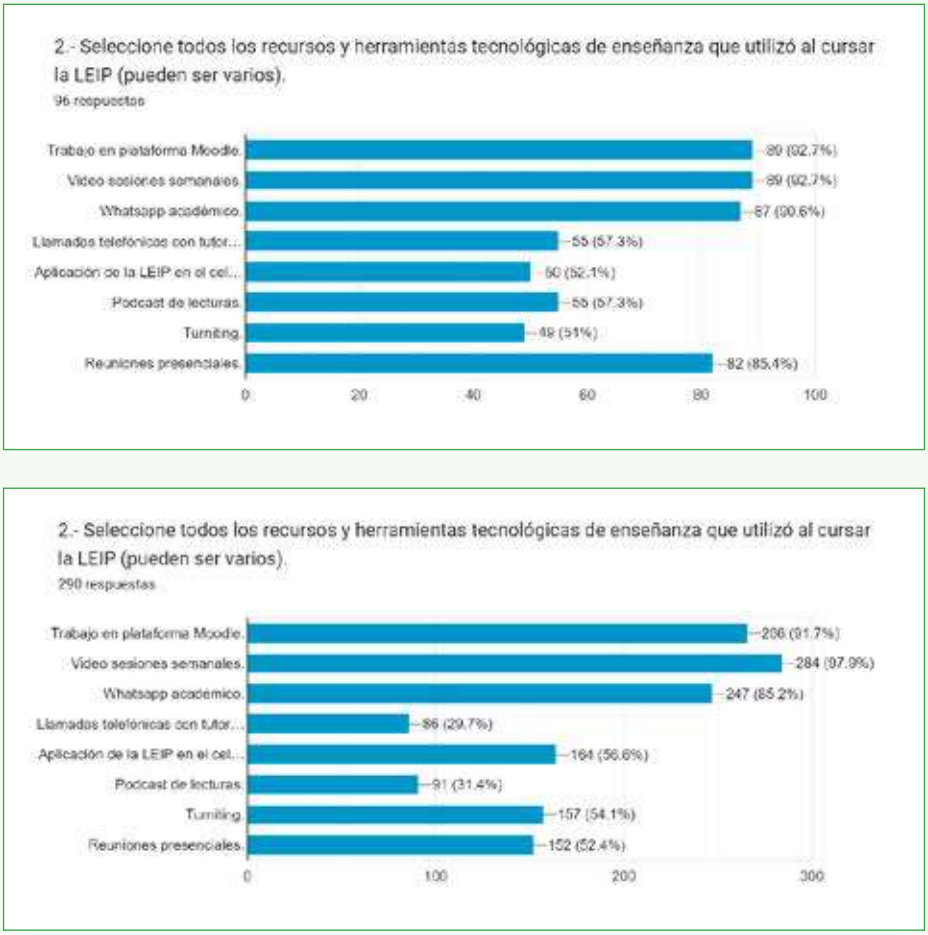
Ecuación 1. Razones que le llevaron a estudiar la LEIP



Fuente: Respuestas de egresados y estudiantes LEIP. Formularios de Google (2024)

Para impulsar una pedagogía centrada en el alumno y no en la tecnología, es esencial considerar varios principios clave según Falcone, et al., (2022), la educación en entornos virtuales, que se centra en el estudiante y promueve un aprendizaje activo en contextos lo más cercanos posible a la realidad, requiere que los docentes desarrollen nuevas habilidades comunicativas no verbales y adopten un enfoque innovador en la enseñanza. Esto les permitirá guiar a sus alumnos a través del complejo proceso de adquisición de conocimientos (p. 503). Como puede observarse, en la encuesta tanto egresados como estudiantes, se consideran beneficiarios de un enfoque innovador en la enseñanza de la LEIP, que ambos grupos valoran altamente el uso de herramientas tecnológicas como la plataforma Moodle y las video sesiones semanales. Sin embargo, se observa una mayor utilización de Turnitin entre los egresados (51%) en comparación con los estudiantes actuales (4.1%). Asimismo, los estudiantes actuales usan más las video sesiones semanales (97.9%) en comparación con los egresados (92.7%) (Ver Ecuación 2).

Ecuación 2. Recursos y herramientas utilizadas en la LEIP por egresados y estudiantes



Fuente: Respuestas de egresados y estudiantes LEIP. Formularios de Google (2024).

En términos de avances en el trabajo de titulación, en las encuestas el 70.8% de los egresados menciona que ya tenía su trabajo terminado al finalizar el último módulo, mientras que el 64.3% de los estudiantes actuales del módulo 16 tienen avances significativos. Así mismo, de las generaciones 1 a 5, que abarcan del 2015 al 2023, de un total de 367 egresados, 283 ya se han titulado, siendo el 77.11%. Estos datos están muy por encima de lo que plantea ANUIES (2020), afirmando que el promedio nacional en México de Eficiencia Terminal (ET) de la educación superior, considerando la titulación, que es del 39% (Citado en Hernández, et al., 2021, p.12). Respecto al empleo, el 82.3% de los egresados trabaja como docentes de educación básica, de los cuales el 52.1% ya cuenta con plaza base, mientras que el 3.8% de los estudiantes actuales tienen una plaza base y el 22.1% trabajan como docentes contratados.

Lo pedagógico está primero, lo tecnológico después. Los EVA se apoyan en el modelo de aprendizaje socio constructivista. Los docentes en su proceso de aprendizaje del uso de los EVA pasan por tres momentos, el tecnológico, el didáctico y el innovador. En el primer momento se esfuerzan por conocer las herramientas del entorno virtual, en el segundo momento ya lo conocen y usan de manera suficiente, y en el tercer momento ya son expertos por lo que pueden proponer mejoras en el uso del entorno siempre centrados en la atención al alumno (Fernández, 2009; citado en Pastora y Fuentes, 2021, p.65). Lo anterior se valida en los tutores LEIP, ya que la satisfacción general y evaluación que hacen egresados y estudiantes de las y los tutores es alta en ambos grupos, pero ligeramente superior entre los egresados. El 88.5% de los egresados calificó su satisfacción con 10, mientras que el 73.3% de los estudiantes actuales dio la misma calificación. Los egresados también evaluaron mejor el conocimiento y habilidades proporcionados por los tutores, un 60.4% calificando con 10, en comparación con el 49.3% de los estudiantes actuales.

En términos de comunicación y soporte, los egresados valoraron más la disponibilidad y el ambiente de respeto de los tutores, con un 63.5% y 77.1% calificando con 10 respectivamente, frente al 51.7% y 73.1% de los estudiantes actuales. La claridad en el uso de herramientas digitales también fue mejor valorada por los egresados. Los usuarios del EVA, divididos en estudiantes, profesores y administradores, utilizan el sistema para acceder a materiales, participar en discusiones y recibir retroalimentación, además debe ser diseñado para ser accesible y usable (Conole 2013, p. 17). En la LEIP, las y los tutores cumplen con lo que se plantea por Conole, ya que la disponibilidad, ambiente de respeto para atener dudas, orientar y acompañar el proceso de aprendizaje es valorado ampliamente por egresados y estudiantes.

Para la identidad y cohesión estudiantil, la promoción de la interacción entre estudiantes y la cohesión estudiantil generada por la presentación de productos finales fueron aspectos mejor valorados por los egresados. La mayoría de los egresados calificó estos aspectos con 10 (66.7% y 72.9% respectivamente), mientras que entre los estudiantes actuales las calificaciones fueron ligeramente más bajas (56.9% y 52.4%). Aunque ambos grupos comparten una valoración positiva de su experiencia en la LEIP, los egresados tienden a mostrar una satisfacción ligeramente mayor y una percepción más positiva sobre el apoyo y desempeño de los tutores. Las diferencias en el uso de herramientas tecnológicas y en la situación laboral también destacan, reflejando las diferentes etapas en las que se encuentran ambos grupos en su trayectoria académica y profesional.

A pesar del crecimiento en infraestructura y cobertura, las instituciones deben abordar cuidadosamente las complejidades de la educación a distancia, especialmente para poblaciones vulnerables. Los cursos propedéuticos y el trabajo de tutoría son estrategias eficaces para mitigar estos desafíos. La UNESCO enfatiza que los gobiernos deben apoyar a las IES en el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica, particularmente el ancho de banda, para impulsar la educación abierta y a distancia, democratizando así la educación y promoviendo la equidad social (UNESCO, 2024).

Los resultados mostraron que la generación con el porcentaje más bajo de deserción fue la de 2017-2021 con un 5%, mientras que la generación con la deserción más alta fue la de 2019-2023 con un 36.66%. En todas las generaciones de egresados se ha observado que la permanencia estudiantil es similar a la de los programas presenciales, por lo que se puede considerar que el modelo LEIP implementado está dando los resultados positivos esperados (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de deserción por generación

Generación	Matrícula inicial			Matrícula final			Porcentaje de deserción
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Total
2015-2019	8	24	32	8	21	29	9.37%
2016-2020	16	33	49	12	26	38	22.4%
2017-2021	9	31	40	9	29	38	5%
2018-2022	42	114	156	22	88	110	29.48%
2019-2023	48	192	240	14	138	152	36.66%
2020-2024	40	148	188	23	109	152	19.14%
Promedio de porcentaje de deserción							20.34%

Del 10 al 25 de junio del 2024, a las y los 26 docentes del programa LEIP, se les aplicó una encuesta a través de un Formulario de Google. En total 22 respondieron al formulario, con una distribución equitativa de género (50% mujeres y 50% hombres). Las edades de los encuestados varían ampliamente, con un 22.7% en el rango de 20 a 30 años, un 18.2% entre 31 y 40 años, un 18.2% entre 41 y 50 años, un 18.2% entre 51 y 60 años, y un 22.7% entre 61 y 70 años. En términos de grado académico, el 22.7% tiene licenciatura, el 50% maestría y el 27.3% doctorado. Respecto a la antigüedad en el programa, el 40.9% ha trabajado de 1 a 3 años, el 18.2% de 4 a 6 años y el 40.9% de 7 a 9 años. El 72.7% de los docentes ha recibido capacitación para trabajar en el programa, mientras que el 27.3% no. La mayoría atiende grupos de 11 a 20 estudiantes.

En cuanto a los recursos tecnológicos utilizados, el 100% usa la plataforma Moodle y las video sesiones semanales, el 90.9% utiliza WhatsApp académico, el 81.8% participa en reuniones presenciales, el 72.7% hace llamadas telefónicas, el 63.6% usa la aplicación de la LEIP en el celular, y el 40.9% utiliza podcasts y programas anti-plagio. El 95.5% de los docentes confirma la realización de reuniones de seguimiento semanal. Los tutores estiman que al finalizar el Módulo 16, el 50% de los estudiantes tiene su trabajo de titulación terminado, mientras que el

22.7% no lo ha concluido y el 22.3% necesita más tiempo. Entre las principales dificultades enfrentadas se encuentran el manejo de la plataforma, problemas de internet de los alumnos, la comprensión del diseño modular, la sobrecarga de trabajo, y la falta de recursos tecnológicos y bibliográficos para los estudiantes. Otros desafíos incluyen la falta de dedicación exclusiva al programa, problemas técnicos, y la necesidad de equilibrar el trabajo en LEIP con otras actividades laborales.

Conclusiones

Partiendo del propósito general, los resultados muestran que la implementación del modelo de enseñanza u-learning en el programa LEIP ha demostrado ser efectivo y eficiente al centrarse en las necesidades del estudiantado y proporcionarles las herramientas necesarias para una interacción sincrónica y asincrónica efectiva. La alta satisfacción de egresados y estudiantes actuales resalta la importancia de combinar el uso de entornos virtuales de aprendizaje con un enfoque pedagógico funcional y adaptado al contexto, facilita un aprendizaje continuo y personalizado, alineado con las mejores prácticas educativas actuales.

La necesidad constante de adaptar el uso de materiales y herramientas para abordar las situaciones reales en la LEIP ha permitido mantener la pertinencia del programa. A través de reuniones de seguimiento, se han identificado áreas de mejora y se han ajustado las estrategias pedagógicas y tecnológicas para asegurar la efectividad del programa. Siguiendo la visión de la UNESCO, la implementación del modelo u-learning en el programa LEIP ha promovido la inclusión digital, especialmente entre mujeres y grupos marginados, democratizando el acceso a la educación superior.

Tomando como punto de partida, los antecedentes de deserción y abandono escolar en México, y los resultados de la Unidad UPN 321 Zacatecas donde se implementó la licenciatura en el modelo señalado, se logró disminuir la deserción y abandono escolar en la LEIP, a través de las estrategias generales y específicas que se aplicaron, colocando al estudiante en el centro del proceso de acompañamiento y apoyo continuo. Además, el alto índice de titulación de los egresados (77.11%) y el trabajo en la docencia con base o contrato (82%) frente al 25% de los estudiantes actuales que trabajan en la docencia, generando un diferencial del 57%, esto informa que del esfuerzo y dedicación por parte de estudiantes y tutores que trabajan en la licenciatura.

La implementación de talleres semanales y formación continua ha mejorado significativamente las habilidades de los tutores en el uso de herramientas tecnológicas y metodologías de enseñanza u-learning. Sin embargo, no todos los tutores han aceptado la capacitación y actualización, y mucho menos la modalidad de trabajo en la LEIP, ya que les parecía muy difícil y consideraban que era bastante trabajo, por lo que aquí es un área de oportunidad para seguir buscando la ruta para la mejora del programa.

La LEIP en la UPN 321, Zacatecas, es una licenciatura en modalidad u-learning, donde hay canales de comunicación efectivos con grupos de WhatsApp académicos y video sesiones semanales para orientar y resolver dudas sobre las actividades, además de las ocasionales reuniones presenciales, facilitando un acompañamiento constante y creando un ambiente de colaboración y respeto entre tutores y estudiantes.

Es indispensable que las y los docentes de las IES realicen un acompañamiento continuo a las y los estudiantes, pues en la actualidad existen diversas herramientas tecnológicas, digitales y pedagógicas, para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en el proceso educativo, como: WhatsApp académico, video sesiones, actividades académicas que vinculen a todo el estudiantado y tutores del programa, entre otras. Además, es importante crear conciencia sobre la originalidad y calidad de los productos académicos de los estudiantes, y utilizar herramientas para reducir la similitud de la información en los trabajaos de los estudiantes.

Un aspecto que se considera relevante es que, en las encuestas de egresados y estudiantes actuales, la satisfacción general con el programa LEIP es alta, reflejando una valoración positiva del conocimiento y habilidades proporcionadas por las y los tutores, así como del ambiente de respeto y claridad en el uso de herramientas digitales

Referencias

Barrera y Parra (2024). Explorando el uso de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en estudiantes universitarios: efectos en la adaptación académica y permanencia en Educación Superior. Actas, Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior. XII CLABES. Docencia y Acompañamiento para la Equidad e Inclusión en Educación Superior. pp. 428- 434, Universidad Católica deTemuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6

Conole G (2013). Designing for Learning in an Open World. Springer, Alemania, pp. 368.

Fernández (2009) *Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet.* Madrid: Universidad Complutense.

García E, Moreno R, y Mondragón R (2023). Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior: aplicando estilos de aprendizaje. Apertura (Guadalajara, Jal.), 15(2), pp. 20-35.

Hernández, Vázquez y Guel (2021). Causales de la deserción escolar en México, perspectiva desde un análisis documental. TECTZAPIC: Revista Académico-Científica, 7(3), pp.9-20.

Ibarra A. (2011). La deserción escolar en la Escuela Superior Abierta ya Distancia de la Secretaría de Educación Pública (ESAD-SEP) pp.23-33.

INEGI (2023). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023.

López y Liñán (2013). La educación superior y a distancia, retos y desafíos a través del caso de la Universidad Autónoma del Carmen, en México. Revista Digital Sociedad de la Información. Nº 40 – MARZO 2013, pp. 1-6.

Navarrete Z y Manzanilla H (2017). Panorama de la educación a distancia en México. Latinoamericana de Estudios Educativos, 13(1), pp.65–82. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.4

Pastora y Fuentes (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. Revista Científica UISRAEL, 8(1), pp. 59-76.

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Tailandia, pp. 42

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Aprobados por la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior. Francia.

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Informe final. Dakar, Senegal.

UNESCO (2009). 2ª Conferencia mundial sobre la educación superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado,

UNESCO (2015) Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Corea del Sur, pp.86

UNESCO (2022). Noticia: Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 de la UNESCO.

UNESCO (2024). Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación. Página oficial de la UNESCO.

Villers (2022). El futuro de la Educación Superior. Propuestas globales para la III Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco 2022. México. ANUIES. Dirección de Producción Editorial, p.124 ISBN: 978-607-451-170-3



Estrategia de Mentoría Universitaria para apoyar la Permanencia Estudiantil en la Educación Superior en la Sede Regional Brunca, Campus Coto.

Angie Gómez Mora
Universidad Nacional, Costa Rica
Sede Regional Brunca, Campus Coto
angie.gomez.mora@una.cr

Resumen

Este trabajo aborda la práctica de mentoría implementada en la Universidad Nacional Sede Regional Brunca, Campus Coto, enfocada en estudiantes de primer ingreso. Ladino et al. (2022) afirma “en la búsqueda de la calidad educativa, se requiere analizar las complejidades asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.1). De esta manera, se presenta la mentoría como una estrategia fundamental para acompañar a los nuevos estudiantes en su transición a la educación superior, ofreciendo un apoyo integral que va más allá de lo académico. Los mentores, quienes son estudiantes regulares con experiencia, brindan un apoyo a los nuevos ingresantes, guiándolos en aspectos como el proceso de matrícula, la resolución de consultas sobre la carrera y otros temas relevantes que afectan su adaptación y éxito académico. La mentoría puede ser una herramienta efectiva para promover la permanencia estudiantil, por lo que este documento se centra en el abordaje de la estrategia desde la parte administrativa del programa de mentorías, el involucramiento y acciones realizadas por los mentores, así como el análisis de un instrumento aplicado a mentores y estudiantes de primer ingreso que recibieron el programa en el año 2024 con el fin de evaluar elementos que permitan evidenciar y mejorar la estrategia aplicada.

Palabras Clave: Mentoría, Acompañamiento, Permanencia, Educación Superior.

Contextualización:

La permanencia universitaria es un desafío común en la educación superior, afectando tanto a las instituciones como a los estudiantes. El abandono, al reducir la tasa de retención, impacta directamente la permanencia, ya que menos estudiantes logran completar sus estudios. Abarca conceptos, factores asociados, modelos de predicción, abordaje de sus consecuencias, roles y orientaciones para quienes llevan a cabo acciones educativas. Las dificultades en la adaptación y la falta de apoyo suelen ser factores determinantes en este fenómeno. (Zamora et al. 2023, p. 98).

Este reto no solo impacta la vida académica de los estudiantes, sino que también tiene implicaciones significativas para las instituciones educativas en cuanto a la gestión de recursos y la reputación. En este contexto, la Universidad Nacional Sede Regional Brunca, Campus Coto, ha implementado un programa de mentoría destinado a estudiantes de primer ingreso, con el objetivo de promover la permanencia estudiantil, de manera equitativa e integral, para Ramírez y Contreras (2022) es necesario que “los actores educativos trabajen coordinadamente con otros agentes relevantes de la comunidad para gestionar los cambios que tienden a eliminar las prácticas discriminatorias” (p. 3).

En este punto Rodríguez y Zamora (2020) comentan que uno de los factores asociados a la permanencia es el institucional; “Hace referencia a cómo las instituciones brindan su apoyo a los estudiantes, con beneficios estudiantiles, recursos humanos y monetarios, por ejemplo” (p. 22). De ahí que el programa de mentoría dirigido a estudiantes de primer ingreso con el propósito de ofrecerles un acompañamiento personalizado y facilitar su integración a la vida universitaria.

La mentoría se ha convertido en una estrategia esencial para apoyar a los estudiantes de primer ingreso en su transición a la educación superior, etapa que se puede asociar con procesos de incertidumbre y ansiedad, esta última mencionada por Delgado et al. (2020) “El conocimiento de la ansiedad del estudiantado es un paso previo y fundamental para diseñar protocolos con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 4). De ahí la importancia de generar estrategias claves que integren y apoyen a los ingresantes.

Los mentores desempeñan un papel relevante en brindar apoyo personalizado a los nuevos estudiantes. Este apoyo incluye orientación sobre el proceso de matrícula, consultas sobre la carrera y asistencia en la adaptación a la vida universitaria la cual es completamente diferente a la vivida en la escuela y colegio, para Morales et al. (2022) es “una experiencia estresante debido a las demandas académicas particulares de este proceso, producto del acceso a una nueva cultura educacional fuertemente demandante en términos de responsabilidades y obligaciones académicas” (p. 3). Por lo que los mentores al ser estudiantes universitarios regulares con experiencia pueden guiarlos y acompañarlos en esta adaptación tan desafiante.

Objetivo

El objetivo principal de la práctica de mentoría es proporcionar un apoyo integral a los estudiantes de primer ingreso, brindándoles orientación y acompañamiento en su proceso de adaptación a la universidad. Para Murillo y Jurado (2021) “se insiste en la importancia de la creación e implementación, a nivel institucional, de estrategias de evaluación del impacto de los planes desarrollados, con el fin de garantizar la efectividad de los procesos” (p. 22). Se busca, de esta manera, que los nuevos estudiantes se sientan cómodos y confiados en su nueva etapa educativa, mediante los mentores, quienes son asignados para acompañar a los nuevos ingresantes con un arduo trabajo en las primeras semanas de su ingreso y en el transcurso del primer año universitario.

Descripción de la Experiencia

La práctica de mentoría se desarrolla en el ámbito educativo de la Universidad Nacional Sede Regional Brunca, Campus Coto. Los participantes son estudiantes de primer ingreso y mentores, estos últimos siendo estudiantes regulares con experiencia. Para Corrales et al. (2020) “Los centros educativos deben estar en una constante evolución y actualización, con el objeto de atender eficientemente las distintas necesidades que la sociedad presenta” (p. 2). De ahí que el programa se ejecuta en esta institución de manera continua, dirigiendo principalmente durante el primer año académico a los estudiantes ingresantes, con un enfoque intensivo en las primeras semanas de ingreso.

En la primera etapa del programa de mentoría se buscan a estudiantes regulares interesados en ser mentores, se realiza una divulgación e información del programa con el fin de integrar a estudiantes interesados, posteriormente se procede a conformar un grupo completo que se inscribe a nivel de la Unidad de Éxito Académico para que puedan recibir reuniones de orientación y capacitación primeramente sobre distintos departamentos, servicios, estructura organizativa de la universidad, así como información sobre recursos disponibles para los estudiantes, así como también preparación sobre el mejoramiento de sus habilidades. Permitiendo una comprensión de procesos internos como el uso de la biblioteca, tramites de registro, vida estudiantil, becas, programas académicos de apoyo, herramientas tecnológicas, área de salud, entre otras.

Al tener un grupo de mentores conformado permite generar grupos de trabajo por carreras para que en el inicio de año se puedan atender a posibles estudiantes por ingresar en el proceso inicial de matrícula. Para esta etapa se cuenta con el apoyo de la dirección académica para obtener los datos de estos estudiantes, posteriormente los mentores se comunican con estos postulantes con el fin de saber si desean matricular, colaborando con información y apoyo en la formalización del proceso de matrícula y otros procedimientos administrativos esenciales. Esto incluye cómo ayudar a los estudiantes a seleccionar cursos, registrarse correctamente, y resolver problemas administrativos que puedan surgir u orientándolos sobre los contactos por departamento para lograr solventar, dependiendo de cada necesidad.

Posteriormente al proceso de matrícula, al tener los estudiantes de primer ingreso ya matriculados en la sede, los mentores proceden a

integrarlos en sus grupos de trabajo, el último año se utilizaron las redes sociales como un medio cercano a los estudiantes para lograr una comunicación más efectiva y un acercamiento ágil, este proceso es importante ya que como lo menciona Olvera y Cruz (2021) “reconocer la necesidad de aprender sobre el uso diverso de recursos tecnológicos que ofrecían algunas plataformas” (p. 2), puede ser un punto de partida para un apoyo significativo.

Una vez incluidos los estudiantes ingresantes el proceso de acompañamiento se realiza de manera continua, incluyendo orientación sobre consultas de la carrera, inserción a la institución, fechas importantes, entre otras. Otro punto valioso es la invitación e información que se brinda sobre los cursos de preparación que se imparten en la Universidad Nacional por la Vicerrectoría de Docencia, antes de inicio de lecciones formales, estos cursos se imparten de manera virtual y autogestionada con el fin de preparar al estudiante para las exigencias académicas, por lo que los mentores guían en este proceso de matrícula, inserción y aprovechamiento de este recurso tan valioso.

Al recibir a los estudiantes de primer ingreso de manera presencial, y a lo largo de su primer año, los mentores continúan brindando apoyo en aspectos clave de la vida universitaria. Este acompañamiento trasciende la orientación en aspectos académicos y administrativos, ofreciendo un apoyo integral que abarca diversas áreas. Los mentores proporcionan información esencial sobre la vida cotidiana en la universidad, como rutas de autobús, opciones de hospedaje cercanas, y otros aspectos logísticos fundamentales que buscan la comodidad y el bienestar de los estudiantes. De esta manera, un componente clave para este programa es la capacitación de los mentores, que les permita contar con buenas herramientas de apoyo, sin embargo, también es importante que estos mentores sean estudiantes colaborativos, con habilidades interpersonales que les permitan trabajar eficazmente con la población estudiantil de primer ingreso.

Resultados

Para evaluar la efectividad del programa de mentoría, se han implementado diversas estrategias de evaluación, siguiendo las recomendaciones de (Murillo y Jurado 2021, p. 9), quienes enfatizan la importancia de la creación e implementación de estrategias de evaluación institucional. De esta manera, se aplicaron dos cuestionarios, uno dirigido a los mentores, y otro a una muestra de estudiantes de primer ingreso en este año 2024.

El cuadro 1 que refleja los resultados del cuestionario aplicado a mentores universitarios revela que el 100% de los mentores se sienten satisfechos con su experiencia como mentores y están familiarizados con los servicios y recursos que ofrece la universidad. Sin embargo, el 28.6% de los mentores ha enfrentado desafíos significativos al guiar a los estudiantes de primer ingreso, lo que destaca la necesidad de apoyo adicional.

Además, se muestra que el 100% de los mentores considera que su apoyo ha influido positivamente en la adaptación y permanencia de los estudiantes, esto se atribuye a que en su interacción con los estudiantes de primer ingreso, ellos se muestran muy agradecidos y motivados por el trabajo realizado por los mentores. Además, el 86% de los mentores considera adecuados los cursos de capacitación que han recibido, aunque el 72% cree que recibir apoyo

o capacitación adicional mejoraría su desempeño. Al consultar a algunos mentores sobre esta necesidad, señalaron la importancia de crear una red de apoyo que incluya respuestas ágiles, acceso a un espacio virtual con documentos y herramientas de fácil acceso, así como contactos clave de cada departamento de la universidad para guiar a los estudiantes en caso necesario. También destacaron la importancia de realizar encuentros presenciales con los estudiantes, para fomentar una mayor cercanía y fortalecer la relación mentor-estudiante.

En cuanto a las habilidades, según Alvarado et al. (2021) es importante "situar a las habilidades sociales en el contexto educativo y relacionarlas con la permanencia estudiantil, ya que son trascendentales para enfrentar las exigencias del entorno académico" (p.5). De esta manera, las habilidades que son consideradas que poseen los mentores universitarios en el cuadro 1 determinan que, el 85% de los encuestados mencionó la comunicación efectiva, el 100% la empatía, la resolución de problemas y la paciencia, el 57% la motivación que según (Ladino et al., 2022, p. 3) "La motivación del estudiantado constituye un factor clave en la prevención del fracaso académico" y empoderamiento, y el 57% el trabajo en equipo. Estos resultados subrayan la importancia de estas competencias en la efectividad del programa de mentoría.

Cuadro 1. Cuestionario para Mentores Universitarios

Preguntas	Sí	No	Tal vez
1- ¿Te sientes satisfecho/a con tu experiencia como mentor/a?	100,0%	0,0%	0,0%
2- ¿Estás familiarizado/a con los servicios y recursos que ofrece la universidad para apoyar a los estudiantes?	100,0%	0,0%	0,0%
3- ¿Has enfrentado desafíos significativos al guiar a los estudiantes de primer ingreso?	28,6%	71,4%	
4- ¿Consideras que tu apoyo ha influido positivamente en la adaptación y permanencia de los estudiantes de primer ingreso?	100,0%	0,0%	0,0%
5- ¿Consideras adecuados los cursos de capacitación dirigidos a los mentores?	86,0%	14,0%	0,0%
6- ¿Consideras que recibir apoyo o capacitación adicional mejoraría tu desempeño como mentor/a?	72,0%	14,0%	14,0%
7- De las siguientes habilidades, marca las que consideras que posees como mentor (a) de la universidad.	% de elección		
Comunicación Efectiva	85,7%		
Empatía	100,0%		
Resolución de Problemas	100,0%		
Motivación y Empoderamiento	57,1%		
Paciencia	100,0%		
Trabajo en Equipo	57,1%		

A nivel general los resultados obtenidos muestran que el programa de mentoría ha tenido un impacto positivo, significativo en la adaptación y permanencia de los estudiantes de primer ingreso.

Según un cuestionario aplicado a los estudiantes de primer ingreso que están dentro del programa de mentorías, cuadro 2, el 92.5% de los estudiantes consideró que recibir el acompañamiento de mentores fue un apoyo significativo para su ingreso a la universidad. Además, el 85.0% indicó que la mentoría les ayudó en su adaptación a la vida universitaria, y el 90.0% encontró útil la orientación sobre matrícula y consultas de carrera brindada por sus mentores.

A pesar de los resultados positivos, el programa de mentoría enfrenta varios desafíos. Uno de los principales desafíos es la actualización continua de la información y la capacitación de los mentores. Además, se ha identificado la necesidad de involucrar a diversas figuras que puedan preparar y acompañar a los mentores. El 45% de los estudiantes de primer ingreso sugirió que los mentores deberían tener un mayor conocimiento sobre los procesos de registro y becas, de esta manera se identifica que la preparación actual necesita ajustarse.

Para abordar estos desafíos, se propone la ampliación del programa de mentoría y la implementación de acciones específicas para mejorar la capacitación de los mentores. Estas acciones incluyen la realización de talleres de actualización periódica, la creación de recursos informativos detallados sobre los procesos universitarios, en un sitio de fácil acceso, la incorporación de personal administrativo y de diferentes departamentos en el proceso de formación de los mentores, así como crear espacios de interacción presencial durante el año entre mentores y estudiantes que propicien un mayor acercamiento, fomenten relaciones de confianza y fortalezcan la comunicación, contribuyendo de manera efectiva a la adaptación y éxito académico de los estudiantes.

Cuadro 2. Evaluación del proceso de mentorías por parte de los estudiantes de primer ingreso.

Pregunta	Sí	No	Tal vez
1- Al recibir el acompañamiento de mentores, ¿Sientes que fue un apoyo para el ingreso a la universidad?	92,5%	2,5%	5,0%
2- ¿La mentoría te ha ayudado en tu adaptación a la vida universitaria?	85,0%	5,0%	10,0%
3- ¿Consideras útil la orientación sobre matrícula y consultas de carrera brindada por tu mentor/a?	90,0%	2,5%	7,5%
4- ¿Calificarías el programa de mentoría como efectivo?	92,5%	0,0%	7,5%
5- ¿Consideras que hay aspectos del programa que podrían mejorarse? (Sí/No) De ser así, menciona uno.	45,0%	55,0%	0%
6- De las siguientes habilidades, marca las que consideres indispensables que deben poseer los mentores universitarios:	% de elección		
Comunicación Efectiva	88%		
Empatía	80%		
Resolución de Problemas	60%		
Motivación y Empoderamiento	58%		
Paciencia	80%		
Trabajo en Equipo	35%		

Conclusiones

La mentoría ha demostrado ser una práctica que promueve la permanencia de los estudiantes en la educación superior, proporcionando un apoyo esencial durante el proceso de adaptación. La implementación de programas de mentoría, como el desarrollado en la Universidad Nacional Sede Regional Brunca, Campus Coto, ha tenido un impacto positivo en la integración y adaptación de los estudiantes de primer ingreso. Es crucial continuar mejorando y ampliando estas iniciativas, asegurando que los mentores estén bien preparados y que se evalúe continuamente el impacto de estas prácticas para garantizar su efectividad.

El éxito del programa de mentoría radica en su capacidad para ofrecer un acompañamiento personalizado y efectivo desde el inicio de la experiencia universitaria. La retroalimentación positiva de los estudiantes y mentores participantes respalda la efectividad del programa y subraya la importancia de la mentoría como herramienta para la promoción de la permanencia estudiantil.

En vista de los desafíos identificados, se sugiere la implementación de un plan de capacitación continua para los mentores, que incluya talleres periódicos y recursos informativos detallados. Además, es esencial fomentar la colaboración entre los diferentes actores involucrados en el proceso de mentoría, incluyendo más personal administrativo y académico, para asegurar un apoyo integral y coordinado a los estudiantes de primer ingreso.

Finalmente, la investigación y evaluación continua de las prácticas de mentoría deben ser una prioridad para esta institución de educación superior. Esto permitirá identificar áreas de mejora, adaptar las estrategias a las necesidades cambiantes de los estudiantes y asegurar que las iniciativas de mentoría sigan siendo una herramienta eficaz para la promoción de la permanencia estudiantil universitaria.





Referencias

Alvarado Guerrero, I., Cepeda Islas, M., Del Bosque Fuentes, A., López Torres, M., & Victoria Limón, K. (2021). Factores Asociados a la Permanencia Escolar Universitaria: Habilidades Sociales y Motivación. *Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior.* https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3358/4066

Corrales Huenul, Angélica, Arriagada Valenzuela, Eduardo, & Soto Peranchiguay, Sergio. (2020). Percepciones de estudiantes sobre los programas de orientación en la provincia de Concepción, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, *20*(2), 278-307. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41652

Delgado-Monge, Islande, Castro-Martínez, Enrique, & Pérez-Tyteca, Patricia. (2020). Estudio comparativo sobre ansiedad matemática entre estudiantes de Costa Rica y España. *Revista Electrónica Educare*, *24*(2), 296-316. https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.15

Ladino-Calderón, Francy Milena, & Rincón-Infante, Sandra Milena. (2022). Aprendizaje estratégico en la modalidad distancia tradicional: Caracterización de la enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica Educare, 26*(1), 180-195. https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.10

Murillo-Zabala, A. y Jurado-de los Santos, P (2021). Permanencia estudiantil: Factores que inciden en el Politécnico Internacional de Bogotá, Colombia. *Revista Electrónica Educare*, *25*(1), 100-124. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.6

Morales Navarro, Mario Antonio, Rojas Lillo, Laura Angélica, Guzmán Utreras, Eduardo Andrés Enrique, & Baeza Ugarte, Carmen Gloria. (2022). Estrés, autoeficacia, apoyo-social y personalidad en estudiantes del Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior. *Revista Educación*, *46*(1), 354-369. https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45585

Olvera Coronilla, G., Cruz Velasco, S. (2021). Una Experiencia de Orientación Vocacional en Apoyo a la Permanencia Escolar. *Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior.* https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3376/4084

Ramírez Pavelic, Mónica, & Contreras-Salinas, Sylvia. (2022). Escala de sensibilidad intercultural en estudiantes de nivel universitario de carreras de pedagogía en Chile. *Revista Educación*, *46*(2), 371-383. https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49833

Rodríguez-Pineda, M. y Zamora-Araya J. (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *UNICIENCIA, 35*(1), 19-37. http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.2

Zamora-Araya, J., Aguilar-Fernández, E. y Rodríguez-Pineda, M. (2023). ¿Cuándo el abandono universitario se convierte en exclusión educativa?. *Revista Innovaciones Educativas*, *25*(38), 97-115. https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4212



Sistema de monitoreo integral en tiempo real para la reducción del Abandono Universitario: una estrategia Data-Driven para mejorar la Retención Estudiantil

Enrique R. Castillo Anderson
Dirección General de Retención
Universidad de las Américas de Chile
ecastilloa@udla.cl

Resumen

El proceso de decisiones basado en datos (data-driven) utiliza información objetiva y cuantificable para guiar la toma de decisiones estratégicas. Este estudio presenta la implementación de un Sistema de Monitoreo de Deserción en tiempo real en la Universidad de las Américas de Chile (UDLA) para abordar la deserción estudiantil. Desarrollado en Power BI, el sistema analiza y gestiona proactivamente la retención estudiantil, clasificando las solicitudes de retiro y iniciando intervenciones personalizadas. Recopila datos diariamente, presentando información detallada por campus, carrera y jornada, e incorpora métricas clave y monitoreo de riesgo. La información se revisa en comités de alto nivel para la toma de decisiones informadas y planes de acción focalizados. Desde su implementación, el sistema ha demostrado resultados significativos, logrando un aumento considerable en la retención estudiantil, crecimiento en la matrícula e ingresos. Permitió identificar tempranamente factores de riesgo y aplicar estrategias preventivas efectivas, especialmente en el segmento online. Además, redujo la deserción informal, mejorando las proyecciones de indicadores y el cumplimiento de presupuestos. Esta experiencia destaca el potencial de las soluciones tecnológicas para mejorar la permanencia estudiantil y optimizar la toma de decisiones en la educación superior. Para el éxito de los estudiantes se hace necesario entender los contextos de los estudiantes que puedan favorecer la progresión académica y entender los indicadores que implican un riesgo que pueda asociarse al abandono estudiantil (Zambrano y Cortés, 2024).

Palabras Clave: Deserción, Data Driven, Abandono, Gestión de la Deserción, Monitoreo

Contextualización

El abandono estudiantil en la educación superior es una problemática global y multifacética que impacta negativamente a estudiantes, universidades y sociedad. Sus causas abarcan factores económicos, académicos, vocacionales, psicoemocionales, sociales y personales (González-Ramírez y Pedraza-Navarro, 2020). Los estudiantes abandonan el sistema de educación superior sin un título principalmente por la política de financiamiento del país, por el tipo de institución o la calidad de la enseñanza, y factores sociodemográficos como el tipo de establecimiento educacional secundario y aspectos relacionados con el estudio, como trabajar mientras se estudia. (Behr et al., 2020).

El bajo rendimiento académico aumenta 2.5 veces el riesgo de abandono (Casanova et al., 2018), mientras que el 19% de los estudiantes de primer año tiene duda al ingresar a la carrera y con una probabilidad alta de desertar por falta de adaptación (Figueroa et al., 2024). La orientación vocacional inadecuada también influye en la deserción a causa de una elección de carrera desalineada con sus intereses o planes. Las universidades enfrentan tasas cada vez mayores de diferentes trastornos mentales y. Los problemas de salud mental, especialmente ansiedad y depresión, se elevan en un 35 % de los estudiantes de tiempo completo dieron positivo en al menos uno de los trastornos comunes (Auerbach et al., 2018).

Las tasas de abandono varían según la región: 24% en primer año en Chile (SIES, 2023), 35% en América Latina y el Caribe (Ferreyra et al., 2017), y un promedio global del 31% en la OCDE (OCDE, 2019).

Para abordar este desafío, es crucial un sistema de información que monitoree en tiempo real dónde ocurren las fugas estudiantiles, analizando datos por campus, carrera, jornada y modalidad. Esto permite identificar patrones e implementar intervenciones focalizadas, como reforzar programas de apoyo académico, adaptar horarios, implementar mentoría, mejorar orientación vocacional y desarrollar estrategias de apoyo financiero personalizadas.

Una estrategia eficiente para desarrollar planes de acción focalizados es desarrollar un enfoque basado en datos y sistemas de monitoreo continuo para identificar tempranamente factores de riesgo Un enfoque data-driven permite asignar recursos eficientemente y servir como alerta temprana, mejorando la retención y el éxito estudiantil. En resumen, un sistema de información robusto es una herramienta poderosa para combatir el abandono estudiantil de manera informada y estratégica.

Objetivo

El objetivo principal de esta práctica es desarrollar e implementar un sistema de información integral que permita monitorear en tiempo real la fuga estudiantil, analizar los patrones de deserción, identificar factores de riesgo, y establecer estrategias preventivas y de intervención efectivas. Este sistema busca mejorar los procesos de rematricula y los indicadores de retención a través de un proceso de toma de decisiones de alto nivel basado en datos, con el fin de abordar de manera proactiva y eficaz el desafío de la deserción universitaria.

Descripción de la experiencia

La práctica se implementó en la Universidad de las Américas de Chile, una institución de educación superior acreditada por 5 años (Acreditación Avanzada) por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA Chile), adscrita al sistema de gratuidad chileno con más de 30.000 estudiantes de pregrado de los cuales un tercio de ellos está afecto a la política de gratuidad del estado de Chile para estudiantes hasta el sexto decil del nivel socioeconómico. UDLA en Chile posee 8 campus a nivel nacional y dentro de ellos se cuenta desde el 2020 con un campus online con programas sincrónicos y asincrónicos.

En Chile según el SIES. A nivel general, la tasa de Retención de 1er año de Pregrado de la cohorte 2022 en el año 2023 es de 76,0%, lo que implica un aumento de 0,5 puntos porcentuales (p.p.) respecto de la tasa de la cohorte 2021, alcanzando la cifra más alta observada desde la existencia de SIES (2007). Según tipo de institución, las universidades muestran tasas de Retención de 1er año más altas que los IP y CFT. Para la cohorte del año 2022, las universidades alcanzan una tasa de 81,6%, en tanto los IP de 71,7% y los CFT de 72,1%. En UDLA Chile la medición de acuerdo con la retención de primer año para las cohortes 2018 – 2022 es la siguiente: 2018: 76,1%; 2019: 66,8%; 2020: 73,5%; 2021: 78,5% 2022: 72,3% (SIES, 2023), claramente se puede observar que los resultados obtenidos están bajo el promedio nacional de las universidades.

El año 2023 la universidad toma la decisión de modificar la estructura de la unidad de retención institucional, extrayéndola de la dirección general de asuntos estudiantiles (DGAE) y convirtiéndola en una dirección general de retención (DGR), unidad dependiente del Prorrector de UDLA, buscando con esto dar un mayor grado de relevancia a la retención al interior de la universidad. Esta nueva dirección general implementa varios cambios planteados a través de un plan de 5 años e integrado al “Plan de Desarrollo Estratégico”. Los cambios realizados van desde la forma en que se brinda el servicio de apoyo a los estudiantes, la organización de la unidad de retención, desarrollo de proyectos institucionales y fundamentalmente un cambio en el proceso de toma de decisiones en cuanto a la retención estudiantil, más dinámico y enfocado en lo que los datos indican. Se implementa una dirección de permanencia estudiantil (DPE) que se ocupa de la fidelización de los estudiantes y se asignan orientadores del sistema integrado de apoyo estudiantil SIAE a los diferentes campus para aumentar el grado de participación de estos con la unidad de retención.

Durante el año 2023, se desarrolla un modelo de revisión de fuga estudiantil con datos provenientes del sistema Banner y de Student Relationship Management (SRM) a través de la herramienta Power BI y con acceso para todos los campus como herramienta principal para el desarrollo de planes de acción locales. La idea principal de esta herramienta es poder entregar información para tomar diferentes tipos de decisiones, las estratégicas para la alta dirección de la universidad y las tácticas para los diferentes planes de acción que elaboran los campus a través de los directores académicos. Cada nivel tiene su instancia de coordinación en el comité de retención y el comité de permanencia estudiantil de manera semanal.

El periodo de ejecución abarcó el año académico 2023, para revisar su impacto en el mes de abril de 2024 e incluye a estudiantes de todas las carreras y modalidades.

El sistema de monitoreo integral se desarrolló utilizando tecnologías de análisis de datos

a través de visualizaciones en la herramienta Power BI. Se integraron diversas fuentes de datos, incluyendo registros académicos, financieros y de participación estudiantil de quienes abandonan y quienes permanecen en la universidad.

El sistema permite visualizar en tiempo real los comportamientos y tendencias de deserción, facilitando la toma de decisiones informadas y la implementación oportuna de intervenciones.

Estructura y funcionamiento del sistema

El sistema clasifica las solicitudes de retiro en tres categorías principales:

1. Ejecutados: Estudiantes que han completado el proceso de retiro.
2. Pendientes: Solicitudes en diversas etapas de procesamiento, ya sea de reversión o retiro administrativo.
3. Retenidos: Casos en los que las orientadoras del Sistema Integral de Acompañamiento Estudiantil (SIAE) han logrado revertir la decisión de abandono mediante diversos mecanismos de apoyo institucional.

El proceso se inicia cuando un estudiante activa la opción “Estoy pensando en abandonar mis estudios” en la intranet universitaria. Esta acción genera una alerta inmediata al equipo de monitoreo del SIAE, quienes asignan el caso a una orientadora. La profesional realiza una indagación exhaustiva, analizando las circunstancias particulares del estudiante y explorando las opciones de apoyo disponibles. En casos específicos, se efectúan derivaciones a unidades especializadas como trabajador social, psicólogos, dirección de carrera, financiamiento o bienestar estudiantil.

El resultado de esta intervención determina la clasificación final del caso: si el estudiante decide continuar sus estudios, se registra como “retenido”; de lo contrario, se clasifica como “ejecutado”.

Recopilación y Análisis de Datos

El monitor de deserción extrae diariamente información de las plataformas Banner y SRM, consolidándola en un repositorio central. Estos datos se presentan con un alto nivel de granularidad, permitiendo análisis detallados por campus, carrera y jornada. Esta exhaustividad facilita la creación de planes de acción específicos para mitigar la deserción estudiantil en todos los niveles de la institución.

La DPE y el equipo SIAE revisan esta información diariamente, identificando patrones y determinando cursos de acción. Semanalmente, se presentan informes en dos comités clave:

1. Comité de Retención: Presidido por el prorrector de la universidad, con participación de vicerrectores institucionales y de sedes. El director general de retención presenta un análisis comprehensivo que incluye:
    - Estado general de las solicitudes de retiro
    - Comparativa del crecimiento de retiros versus crecimiento de matrícula
    - Tasas de conversión de retenidos en comparación con el año anterior
    - Retiros potenciales (ejecutados más pendientes)

- Composición porcentual de solicitudes (ejecutados, pendientes y revertidos)
- Análisis de productividad de la unidad de retención
- Perfil académico y financiero de los estudiantes que abandonan
- Clasificación de motivos de abandono
- Situación de ayudas económicas estatales de los estudiantes que se retiran

2. Comité de Permanencia Estudiantil: Enfocado en el desarrollo e implementación de planes de acción localizados con participación de los directores académicos y la directora de permanencia estudiantil.

Métricas y Análisis Clave

El sistema incorpora diversas métricas y análisis cruciales para la gestión de la deserción:

1. Budget de Retiros: La universidad establece un límite anual de retiros formales e informales que asegure un resultado positivo en términos de retención y rematricula. Se analiza el comportamiento actual en comparación con el año anterior y el presupuesto establecido, tanto acumulado (YTD) como mensual (MTD).

2. Fuga Estudiantil: Se calcula comparando la variación del crecimiento de matrícula con el crecimiento de retiros respecto al año anterior. Un valor positivo indica un aumento en la fuga estudiantil, permitiendo identificar áreas críticas que requieren intervención.

3. Análisis de Consumo: Mide el porcentaje del presupuesto de retiros utilizado a la fecha, facilitando la detección temprana de desviaciones en los indicadores futuros de retención y en las bases potenciales para rematricula.

Monitoreo de Riesgo

Complementando el modelo predictivo de riesgo de la universidad, el sistema incluye una vista de riesgo para estudiantes activos, analizando tres dimensiones:

1. Nivel de Rendimiento: Evalúa variables como promedio de notas, aprobación neta, abandono de asignaturas, aprobación histórica y porcentaje de logro en diagnósticos obligatorios.

2. Nivel de Dedicación: Considera asistencia, participación en asignaturas, tutorías, diagnósticos rendidos y talleres obligatorios.

3. Nivel Financiero: Analiza la situación económica del estudiante en relación con sus obligaciones financieras con la institución.

Cada dimensión se clasifica en tres estados: Crítico, Medio o Bueno, según parámetros predefinidos.

El sistema ofrece diversas vistas especializadas:

1. Vista de Detalle: Agrupa información segmentada por unidades para facilitar el trabajo de campus y facultades.

2. Vista de Solicitudes Pendientes: Muestra cantidades por unidades y trazabilidad, identificando solicitudes que exceden los Services Level Agreements (SLA) institucionales.

3. Vista de Retenidos: Proporciona información sobre reversiones de solicitudes de retiro, tasas de conversión y segmentación por diversos criterios.

4. Vista de Impacto: Presenta un ranking de unidades prioritarias para la asignación eficiente de recursos.

5. Bases de Datos Exportables: Incluye información detallada sobre matrícula, retirados, pendientes y retenidos para análisis locales o específicos.

En cuanto a las etapas de desarrollo y perspectivas futuras actualmente, el sistema se encuentra en su primera etapa, centrada en analítica descriptiva y diagnóstica. La segunda etapa, en desarrollo, incorporará analítica predictiva para proporcionar proyecciones anuales de indicadores de retención y rematricula.

Resultados

Los resultados muestran una mejora significativa en los indicadores de retención desde su implementación y nueva metodología data Driven para el proceso de toma de decisiones de la alta dirección de la Universidad, con una metodología de revisión sistematizada semanalmente a través de la analítica descriptiva y diagnóstica, presentada en el comité de retención, la cual genera un proceso de análisis prescriptivo permanente. Como se observa en la tabla 1, durante el primer año de aplicación se logró un aumento de 5,1 puntos porcentuales de retención en comparación con el año anterior, adicionalmente el impacto en el crecimiento de enrollment fue de un 5,8% con un aumento de ingresos del 13,7% en los ingresos comparados con el año 2023. El sistema también permitió conocer el componente de deserción informal, cayendo desde el 56% al 52%, con esta información se puede mejorar las proyecciones de indicadores y cumplimiento en el presupuesto de ingresos.

El sistema facilitó la identificación temprana de factores de riesgo y la implementación de estrategias preventivas efectivas para los diferentes segmentos. Esta experiencia demuestra el potencial de las soluciones tecnológicas para mejorar la permanencia estudiantil y optimizar la toma de decisiones institucionales en el ámbito de la educación superior.

Cuadro 1. Resultados de Indicadores de Retención y Rematricula Proceso 2024 Versus 2023.

Objetivo	Meta 2024	Real 2024	Real 2023	Vs Meta 2024	Cumplimiento 2024	Vs 2023
1. Retención	76,0%	78,8%	73,7%	+2,8%	103,7%	+5,1%
2. Rematricula	20.135	20.586	19.373	+451	102,2%	+1.213

Cuadro 2. Resultados de Indicadores de Retención Proceso 2024 Versus 2023 por Campus

Retención	Real 2024	Real 2023	Vs 2023
Concepción	85,5%	83,6%	+1,9%
Maipú	82,5%	80,2%	+2,3%
La Florida	82,0%	80,1%	+1,9%
Melipilla	81,4%		
Viña del Mar	81,0%	81,3%	-0,3%
Providencia	82,0%	79,8%	+2,2%
Santiago Centro	74,1%	73,3%	+0,8%
Online	71,8%	59,9%	+11,9%

Conclusiones

El Sistema de Monitoreo de Deserción de la Universidad de las Américas de Chile ha demostrado ser una herramienta integral y sofisticada para abordar el desafío crítico de la deserción estudiantil en la educación superior. Su éxito se basa en la robustez tecnológica, la profundidad del análisis de datos en tiempo real y el firme compromiso institucional, reflejado en la participación de comités de alta dirección y locales.

La implementación de este sistema data-driven ha logrado resultados cuantificables significativos. Durante el primer año de aplicación, se logró un aumento de 5,1 puntos porcentuales en la retención, pasando del 73,7% al 78,8%. Además, el impacto en el crecimiento de la matrícula fue del 5,8%, con un aumento del 13,7% en los ingresos comparados con el año anterior. Estos resultados demuestran la eficacia del enfoque proactivo y basado en evidencia para la gestión de la retención estudiantil.

El sistema ha permitido desarrollar e implementar estrategias preventivas y de intervención efectivas. Asimismo, el sistema ha facilitado la identificación temprana de factores de riesgo, permitiendo intervenciones oportunas y personalizadas.

Más allá de su función como herramienta de monitoreo, el sistema se ha convertido en un catalizador de cambio cultural dentro de la institución. Ha fomentado una cultura de toma de decisiones basada en datos, promoviendo la proactividad en el manejo de la deserción. Al visibilizar los patrones y tendencias de abandono, ha contribuido a una comprensión más profunda de los factores que influyen en la permanencia estudiantil, mejorando así la experiencia educativa global de los estudiantes.

Un logro importante ha sido la reducción de la deserción informal del 56% al 52%, lo que ha permitido mejorar las proyecciones de indicadores y el cumplimiento de presupuestos de ingresos. Este aspecto subraya la importancia del sistema no solo para la retención, sino también para la gestión financiera de la institución.

El éxito de este sistema subraya la importancia de un enfoque holístico en la retención estudiantil. Demuestra que la combinación de tecnología avanzada, análisis de datos sofisticados y un compromiso institucional sólido puede generar un impacto significativo en la trayectoria académica de los estudiantes y en la eficiencia operativa de la universidad.

La Universidad de las Américas de Chile, a través de esta iniciativa, no solo está abordando un desafío crítico en la educación superior, sino que también está sentando las bases para un modelo de gestión educativa más resiliente, adaptativo y centrado en el estudiante. Este enfoque innovador tiene el potencial de redefinir los estándares de excelencia en la retención estudiantil y servir como referente para otras instituciones que buscan mejorar sus tasas de permanencia y éxito académico, tanto a nivel nacional como internacional.

En conclusión, el Sistema de Monitoreo de Deserción ha cumplido con sus objetivos principales de monitorear en tiempo real la fuga estudiantil, analizar patrones de deserción, identificar factores de riesgo y establecer estrategias efectivas, demostrando que no solo mejora los indicadores de retención y financieros, sino que también transforma la cultura institucional hacia un enfoque más proactivo y centrado en el éxito del estudiante.

Referencias

Auerbach, R., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D., Green, J., Hasking, P., Murray, E., Nock, M., Pinder-Amaker, S., Sampson, N., Stein, D., Vilagut, G., Zaslavsky, A. y Kessler, R. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. Journal of Abnormal Psychology, 127(7), pp. 623-638. https://doi.org/10.1037/abn0000362

Behr, A., Giese, M., Teguim, H., y Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. Review of Education, 8(2), pp. 614-652. https://doi.org/10.1002/rev3.3202

Casanova, J., Cervero, A., Núñez, J., Almeida, L., y Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. Psicothema, 30(4), pp. 408-414. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155

Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzúa, S. (2017). At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean. World Bank Publications. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5

González-Ramírez, T., y Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios https://doi.org/10.6018/j/298651

OECD. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2023). Informe de Retención de 1er año de pregrado, Cohortes 2018-2022. Ministerio de Educación, Chile. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/09/Retencion_de_Pregrado_2023_SIES.pdf

Figueroa, C., González, N., Hernández, P., y Mireles, A. (2024). La Permanencia Escolar como Estrategia Adaptada al Modelo de Vincent Tinto en la Carrera de Ingeniería Industrial Generación 2019-2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), pp. 5359-5372. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10949

Zambrano, L., Cortés, N. (2024). Índice De Riesgo De Abandono Como Estrategia Para El Monitoreo Y Seguimiento De Los Estudiantes Habilitados Pace De Una Universidad Del Sur De Chile. Línea Temática: Factores, tipos y perfiles asociados al abandono- Practica. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (2 - 2), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.



La Estimulación Cognitiva: una estrategia de inclusión para la adaptación académica en la Educación Superior

Ivón Patricia Jaramillo García
Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
coor.quedate@colmayor.edu.co

Viviana Díaz Giraldo
Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
virtualelmayor@colmayor.edu.co

Julieta Márquez Gutiérrez
Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
julieta.marquez@colmayor.edu.co

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo fortalecer el programa de permanencia *Quédate en Colmayor* de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Colombia), mediante la creación de una línea de estimulación cognitiva dirigida a estudiantes con dificultades en su aprendizaje y que presentan un alto riesgo de ser excluidos de la Institución debido a su bajo rendimiento académico. Se siguió una metodología de investigación-acción con las etapas de observación, planificación, acción y reflexión. La estrategia propuesta incluye dos fases: primero, identificar las dificultades en el aprendizaje, distinguiendo entre problemas transitorios y específicos o aquellos causados por alguna discapacidad, mediante una evaluación de los dispositivos básicos del aprendizaje. Segundo, realizar una intervención basada en la estimulación cognitiva con base en actividades tradicionales de lápiz y papel, herramientas digitales y manipulación de objetos. Participaron 47 estudiantes de diferentes programas académicos y con diferentes dificultades en el aprendizaje. Los resultados muestran notables mejoras en el rendimiento académico y en la percepción de los estudiantes sobre su desempeño cognitivo, evidenciando altos niveles de motivación y autoeficacia como resultado del entrenamiento de los dispositivos básicos del aprendizaje.

Descriptores: Educación superior, Inclusión, Estimulación cognitiva, Abandono.

Introducción

El abandono estudiantil es un fenómeno multicausal y dinámico que se refiere a la situación en la que estudiante no finaliza su proceso educativo (Proyecto AlfaGuía, 2013), ya sea de manera voluntaria o forzosa y considerando un tiempo suficiente en el cual no se registra matrícula (Guzmán et al, 2009; Tinto, 1989). En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estima que, en promedio, el 29% de los estudiantes que inician un programa en la educación superior abandonan el sistema educativo (Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior, 2023). Esto puede deberse a una gran cantidad de factores, que se pueden clasificar de manera concisa en cuatro categorías: socioeconómicos, individuales, académicos e institucionales (Castaño et al., 2006; Guzmán et al., 2009).

Esta investigación se centra en los factores académicos, específicamente en el desempeño académico, considerado uno de los determinantes del abandono estudiantil (Castaño et al., 2006; Rodríguez y Zamora, 2021; Soza, 2021). Este factor está estrechamente relacionado con la calidad académica y la permanencia, ya que puede ser un desencadenante de la exclusión por parte de la institución de educación superior (IES) hacia el estudiante. Durante su trayectoria académica, especialmente en los primeros semestres, los estudiantes enfrentan retos y desafíos derivados de la carga académica y la exigencia por tener un buen desempeño, medido por la obtención de buenas calificaciones y la aprobación de los cursos, que a su vez está regido por estándares de calidad de las IES, que implican la exclusión o retiro de aquellos que no alcanzan un mínimo de desempeño.

Esta dinámica pone en riesgo la permanencia estudiantil, especialmente de aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje, en condición de discapacidad o pertenecientes a poblaciones vulnerables, quienes enfrentan mayor riesgo de exclusión debido a su dificultad para mantener la exigencia en el desempeño académico y sostener el mismo ritmo de aprendizaje de los estudiantes promedio o de contextos más favorables. Desde esta perspectiva, el abandono estudiantil por bajo desempeño puede interpretarse como una forma de exclusión de la institución hacia el estudiante, en tanto que la IES deben establecer mecanismos para que el estudiante pueda graduarse, aportando a cerrar brechas de inequidad, al escalonamiento social y a mejorar bienestar del estudiante.

La inclusión educativa se entiende como “el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación” (Ramírez, 2017, p. 20). En Colombia, la inclusión en la educación superior presenta grandes retos en materia organizacional, financiera, curricular y de recursos humanos (Rangel y Coronel, 2021), lo que exige transformaciones significativas en cuanto a capacitación docente, adaptación de espacios, modalidades de evaluación, metodologías de enseñanza y necesidades educativas especiales (Moriña y Carballo, 2018).

La necesidad de esta investigación surge al abordar el abandono estudiantil por bajo desempeño como un mecanismo de exclusión, que implica una mirada desde la educación

inclusiva, enmarcada en la psicopedagogía y los procesos metacognitivos, buscando intervenir a los estudiantes en riesgo de exclusión por un bajo rendimiento académico, cuya raíz del riesgo está en el proceso de aprendizaje. Este enfoque multidimensional del desempeño académico (Soza, 2021) permite generar estrategias que fortalezcan el compromiso del estudiante con su proceso académico y con la IES.

Para afrontar los riesgos de abandono por factores académicos como el desempeño académico, la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia cuenta, desde el 2013, con el programa de permanencia *Quédate en Colmayor*, que ofrece acompañamiento en el proceso de aprendizaje mediante técnicas cognitivo-conductuales y estrategias metacognitivas (Flavell, 1985). Sin embargo, esta estrategia no ha sido suficiente para mitigar la exclusión, en especial, con aquellos estudiantes que tienen altas probabilidades de enfrentar dificultades en su proceso de aprendizaje.

El objetivo de esta investigación es fortalecer el programa de permanencia *Quédate en Colmayor* mediante la creación de una línea de estimulación cognitiva, enmarcada en la estrategia psicopedagógica y enfocada en estudiantes con dificultades en su aprendizaje. La pregunta de investigación es: ¿Cómo una línea de intervención en estimulación cognitiva para estudiantes con dificultades de aprendizaje puede fortalecer el programa de permanencia *Quédate en Colmayor* e incidir en el rendimiento académico y permanencia de los estudiantes? Esta investigación parte del concepto de aprendizaje como un proceso dinámico, que influenciado por múltiples factores que pueden facilitarlo u obstaculizarlo, incluyendo alteraciones biológicas (discapacidades y patologías neuropsicológicas), condiciones socioculturales o dificultades específicas asociadas a la adquisición de competencias, motivación o falta de estimulación de las funciones ejecutivas (Trujillo et al., 2017).

Considerando la conceptualización de Trujillo et al. (2017) sobre dificultades de aprendizaje derivadas de problemas específicos (dificultades transitorias o puntuales en una tarea) y de problemas generales (derivadas de la discapacidad), esta investigación se enfoca en estudiantes sin diagnóstico de discapacidad, pero con dificultades en su proceso de aprendizaje que aumentan su riesgo de exclusión por bajo desempeño académico. Se retoma el concepto de Vygotsky (1978), quien señala que el aprendizaje es un proceso de creación de significado influenciado, de manera positiva o negativa, por el contexto social, cultural e histórico del individuo. Por tanto, es necesario estimular el contexto de los estudiantes de diferentes maneras para que sus funciones cerebrales superiores tengan un mejor desempeño en las tareas académicas (Rodríguez, 1999). La estimulación cognitiva, según Fernández et al. (2011) mejora el funcionamiento cognitivo mediante la estimulación de los dominios cognitivos con tareas estructuradas en niveles de dificultad, fortaleciendo habilidades como la atención para un procesamiento eficiente de la información por medio del control de estímulos (Pérez, 2014).

La literatura sobre estimulación cognitiva en contextos educativos analiza los aspectos individuales relacionados con el desempeño académico que ponen en riesgo la permanencia, tales como las habilidades cognitivas básicas, métodos de estudio, motivación, funciones ejecutivas, autorregulación, resolución de problemas y razonamiento lógico matemático, entre otros. Autores como Barceló et al. (2006) evalúan el estado de las funciones ejecutivas y su relación con el rendimiento académico. Agudelo et al. (2020) analizan la incidencia que tiene la estimulación de los procesos cognitivos (atención y la memoria) en el proceso de aprendizaje y el desempeño académico en estudiantes de primer curso. Otros autores como Mesa

y Bedoya (2011), Gómez (2016) y Ahumada (2017) estudian la relación entre la estimulación cognitiva y el desempeño académico en áreas específicas como las matemáticas, encontrando relaciones significativas.



Objetivo

Fortalecer el programa de permanencia *Quédate en Colmayor* a través de la creación de una línea de estimulación cognitiva, enmarcada en la estrategia de psicopedagogía y enfocada en estudiantes con dificultades en su aprendizaje.

Metodología

Esta investigación siguió una metodología de carácter cualitativo, desarrollada a partir del análisis de datos obtenidos de diversas fuentes primarias y secundarias (Álvarez et al., 2014). Se enmarca en el paradigma sociocrítico, el cual permite una reflexión entre teoría y práctica, donde los estudiantes juegan un papel activo y de reflexión para determinar si esta nueva línea genera cambios o no a su proceso de aprendizaje, tal como lo evidencia (Alvarado y García, 2008). Además, es de tipo investigación acción, realizada en ambientes cotidianos y de trabajo diario. El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo siguiendo las fases del modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis (1988) como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Fases metodológicas

Observación	Se identificó la necesidad a partir de un análisis de los cinco porqués, para determinar la causa raíz de la situación de exclusión por bajo desempeño. Posteriormente, se realizó un diálogo reflexivo con el Vicerrector académico para la creación de la línea de estimulación cognitiva como una acción transformadora.
Planificación	Se diseñaron los protocolos de evaluación e intervención de dificultades cognitivas del aprendizaje, basados en el rastreo, caracterización y una revisión exhaustiva de bibliografía teórica y empírica.
Acción	Se realizó una prueba piloto en la que se aplicaron los instrumentos diseñados, registrando los cambios en cada sesión, y se llevó a cabo un grupo focal para conocer la percepción los participantes sobre el proceso de estimulación cognitiva. Posterior a la prueba piloto se aplicaron los instrumentos a todos los estudiantes que solicitaron los servicios entre los periodos 2022-2 a 2023-2.
Reflexión	Para la prueba piloto, se contrastaron los hallazgos con la teoría, se evaluó el proceso implementado y se elaboró un informe final para la Vicerrectoría Académica, incluyendo un plan de divulgación de la nueva línea a través de los canales institucionales.

Para la selección de la muestra e la prueba piloto, se consideraron criterios de inclusión como: la asistencia a la estrategia de psicopedagogía de *Quédate en Colmayor* y que el estudiante manifestara, en la consulta psicopedagógica, situaciones de dificultad en su proceso de aprendizaje, tales como dispositivos básicos o funciones ejecutivas. La muestra fue intencional y voluntaria, basada en el criterio de los investigadores y en una convocatoria abierta, siguiendo los criterios establecidos (Otzen y Manterola, 2017). Participaron 10 estudiantes en la prueba piloto, de los cuales tres dejaron el proceso. Todos los participantes presentaban riesgo exclusión por bajo desempeño académico debido a dificultades de aprendizaje o dificultades transitorias en una asignatura específica.

Se construyeron dos protocolos, uno de identificación y otro de intervención, con estos se busca evitar la variabilidad en la práctica del profesional, garantizando la calidad y equidad en la atención de los estudiantes. El protocolo de identificación de dificultades está diseñado para detectar fallos en los dispositivos básicos del aprendizaje o dificultades en las funciones ejecutivas o visoespacial. Para ello, se contó con una batería de pruebas con criterios psicométricos adecuados y de amplio uso en ámbitos tanto académicos como prácticos.

El protocolo de intervención se centra en actividades de estimulación cognitiva mediante herramientas digitales como el software Supermente, diseñado para la estimulación de competencias cognitivas mediante 10 minijuegos que entrenan funciones específicas como memoria, atención y resolución de problemas. También se empleó el Neurofeedback para identificar el estado de competencias cognitivas como la atención y memoria, desarrollando entrenamientos personalizados basados en la retroalimentación en tiempo real. Finalmente, se utilizó el cuaderno de estimulación cognitiva del Centro de Prevención del Deterioro Cognitivo de Reinoso et al. (2008) que incluye ejercicios estructurados para mejorar la atención, memoria y concentración. De esta manera la línea de estimulación cognitiva se compone de 3 momentos: evaluación, intervención y cierre, determinando el número de sesiones de intervención según los dispositivos del aprendizaje que necesiten ser trabajados. Al final del proceso, se aplicó nuevamente el test de entrada para evaluar las mejoras en los estudiantes.

Siguiendo a Escobar y Cuervo (2008), ambos protocolos se sometieron a evaluación y validación por juicio de expertos en los ámbitos psicológico, neuropsicológico, académico y de educación superior. Las recomendaciones de los expertos incluyeron ejemplificar la generalización o ecología del instrumento, anexar sesiones con objetivos específicos, discriminar las intervenciones para estudiantes con y sin dificultades y describir el consentimiento informado para el uso de la información. Todas las recomendaciones fueron aceptadas e incorporadas en los protocolos.

Después de la prueba piloto, se implementa la línea de estimulación cognitiva como un servicio del programa de *Quédate en Colmayor*, se acogen los aprendizajes de esta primera fase y la intervención en esta nueva línea se realiza de manera diferenciada entre estudiantes sin dificultades y con dificultades en el proceso de aprendizaje. Los primeros acceden a la intervención para fortalecer integralmente los procesos básicos del aprendizaje, estableciendo una línea base a partir de la prueba de aptitudes mentales primarias (PMA), que permite identificar el nivel de los procesos básicos y comenzar con el entrenamiento. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje acceden directamente al protocolo de identificación de dificultades

y reciben la estimulación cognitiva con mayor intensidad según las dificultades identificadas. Para ambas poblaciones, se definió un total de 12 sesiones de entrenamiento con una duración de 60 minutos y una frecuencia de una vez por semana.

Tabla 2. Ruta de intervención de estimulación cognitiva

<table>
<tr><th colspan="3">Ruta de intervención de estimulación cognitiva</th></tr>
<tr><td colspan="3">Verificar condiciones de acceso, ¿el estudiante tiene dificultades en su proceso de aprendizaje?</td></tr>
<tr><th>Si</th><th colspan="2">No</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Aplicar el protocolo de identificación de las dificultades (atención, memoria, funciones ejecutivas) a partir de una batería de pruebas psicométricas e identificar las competencias a intervenir</td><td colspan="2">Verificar la historia académica e identificar si ha tenido dificultades o ha sido excluido por bajo rendimiento</td></tr>
<tr><td>Presenta dificultades</td><td>No presenta dificultades</td></tr>
<tr><td>Aplicar el protocolo de identificación</td><td>Aplicación de la prueba de actitudes mentales primarias PMA</td></tr>
<tr><td colspan="2">Accede al protocolo de estimulación cognitiva para estudiantes con dificultades</td><td>Accede al protocolo de estimulación cognitiva para estudiantes sin dificultades</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aplicar el modelo de evaluación para medir la eficacia</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cierre del proceso</td></tr>
</table>

La recolección de información de la prueba piloto se realizó mediante un grupo focal para evaluar la percepción sobre la la línea de estimulación cognitiva y su contribución a la inclusión y adaptación académica de los estudiantes con dificultades. La información recolectada fue procesada en el software Atlas.ti, donde se establecieron distintas categorías y subcategorías preestablecidas y emergentes. Asimismo, se utilizó la técnica de observación para seguir las notas académicas en los distintos momentos evaluativos del periodo académico y se realizó un registro de campo derivado de la observación en la aplicación de los protocolos.

Resultados

A partir de la aplicación de los protocolos de identificación e intervención y en contraste con las herramientas de evaluación, se analizaron los registros de campo, las notas académicas de los estudiantes y se evaluó la percepción de estos mediante un grupo focal. A continuación, se presentan los resultados de la prueba piloto y la ejecución de la línea de estimulación como servicio de *Quédate en Colmayor*:

Mejora en las habilidades cognitivas

En los registros de campo se encontraron mejoras en los siete participantes que completaron el entrenamiento, en cinco de ellos de manera significativa y sostenida en las habilidades entrenadas. Un estudiante mostró una leve mejoría en algunas sesiones, pero su progreso fue afectado negativamente por el consumo de

sustancias psicoactivas, que aumentó durante los exámenes, impactando los resultados de la intervención. Otro estudiante mejoró en los dispositivos básicos de aprendizaje, pero continuó teniendo dificultades en la habilidad del cálculo debido al estrés, la ansiedad y la sobre exigencia por el miedo a reprobar la asignatura, lo que afectó la intervención al momento de enfrentar ejercicios de cálculos matemáticos.

Desempeño académico

El seguimiento de las notas de los estudiantes reveló que todos mejoraron académicamente en repuesta a la estimulación cognitiva. Seis de los siete estudiantes aprobaron todas las asignaturas, mientras que uno reprobó una asignatura con una nota de 2,7. Este resultado sugiere que la intervención tuvo un efecto positivo en el rendimiento académico, aunque algunos estudiantes continúan enfrentando desafíos específicos.

Percepción de los estudiantes

Mediante un grupo focal, se identificaron percepciones positivas sobre el proceso de estimulación cognitiva. Los estudiantes expresaron que la intervención les ayudó a mejorar su desempeño académico y su proceso de aprendizaje. Además, reportaron mejoras en aspectos metacognitivos como la autoeficacia y la motivación. A continuación se describe las voces de los estudiantes:

Cita de los estudiantes sobre la motivación: “Yo veía que sí era capaz, los tengo es como guardados” “Era algo muy satisfactorio, entonces el cuadernillo ha sido lo mejor por ahora” “La verdad es que esta línea nueva sí me ayudó mucho”. Cita de los estudiantes sobre el desempeño académico: “Este son las materias que prácticamente ya las tengo ganadas. Entonces eso es. La verdad es que esta línea nueva si me ayudó mucho, la verdad es que si me ayudó.” “Yo estoy en el primer semestre. pero también tenía una materia que estaba pensando bastante eh por el tema del primer parcial, pero con ese proceso, en ese momento la materia que menos me preocupa, entonces doy un sí”. Cita identificada sobre la memoria: “El tema de la retención también he notado que ya me puedo guardar la información más tiempo” “A mí me ha servido mucho en cuanto a la memoria porque antes ehh se me dificulta demasiado el poder retener la información y ahora soy mucho más ágil, me ha servido demasiado”. Para finalizar, se puede identificar que la percepción de los estudiantes sobre la intervención fue mayoritariamente positiva, destacando el papel de la estimulación cognitiva en su proceso de aprendizaje y motivación.

Implementación de la línea de estimulación como servicio de Quédate en Colmayor

El Laboratorio de Estimulación Cognitiva se estableció como procedimiento y estrategia de *Quédate en Colmayor* a partir del 2023-1. Entre el 2022-2 y el 2023-2 ha recibido a 47 estudiantes, que son atendidos por un profesional de neuropsicología, con un total de 475 asistencias y un promedio de 10 asistencias por estudiante por periodo, mostrando adherencia al proceso e incidiendo en la permanencia ya que el 86% de estos han finalizado satisfactoriamente su periodo académico, evitando la exclusión por bajo rendimiento.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidencian que se cumplió con el objetivo de fortalecer el programa de permanencia *Quédate en Colmayor* a través de la creación de una línea de estimulación cognitiva dirigida a estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje. La implementación de esta estrategia permitió mejorar el desempeño académico y las habilidades cognitivas de los estudiantes. Además, la estrategia mostró ser eficaz para mitigar la exclusión por bajo desempeño académico al abordar las dificultades de aprendizaje mediante actividades específicas y personalizadas, lo cual, a su vez, se presenta como una estrategia que promueve mayor equidad en el acceso y la permanencia en la educación superior.

La línea de estimulación cognitiva se convirtió en un producto de innovación organizacional por su aporte significativo en la solución de una problemática institucional. La integración de técnicas de estimulación cognitiva, como el uso de software especializado y neurofeedback, junto con métodos tradicionales de intervención, proporcionó un enfoque holístico y efectivo para apoyar a los estudiantes en riesgo de exclusión. La validación y ajuste de los protocolos utilizados permiten garantizar la calidad y equidad de la atención, destacando la necesidad de prácticas inclusivas dentro de la educación superior enfocadas en aspectos académicos. Esta experiencia puede ser replicada y adaptada en cualquier IES que cuente con el recurso profesional adecuado. Los hallazgos presentados abren nuevas líneas de investigación que permitirán explorar a profundidad el impacto en el largo plazo de las intervenciones de estimulación cognitiva sobre la permanencia y éxito académico de los estudiantes. Asimismo, se podrán investigar la integración de herramientas tecnológicas en la estimulación cognitiva y su efecto en el proceso de aprendizaje, y la efectividad de este tipo de estrategias en diferentes contextos educativos y con poblaciones diversas.

Referencias

Agudelo, L., Suárez, M. y Soto, F. (2020). *Caracterización cognitiva de atención y memoria en estudiantes universitarios* [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional – Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/8c0b187b-ab5b-47c0-b41f-39605ac7cb00/content

Ahumada, J. (2017). *Diseño de una unidad didáctica para promover la autorregulación a través de la metacognición en los estudiantes del programa de permanencia y graduación de la Universidad La Gran Colombia sede Bogotá* [Trabajo de grado, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional - Universidad La Gran Colombia. https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/4429

Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, *9*(2), pp. 187-202. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760

Álvarez, J., Camacho, S., Maldonado, G., Trejo, C., Olguín, A., y Pérez, M. (2014). La investigación cualitativa. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tiahuelipan, Hidalgo*, *2*(3). https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1224

Barceló, E., Lewis, S., y Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, *18*, pp. 109-138. https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2086

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Lecturas de Economía*, (65), pp. 9-36. https://revistas.udea.edu.co/index.php/lecturasdeeconomia/article/view/2639/18213

Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*, pp. 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6

Fernández, B., Rodríguez, R., Contador, I., Rubio, A., y Ramos, F. (2011). Eficacia del entrenamiento cognitivo basado en nuevas tecnologías en pacientes con demencia tipo Alzheimer. *Psicothema*, *23*(1), pp. 44-50. https://www.psicothema.com/pdf/3848.pdf

Flavell, J.H. (1985). Cognitive development. Prentice-Hall.

Gómez, P. (2016). *Análisis de las habilidades cognitivas básicas, (atención y memoria), el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como su posible relación en los estudiantes de los grados 9, 10 y 11, de la institución educativa Santa Gema, Buriticá* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia. https://hdl.handle.net/10495/14416

Guzmán, C., Durán, D., Gallego, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

Kemmis, S., y MacTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes, D.L.

Mesa, G., y Bedoya, J. A. (2011). Estimulación cognitiva para mejorar las competencias matemáticas de los estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia, Pereira. *Revista Memorias*, *98*(16), pp. 138-151. https://xdoc.mx/preview/estimulacion-cognitiva-para-mejorar-las-competencias-matematicas-5e45b221a28f7

Moriña, A., y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar y Educacional*, *22*, pp. 87-95. https://doi.org/10.1590/2175-35392018053

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, *35*(1), pp. 227-231. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Pérez, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Síntesis.

Proyecto AlfaGuía DCI-ALA. (2012). Hacia la construcción colectiva de un Marco Conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la Educación Superior. https://nanopdf.com/download/marco-conceptual-sobre-el-abandono_pdf

Ramírez, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), pp. 211-230. https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195

Rangel, D., y Coronel, L. (2021). El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. *Revista Latinoamericana de Educación*, *12*(1), pp. 130-163. https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.6

Reinoso, A., Llanero, M., Brizuela, A., Fernández, M., de Andrés, M, Ruiz, J., Gómez, J., Aragón, M., Lozano, M., García, E., García, A., Montenegro, M., y Montejo, P. (2008). *Cuaderno de ejercicios de estimulación cognitiva*. Madrid Salud.

Rodríguez, A., y Wanda, C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *31*(3), pp. 477-489. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304

Rodríguez, M., y Zamora, J. (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Uniciencia*, *35*(1), pp. 19-37. https://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.2

Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. (2023). Tasa de deserción por cohorte promedio acumulada – Sistema. https://spadies3.mineducacion.gov.co/spadiesWeb/#/app/consultas

Soza, S. (2021). Factores asociados a la calidad del rendimiento académico de estudiantes en la educación superior. *Revista Ciencias de la Salud y Educación Médica*, *3*(3), pp. 36-43. https://revistacienciasmedicas.unan.edu.ni/index.php/rcsem/article/view/79

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, *71*(18), pp. 1-9.

Trujillo, A., Bonilla, J., Flor, L., y Vargas, N. (2017). Efectividad de un programa de estimulación cognitiva a través del arte en niños con problemas de aprendizaje: un estudio piloto. *Actualidades Investigativas en Educación*, *17*(2), pp. 299-320. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28679.

Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between Learning and Development. In: Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. pp. 79-91. Harvard University Press.



Modelo de clasificación de asignaturas y detección de atipicidades en indicadores académicos de la Universidad del Valle

Brayan David Castro Rodríguez
Universidad del Valle, Colombia
Brayan.castro@correounivalle.edu.co

Diego Fernando Muñoz Muñoz
Universidad del Valle, Colombia
diego.munoz.munoz@correounivalle.edu.co

María Helena Pinzón Cárdenas
Universidad del Valle, Colombia
maria.pinzon@correounivalle.edu.co

Sandra Milena Barona Ramírez
Universidad del Valle, Colombia
barona.sandra@correounivalle.edu.co

Resumen

En el presente trabajo se utilizaron datos de registros de asignaturas matriculadas por estudiantes entre 2008-1 y 2023-2 de la Universidad del Valle en Colombia, con los cuales se calcularon cuatro indicadores: tasa de cancelación, tasa de repitencia, promedio de calificación y tasa de reprobación que fueron relacionados mediante el Análisis de Componentes Principales (ACP) con el fin de reducir la dimensionalidad y generar un índice compuesto que prioriza las asignaturas según su desempeño. Además, se implementó una metodología para detectar situaciones atípicas mediante el Método del Rango Intercuartílico (IQR) para identificar registros con desviaciones significativas de la norma. Los resultados de estos modelos han facilitado el reconocimiento de patrones y tendencias en las asignaturas que históricamente han presentado una dificultad particular en los estudiantes, generando problemas de abandono o deserción estudiantil. De esta manera se logró facilitar la orientación para la toma de decisiones académicas y a establecer acciones correctivas que se espera se reflejen en los procesos de aprendizaje del estudiante. A partir de esos resultados se desarrollaron visualizadores interactivos, que han sido herramientas para que profesores y directivos interpreten datos y se definan oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Indicadores Académicos, Clasificación de Asignaturas, Análisis de Componentes Principales, Deserción Estudiantil.

Contextualización

La Universidad del Valle, ubicada en Colombia, comparte la misión de las demás instituciones de educación superior de formar mediante la generación, transformación, aplicación y difusión del conocimiento en los ámbitos de las ciencias, la técnica, la tecnología, las artes, las humanidades y la cultura en general. Acorde con lo establecido por Escobar et al. (2021) la expansión de la cobertura educativa ha dificultado la detección temprana de situaciones que impiden el éxito académico, la identificación oportuna de aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje es determinante para implementar estrategias de apoyo y mejora continua en los procesos educativos. Es así como, desde la Dirección de Desarrollo Estudiantil y Éxito Académico (DEXIA) se ha propuesto desarrollar herramientas para el análisis que permitan a docentes y directivos orientar los procesos para mitigar las dificultades que presentan los estudiantes en las respectivas asignaturas e implementar estrategias, como fortalecer el programa de tutorías/monitorias y estudiar las metodologías de enseñanza-aprendizaje, entre otras.

La motivación para el desarrollo de las herramientas estableció dos escenarios, uno de ellos relacionado con la importancia de implementar un modelo capaz de determinar problemas estructurales en las asignaturas por programa académico, es decir, realizar una caracterización histórica de los principales indicadores académicos por asignatura (tasa de cancelación, tasa de repitencia, promedio de calificación y tasa de reprobación), para así identificar los patrones de comportamiento y priorizar las asignaturas más críticas. El segundo escenario, considera la necesidad de contar con un modelo que permita realizar un monitoreo o seguimiento semestral e histórico a cada una de las asignaturas, facilitando la identificación de comportamientos atípicos en los indicadores académicos. De esta mamera, al identificar las asignaturas que han presentado mayor dificultad a los estudiantes, es posible generar estrategias que faciliten el aprendizaje de estos en dichas asignaturas, estimulando así que puedan culminar de forma exitosa su vida universitaria, disminuyendo así los escenarios de abandono estudiantil.

Como resultado, se diseñaron modelos que se fundamentan en el ACP y técnicas univariantes de detección de outliers, que han demostrado ser efectivas en estudios previos para evaluar el desempeño académico y detectar anomalías (Escobar et al., 2021; Arifin, M. et al, 2023; Almardeny, Y. et al, 2022; Castaño, O. et al, 2019). La implementación de estos modelos no solo caracteriza y priorizan las asignaturas que presentan mayores desafíos, sino también monitorean de manera continua el comportamiento de los indicadores académicos para facilitar la identificación de situaciones atípicas y orientar la toma de decisiones oportunas. Esta estrategia integral busca mejorar la interacción entre estudiantes, docentes y directivos.

Objetivos

El trabajo está orientado a proporcionar información mediante dashboards para el análisis continuo de datos académicos y facilitar la visualización a docentes, directivos y partes interesadas, la clasificación de asignaturas e indicadores académicos asociados. Esto permite, en la toma de decisiones, la identificación de las asignaturas con alta prioridad y la detección

de anomalías en periodos específicos como parte del seguimiento y evaluación del progreso estudiantil a niveles grupales o individuales. De esta manera, se espera que las decisiones o estrategias puedan ser focalizadas en dichas asignaturas que presentan mayor dificultad por parte de los estudiantes, facilitando la absorción de conocimiento y estimulando la culminación exitosa de su etapa universitaria.

Descripción de la Experiencia

Datos

Los datos utilizados en este estudio corresponden a los registros de las asignaturas matriculadas por alrededor de 30 mil estudiantes de la Universidad del Valle semestralmente, desde el periodo 2008-1 hasta el 2023-2. Estos registros están organizados por asignatura y contienen información detallada que permite identificar en qué sede, facultad y programa se realizó la matrícula. Cada registro incluye variables como la calificación obtenida por el estudiante en la asignatura, si el estudiante reprobó la asignatura, si canceló la asignatura y si está viendo la asignatura por primera vez o si la está repitiendo.

A partir de estos datos, se asociaron las cuatro variables de interés para cada asignatura: las tasas de cancelación, repitencia y reprobación que representan el porcentaje de estudiantes que cancelaron, repitieron y reprobaron la asignatura, respectivamente. Así como, el promedio de calificación que refleja la nota media obtenida por los estudiantes en la asignatura.

Aplicación Metodológica

Caracterización de las Asignaturas

Para diseñar la herramienta de caracterización de las asignaturas, se llevó a cabo un estudio detallado de cuatro indicadores académicos: las tasas promedio de reprobación, cancelación y repitencia, así como el promedio de calificación de las asignaturas (Caballero, L. et al, 2011). Estos indicadores se seleccionaron debido a su relevancia en la evaluación del desempeño académico y su capacidad para reflejar las dificultades que enfrentan los estudiantes en diversas asignaturas.

El ACP se utilizó como metodología para analizar el comportamiento de los indicadores a lo largo del tiempo y reducir la dimensionalidad de las variables, permitiendo así una interpretación clara y manejable de los datos. La reducción de dimensionalidad se llevó a cabo mediante la estimación de coeficientes que capturan la correlación existente entre los cuatro indicadores.

El resultado del ACP fue la generación de un índice compuesto que prioriza las asignaturas en función de los valores obtenidos. Este índice se construyó de manera que aumenta a medida que aumentan las tasas de reprobación, cancelación y repitencia, y disminuye ante aumentos en las calificaciones promedio de los estudiantes (Becerra, 2010; Castrillón-Gómez et al, 2020; Pardo, 2020). De esta forma, el índice proporciona una medida integrada que refleja de manera efectiva el rendimiento académico de las asignaturas.

Posteriormente, se procedió a clasificar las asignaturas en tres categorías dependiendo de su prioridad como: alta, media y baja, basándose en el índice obtenido. Esta

clasificación se determinó según cuántas desviaciones estándar se alejan de la media del índice: una asignatura se clasifica como "alto" si su índice está una desviación estándar por encima de la media, como "bajo" si está una desviación estándar por debajo de la media, y como "medio" si se encuentra entre estas desviaciones estándar.

La clasificación se realiza teniendo en cuenta las asignaturas correspondientes a un programa específico en cada sede. Esto significa que una misma asignatura puede tener diferentes clasificaciones dependiendo de la sede en la que se imparte, ya que los comportamientos y rendimientos académicos pueden variar entre sedes.

Esta metodología permitió una evaluación estructurada y objetiva de las asignaturas, proporcionando una herramienta pertinente al momento de identificar aquellas asignaturas que presentan mayores desafíos y orientar así la implementación de estrategias educativas específicas para mejorar el rendimiento académico y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Indicadores de Situaciones Atípicas en las Asignaturas

Una metodología basada en técnicas univariantes de detección de *outliers* se eligió para monitorear o supervisar automáticamente las tendencias y su desviación del comportamiento histórico de los cuatros indicadores académicos por asignatura (la calificación promedio y las tasas de reprobación, repitencia y graduación). Los *outliers* son los datos o registros que presentan una desviación significativamente elevada del conjunto de datos.

El Método del Rango Intercuartílico (IQR) se implementó como técnica de detección de *outliers* y se estableció el rango intercuartílico como la diferencia entre el valor asociado al percentil 75 más alto y el percentil 25 del conjunto de datos seleccionado, se determinaron como *outliers* aquellos registros cuyo valor fue superior al valor asociado al percentil 75 más el IQR multiplicado por una constante o inferior al valor asociado al percentil 25 menos el IQR multiplicado por una constante. El valor de la constante que se multiplica por el IQR refleja la medida de ajuste o grado de tolerancia permitido al momento se realizar la clasificación de atipicidad, de manera que, a valor mayor de la constante, los registros se distancian en mayor medida para ser clasificados como atípicos (Geetha et al, 2023).

El principal desafío en la implementación de metodologías de supervisión y control en la Universidad del Valle radica en la comparabilidad de datos debido a la heterogeneidad entre sus diferentes sedes, facultades, programas académicos y asignaturas. Esta diversidad limita la comparación efectiva de los indicadores académicos. Para abordar esta complejidad, se establece que los indicadores académicos sólo son comparables con sus propios registros históricos, permitiendo una evaluación más precisa adaptada a cada contexto académico, identificando tendencias y patrones específicos dentro de cada grupo y adaptando estrategias de mejora a las particularidades de cada segmento.

Se establece el término "partición" para la elección de la base o conjunto de registros del análisis comparativo de los indicadores académicos de la asignatura y se refiere a la combinación única de las categorías o grupos asociados a cada indicador académico; asignatura, programa académico, facultad y sede. De esta forma se compara el valor de cada uno de los cuatro indicadores académicos de interés con el registro histórico presentado por dicho indicador en la partición perteneciente.

El criterio de marcación se genera a partir del cálculo del valor crítico por partición para cada indicador académico bajo el método de rango intercuartílico, que se calculó con la siguiente ecuación:

$$VC_i = P_{75,\ i} + (k)IQR_i$$

Donde VC representa el valor crítico calculado para la *i*-esima partición, $P_{75,\ i}$ es el percentil 75, k es el multiplicador del rango intercuartílico que permite modificar el grado de atipicidad permitido IQR_i es el rango intercuartílico de la i-esima partición. El criterio de marcación consta de clasificar como alerta las asignaturas cuyo valor del indicador académico registrado en un semestre en determinado programa académico, facultad y sede, supere el valor crítico calculado.

Experiencia de la Aplicación Metodológica

El desarrollo de los modelos de caracterización de las asignaturas e indicadores de situaciones atípicas en las asignaturas han aportado a las directivas institucionales, en su misión académica, a promover el seguimiento del desempeño académico y generar análisis orientadores para la toma de decisiones que contribuyan a mitigar la problemática del fracaso académico. Esto se enmarca en un contexto de necesidad creciente de supervisión, orientación y apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de aportar continuamente a una educación de calidad. La implementación de estos modelos abarca todas las 9 sedes, 10 facultades y 81 programas de la Universidad del Valle, proporcionando un enfoque integral que permite una evaluación detallada y precisa de las condiciones académicas en la institución y la cual permite articularse con otras instancias y herramientas para un mayor alcance. Los usuarios directos de los resultados de los modelos son los profesores, los directores de programa y la DEXIA quienes interactúan a través de visualizadores diseñados específicamente para facilitar la interpretación de los datos.

Estos visualizadores interactivos, desarrollados para cada modelo de análisis, ofrecen a los usuarios una vista personalizada y detallada de los indicadores académicos relevantes, permitiendo filtrar la información por asignatura, sede, facultad y programa. Esto facilita la identificación rápida de áreas problemáticas y oportunidades de mejora para los profesores y directores de programa, mientras que los estudiantes se benefician indirectamente de las acciones preventivas y correctivas derivadas del análisis de los datos. La ejecución de esta iniciativa se ha llevado a cabo desde el periodo 2023-2 hasta el 2024-1, con un enfoque en la recolección y análisis continuo de datos acumulados desde el periodo 2008-1 hasta el periodo 2023-2, proporcionando una herramienta oportuna para acceder a información académica específica y detallada.

Además, desde DEXIA se han organizado una serie de talleres destinados a capacitar a los profesores y directores de programa en el uso de estas herramientas. Estos talleres están diseñados para asegurar que los usuarios puedan interpretar los datos de manera efectiva y oportuna, identificando así oportunidades de mejora y tomando decisiones informadas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resultados

Los resultados de la implementación de estos modelos han sido significativos en varios aspectos, en primer lugar, la caracterización de las asignaturas ha permitido identificar patrones y tendencias en indicadores clave como las tasas de cancelación, repitencia, reprobación y promedios de calificación; estos datos proporcionan una base sólida para comprender las dinámicas académicas en distintas asignaturas y programas. La implementación de la metodología de ACP genera una ventaja particular que es la posibilidad de generar una priorización a partir del patrón de comportamiento de los indicadores académicos. La última actualización del modelo de caracterización se realizó al incluir los registros del semestre 2023-2, los resultados de este análisis muestran el 27,2% de las asignaturas con una prioridad “alta”, 32% fue clasificada como prioridad “media” y el 40,8% con prioridad “baja”.

El modelo de indicadores de situaciones atípicas ha sido particularmente útil para detectar asignaturas que presentan desviaciones del comportamiento normal, tanto en términos positivos como negativos. Los visualizadores desarrollados para ambos modelos han facilitado la accesibilidad y comprensión de los datos, permitiendo a los profesores y directores de programa identificar rápidamente las áreas que requieren atención. En la Gráfica 1, se observan los resultados del modelo de detección de indicadores atípicos agrupados para la institución en función de los períodos académicos, desde el periodo 2015-1 hasta el periodo 2023-2, y del número de indicadores académicos por asignatura que han sido identificados como atípicos. Antes de la pandemia ocasionada por el virus COVID-19 se observa que el número de atípicos detectados presenta un comportamiento estable con una leve tendencia positiva, durante la pandemia se reduce drásticamente el número de alertas debido a la anormalidad académica ocasionada por el confinamiento obligatorio y las medidas excepcionales tomadas por las IES. Posterior al periodo de confinamiento el número de alertas presenta una aceleración hasta alcanzar el punto máximo de indicadores atípicos en un semestre (1243 indicadores).

Gráfica 1. Número de indicadores académicos atípicos identificados por periodo académico.



En la gráfica 2, se presenta el número de indicadores atípicos identificados desde el año 2015 a 2023, donde el indicador académico con más alertas generadas es la tasa de repitencia que agrupa el 35,2% de las alertas generadas, seguido por la tasa de reprobación (27,8%), tasa de repitencia (26,7%) y calificación promedio (10,4%). El resultado del promedio por programa académico de indicadores atípicos para cada facultad evidencia que los programas académicos de la Facultad de Salud presentan el mayor número de indicadores atípicos identificados, dado que en promedio sobre cada programa académico de dicha facultad se han detectado 162 alertas, seguida por la Facultad de Ingeniería con 141 alertas y los programas de la Facultad de Artes integradas con un promedio de 110 alertas.

Entre los logros más relevantes de esta práctica educativa se destacan la mejora en la toma de decisiones académicas, la identificación oportuna de asignaturas problemáticas y la promoción de un enfoque basado en datos para la gestión académica. Los desafíos, por otro lado, han incluido la necesidad de una capacitación continua para los usuarios de las herramientas y la adaptación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en respuesta a los hallazgos de los modelos.

Gráfica 2. Número de situaciones atípicas por tipo de indicador desde 2015 hasta 2023.



Conclusiones

La implementación de modelos de análisis y monitoreo de indicadores académicos en la Universidad del Valle ha permitido la comprensión de las dinámicas académicas y la identificación de aspectos críticos en las asignaturas. Los modelos desarrollados, basados en el ACP y técnicas de detección de *outliers*, han facilitado la clasificación de asignaturas y la detección de situaciones atípicas, proporcionando información valiosa para la toma de decisiones y la implementación de alternativas en pro del éxito en el proceso de formación de los estudiantes.La caracterización de las asignaturas ha revelado patrones significativos en indicadores clave como calificaciones promedio y tasas tanto de reprobación, como

de cancelación y de repitencia lo que ha permitido una priorización de asignaturas críticas. Asimismo, el monitoreo de indicadores atípicos ha generado alertas que han facilitado la implementación de acciones correctivas, mejorando así la supervisión académica.

Los visualizadores interactivos han sido esenciales para la interpretación de los datos, permitiendo a docentes y directivos identificar rápidamente asignaturas que requieren atención. Las experiencias obtenidas evidencian una identificación oportuna de asignaturas problemáticas y la promoción de un enfoque basado en datos para la gestión académica. A pesar de los desafíos en la capacitación continua de usuarios y la adaptación de estrategias de enseñanza, la experiencia ha demostrado ser una herramienta eficaz para aportar a la mejora en el desempeño académico y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, al momento de presentar esta investigación, la frecuencia de actualización de los resultados del modelo es semestral, lo cual presenta limitaciones respecto a que tan oportunas son las alertas que se puedan generar para la prevención de resultados adversos. El poder contar con información en tiempo real o con mayor frecuencia de actualización de los indicadores podría generar mejores resultados respecto a estrategias o decisiones que se puedan tomar en pro del éxito académico de los estudiantes en la etapa de educación superior.

Referencias

Almardeny, Y., Boujnah, N., y Cleary, F. (2022). A novel outlier detection method for multivariate data. IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering. https://doi.org/10.1109/tkde.2020.3036524

Arifin, M., Widowati, W., Farikhin, F., y Gudnanto, G. (2023). A regression model and a combination of academic and non-academic features to predict student academic performance. TEM Journal, 12(2). https://doi.org/10.18421/tem122-31

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

Caballero, L. B., Castillo, Y. B., y Álvarez, C. B. (2011, November). Comparación de las tasas de aprobación, reprobación, abandono y costo estudiante de dos cohortes en carreras de Licenciatura en Ingeniería en la Universidad Tecnológica de Panamá. Actas del I CLABES.

Castaño, O., Arce, J., y Ochoa, A. (2019). Caracterización y construcción de índices de riesgo de deserción: Estudio aplicado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Valle. Actas del IX CLABES. Recuperado de: https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/122/154

Castrillón-Gómez, O., Sarache, W., y Ruiz-Herrera, S.. (2020). Predicción de las principales variables que conllevan al abandono estudiantil por medio de técnicas de minería de datos. Formación universitaria, 13(6), pp. 217-228. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600217

Escobar, J., Castaño, O., y Castro, B. (2021). Patrón estructural de la deserción en la Universidad del Valle. Actas del X CLABES. Recuperado a partir de; https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3350

Geetha, A. y Sangeetha, T. (2023). Outlier Detection in Single Universal Set using Intuitionistic Fuzzy Proximity Relation based on A Rough Entropy-Based Weighted Density Method. International Research Journal on Advanced Science Hub, doi: 10.47392/irjash.2023.s067

Pardo, C. (2020). Estadística descriptiva multivariada. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado a partir de: https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/79914



Metodología para predecir la Deserción Estudiantil en el Ciclo Básico de Programas de Pregrado en la Universidad del Valle (Cali, Colombia)

Brayan David Castro Rodríguez
Universidad del Valle, Colombia
Brayan.castro@correounivalle.edu.co

María Helena Pinzón Cárdenas
Universidad del Valle, Colombia
maria.pinzon@correounivalle.edu.co

Oscar Alonso Castaño Macana U
Universidad del Valle, Colombia
oscar.castano@correounivalle.edu.co

Sandra Milena Barona Ramírez
Universidad del Valle, Colombia
barona.sandra@correounivalle.edu.co

Resumen

Este trabajo desarrolla modelos de machine learning para identificar y focalizar poblaciones de estudiantes con riesgo a desertar y establecer estrategias de prevención en la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Utilizando datos históricos de ingreso y los tres primeros semestres, se construyeron cuatro modelos de predicción. El modelo inicial alcanzó una exactitud del 64% y una sensibilidad del 62%, mejorando significativamente en los modelos de seguimiento: 74% de exactitud y 70% de sensibilidad después del primer semestre, 79% y 75% después del segundo, y 81% y 78% después del tercero. Los resultados se actualizan periódicamente en un *dashboard* accesible para la comunidad universitaria disponible con datos desde el 2020 hasta el 2023. Basándose en estas predicciones, se implementó el piloto de "Consejería Estudiantil" dirigido a estudiantes identificados como posibles desertores para brindar un acompañamiento integral. Este enfoque permitió una intervención focalizada y temprana, que aunque enfrenta desafíos como las necesidades tanto de mantener la precisión y actualización constante de los datos, así como promover la corresponsabilidad de los estudiantes ante el acompañamiento permite establecer acciones de forma preventiva. Estas estrategias han demostrado aportar al proceso de formación, destacando la importancia de acompañar a los estudiantes con mayor riesgo de deserción.

Contextualización

Desde la perspectiva individual, la deserción universitaria es un fenómeno complejo y multidimensional en donde los estudiantes no logran alcanzar los objetivos de la educación superior, lo que representa un fracaso personal e institucional (Castaño et al., 2008). La complejidad inherente a este fenómeno sugiere que ninguna definición única puede capturarlo en su totalidad, subrayando la importancia de abordarlo desde diversas perspectivas para diseñar estrategias de prevención efectivas. A nivel institucional, la deserción se cuantifica por el número de estudiantes que abandonan la universidad antes de completar sus estudios y obtener un título. En el contexto estatal, se entiende como el abandono del sistema educativo en su totalidad (Castaño et al., 2004; Tinto, 1989).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el aporte de diferentes Instituciones de Educación Superior, ha definido lineamientos desde los planes sectoriales para atender de manera integral y articulada la multicausalidad y complejidad de la deserción, con un enfoque preventivo. Es así como, el Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil, propuesto por el MEN, resalta la importancia de la gestión de la información para mejorar los procesos de acompañamiento y orienta sobre el diseño de propuestas de intervención basadas en modelos contextualizados.

En la búsqueda del éxito académico, donde confluyen dimensiones individuales, familiares, universitarias, económicas y académicas de los estudiantes (Pereira y Vidal, 2020), la Universidad del Valle ha implementado diversos estudios y estrategias para afrontar la problemática de la deserción. A pesar de estos esfuerzos, las intervenciones actuales generalmente se fundamentan en presunciones sobre la población en riesgo de abandonar sus estudios, destacando la necesidad de desarrollar herramientas más eficientes para identificar a estos estudiantes. En respuesta a esto, la Universidad del Valle creó la Dirección de Desarrollo Estudiantil y Éxito Académico (DEXIA) para articular todas las acciones dirigidas a reducir la deserción institucional y el rezago académico y en conjunto con el Observatorio de Éxito Académico, Permanencia y Graduación se han enfocado en generar herramientas para la toma de decisiones relacionadas con la deserción y orientar a las estrategias de acompañamiento.

Dentro del presente trabajo, se presenta una metodología avanzada para la construcción de modelos clasificadores de deserción en el ciclo básico utilizando técnicas de *machine learning*. Esta metodología se estructura en dos etapas fundamentales. La primera etapa consiste en un modelo inicial que analiza las características de los estudiantes al momento de su ingreso a la Universidad y la segunda etapa involucra modelos de seguimiento que combinan estas características iniciales con los resultados académicos en cada semestre; lo que permite una observación continua desde el ingreso de los estudiantes y a lo largo de los primeros tres semestres, actualizando las predicciones de deserción semestralmente.



Objetivo general

Desarrollar y validar modelos de machine learning para identificar y predecir con precisión los casos potenciales de deserción estudiantil en la Universidad del Valle, utilizando datos históricos y variables relevantes al momento del ingreso y durante los primeros tres semestres.

Objetivos específicos

1. Desarrollar herramientas avanzadas para la detección temprana de riesgos de deserción estudiantil y facilitar la implementación de estrategias efectivas de retención.
2. Garantizar la disponibilidad continua y actualización periódica de los modelos desarrollados, permitiendo análisis detallados a nivel de sede, facultad o programa.
3. Asegurar el acceso a datos estructurados y oportunos para que las autoridades universitarias puedan implementar acciones correctivas basadas en información sustentada.

Descripción de la Experiencia

Metodología

Datos

Para este estudio se utilizaron datos estructurados en tres bloques de información, provenientes de la División de Registro Académico de la Universidad del Valle y de DEXIA. Estos bloques ofrecen una visión integral de las condiciones y el desempeño de los estudiantes a lo largo de su ciclo académico. Los datos abarcan el período desde el semestre 2015-1 hasta el semestre 2024-1. El primer bloque incluye variables que caracterizan a los estudiantes al momento de su ingreso a la universidad, tales como identificación, datos personales, características demográficas (sexo, edad, lugar de procedencia), programa académico, y resultados de la prueba Saber 11 realizada por el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación).

El segundo bloque contiene información detallada sobre el historial académico de los estudiantes en cada semestre, incluyendo registros de asignaturas matriculadas, calificaciones, promedios semestrales, estado de las asignaturas (aprobada, reprobada, cancelada o repetida), número de créditos matriculados y aprobados, e indicadores de Bajo Rendimiento Académico (BRA). El tercer bloque, proporcionado por DEXIA, registra el estado de deserción, identificando a los estudiantes que desertaron en el ciclo básico y aquellos que no lo hicieron.

Para el modelo de predicción al momento de la admisión, se consideran variables como edad, sexo, condición de foráneo, puntajes de la prueba Saber 11, y un índice institucional basado en Análisis de Componentes Principales (ACP) que indica el nivel de riego de deserción en los programas académicos. El modelo de seguimiento, además de las variables del modelo al momento de la admisión, incluye el promedio académico de los semestres cursados, incidencia de BRA, número de créditos matriculados y aprobados, cantidad de asignaturas canceladas, y porcentaje de créditos repetidos.

Modelos Predictivos

La metodología utilizada en el estudio abarca varias etapas fundamentales. Primero, se desarrolla un modelo inicial que analiza las características de los estudiantes al momento de su ingreso a la universidad. En la segunda etapa, se implementan modelos de seguimiento que integran estas características iniciales con los resultados académicos obtenidos semestralmente. Este proceso culmina en la creación de modelos predictivos aplicados para predecir la deserción estudiantil en el ciclo básico universitario, como se muestra en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Proceso para construcción de los modelos.



En la creación de modelos de machine learning, se propone el uso de técnicas de balanceo de datos y la evaluación de múltiples clasificadores, priorizando la sensibilidad para identificar verdaderos desertores. La selección de características se realiza mediante el criterio de información mutua y el uso de LazyPredict para una rápida selección de algoritmos (Gu et al., 2021; Yang, 2020, Mohamad et al., 2022, Jonas et al., 2021). Se emplean técnicas como SMOTE y Random UnderSampler para abordar el desbalance de clases, siguiendo a Neema y Mduma (2023). Además, se destacan métricas como precisión, sensibilidad, especificidad y F1-score en la evaluación de los modelos, garantizando así una robusta predicción de la deserción estudiantil.

Para garantizar la efectividad de los modelos en la predicción de la deserción estudiantil, se identificó los riesgos de sobreajuste y subajuste. Posteriormente, se realizó la validación cruzada y a la selección de hiperparámetros mediante técnicas de búsqueda como grid search o randomized search para mitigar estos riesgos (Max, W., y Werner, B., 2020; Umi, Nur,

Hayati., Yudhistira, Arie, Wijaya., 2023). La interpretación del modelo es fundamental para comprender cómo las características impactan en la predicción de la deserción, y se destaca la importancia de proyectar la posible deserción de estudiantes en el ciclo básico utilizando el modelo seleccionado, actualizándose y pronosticando continuamente para nuevas cohortes estudiantiles. Además, se desarrolla un script en Python que permite cargar datos, aplicar modelos predictivos y generar etiquetas de deserción. Este script integra el modelo estimado y realiza un preprocesamiento de datos antes de aplicarlo a nuevos estudiantes.

Aplicación metodológica

Al aplicar la metodología para la construcción de los modelos de *machine learning*, se obtienen cuatro modelos de predicción de desertores en el ciclo básico. El primer modelo, con una exactitud del 64% y una sensibilidad del 62%, identifica la población objetivo al momento de ingreso a la universidad. Este modelo resalta un aporte significativo en la predicción principalmente del índice institucional del programa académico al que pertenece el estudiante y el índice académico relacionado con los resultados de las pruebas Saber 11.

Los otros tres modelos están diseñados para el seguimiento de los estudiantes y se basan en la incorporación de variables adicionales en cada semestre cursado. Estas variables incluyen el promedio académico del estudiante, los porcentajes de créditos aprobados en el semestre anterior y la identificación de bajos rendimientos académicos en el mismo período. Estos modelos muestran una mejora significativa en las métricas de exactitud y sensibilidad en comparación con el modelo de ingreso: 74% de exactitud y 70% de sensibilidad (modelo de seguimiento primer semestre), 79% de exactitud y 75% de sensibilidad (modelo de seguimiento segundo semestre) y 81% de exactitud y 78% de sensibilidad (modelo de seguimiento tercer semestre). Esta mejora subraya la importancia de enriquecer los modelos con datos académicos actualizados, lo que permite una mejor identificación y seguimiento de los estudiantes en riesgo de deserción.

Los resultados de estos modelos se actualizan con información de cada periodo académico se presentan en un *dashboard*[4] disponible para la consulta de la comunidad universitaria para los años desde el 2020 hasta el 2023 (ver Gráfica 2), donde se pueden realizar análisis a nivel de sede, facultad o programa sobre las cantidades de posibles desertores.

A partir de los resultados y predicciones obtenidos de los modelos, la DEXIA implementó un piloto de estrategia de retención estudiantil a través del programa de “Consejería Estudiantil”. Este programa se centra en proporcionar un acompañamiento integral a la población objetivo identificada por los modelos predictivos, brindando apoyo personalizado desde el inicio de su trayectoria universitaria. La Consejería Estudiantil abarca diversas dimensiones del desarrollo del estudiante, incluyendo aspectos personales, sociales y académicos, con el objetivo de atender de manera temprana y efectiva las necesidades de los estudiantes en riesgo de deserción.

4 Para observar el dashboard se pueden dirigir al siguiente link: https://dexia.univalle.edu.co/fuentes-de-informacion

Gráfica 2. ***Dashboard*** **de posibles desertores en la Universidad del Valle con el modelo de admitidos.**



El acompañamiento temprano, coordinado con las direcciones de programa, facilita la detección y mitigación de problemas potenciales que puedan afectar el rendimiento y la continuidad académica de los estudiantes. Además, este enfoque proactivo permite la implementación de políticas y estrategias específicas para reducir las tasas de deserción en la institución, al trabajar estrechamente con los estudiantes, la consejería estudiantil no solo promueve su éxito académico, sino que también contribuye a su bienestar integral, creando un entorno favorable para su desarrollo y permanencia.

Resultados

Con lo anterior, se llevó a cabo un ejercicio piloto durante un periodo académico, en el cual se atendió a una población de 133 estudiantes a través de las estrategias de acompañamiento. De estos, 37 fueron identificados por el modelo de ingreso y 96 por los modelos de seguimiento. Aproximadamente el 4% de los estudiantes presentaron dificultades y cayeron en condición de bajo rendimiento académico, mientras que cerca del 37% no incurrieron en situaciones de dificultades académicas y avanzaron adecuadamente en su proceso de formación.

Estos resultados destacan, en primer lugar, la capacidad de los modelos de *machine learning* para identificar de manera precisa a los estudiantes en riesgo de deserción y permiten una intervención temprana y focalizada. En

segundo lugar, la implementación del programa de Consejería Estudiantil demostró ser efectiva en apoyar a los estudiantes no solo académicamente, sino también en aspectos personales y sociales, lo cual es crucial para su éxito integral. Sin embargo, también se identificaron desafíos relevantes, uno de los principales retos es la necesidad de mantener actualizados y precisos los datos utilizados por los modelos, lo cual requiere una coordinación constante entre diferentes instancias de la universidad. Además, de desarrollar estrategias adicionales para aquellos estudiantes que, a pesar del apoyo, continúan enfrentando dificultades.

Conclusiones

Los modelos de *machine learning* desarrollados para predecir la deserción en el ciclo básico universitario demostraron tener una alta precisión. El modelo de ingreso alcanzó una exactitud del 64% y una sensibilidad del 62%, mientras que los modelos de seguimiento, que incorporaron variables adicionales de desempeño académico, lograron una exactitud de hasta el 81% y una sensibilidad del 78%. Esta exactitud destaca la capacidad de estas herramientas para identificar de manera precisa a los estudiantes en riesgo de deserción.

La importancia del seguimiento continuo es evidente en los resultados de los modelos de seguimiento, que mejoraron significativamente las métricas de predicción en comparación con el modelo de ingreso. Al incorporar datos académicos actualizados semestralmente, estos modelos permiten una identificación más precisa de los estudiantes en riesgo. Esto subraya la necesidad de enriquecer continuamente los modelos con información actualizada para mantener y mejorar la exactitud del pronóstico.

El programa de "Consejería Estudiantil" con su intervención temprana y focalizada, basada en las predicciones de los modelos, proporcionó un apoyo integral que favoreció su desarrollo académico, personal y social, con aproximadamente el 37% de los estudiantes no incurrieron en situaciones de dificultades académicas y avanzando adecuadamente en su formación.

El mantener actualizados los datos utilizados por los modelos predictivos se ha convertido en un desafío continuo que requiere una estrecha coordinación entre diferentes instancias de la universidad. La necesidad de actualización constante es fundamental para garantizar la efectividad de los modelos y la precisión de las predicciones, asegurando que los estudiantes en riesgo sean identificados y apoyados de manera oportuna.

A pesar de la efectividad del programa de consejería, aproximadamente el 4% de los estudiantes continuaron enfrentando dificultades académicas, como incurrir nuevamente en bajo rendimiento. Esto resalta la necesidad de desarrollar estrategias adicionales y más específicas para aquellos estudiantes que, a pesar del apoyo temprano, siguen teniendo problemas en su trayectoria académica. La identificación y el apoyo continuos son esenciales para abordar de manera integral el problema de la deserción universitaria.



Referencias

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. Lecturas de Economía, 60, pp. 41-65.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J. (2008). Análisis De Los Factores Asociados A La Deserción Estudiantil En La Educación Superior: Un Estudio De Caso. Revista de Educación, 345, pp. 255–280.

Jonas, M. Hanselle, A. Tornede, M., Dominik, W y Eyke, H. (2021). Algorithm Selection as Superset Learning: Constructing Algorithm Selectors from Imprecise Performance Data. doi: 10.1007/978-3-030-75762-5_13

Max, W y Werner, B. (2020). Evaluation of multiple prediction models: A novel view on model selection and performance assessment.. Statistical Methods in Medical Research, doi: 10.1177/0962280219854487

Mduma, N. (2023). Data Balancing Techniques for Predicting Student Dropout Using Machine Learning. Data, doi: 10.3390/data8030049

Mohamad, A., Sim, K. y Hart, E. (2022). Automated Algorithm Selection: from Feature-Based to Feature-Free Approaches. Journal of Heuristics, doi: 10.1007/s10732-022-09505-4

Nur, U., Yudhistira, H. y Wijaya, A. (2023). Analisa terjadinya overfitting dan underfitting pada algoritma naive bayes dan decision tree dengan teknik cross validation. JATI (Jurnal Mahasiswa Teknik Informatika), 7(1):262-269. doi: 10.36040/jati.v7i1.6329

Pereira, A. y Vidal, M. (2020). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. Revista Educación, 45(1), pp. 519–533. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de La Educación Superior, 71, pp. 1-9.



Estrategia holística para promover la culminación exitosa de los estudiantes de último nivel de Bachillerato en Ingeniería en Sistemas

Katty Vásquez Ávila
Universidad Nacional, Costa Rica
katty.vasquez.avila@una.cr
https://orcid.org/0009-0005-8917-1125

Resumen

En el modelo de desarrollo económico fundamentado en la transversalidad de las tecnologías digitales, la educación superior es un actor clave en formación de los perfiles laborales demandados por el mercado. Por lo tanto, se debe establecer un modelo de gestión capaz de admitir una mayor cantidad y calidad de los estudiantes cada año y garantizar su permanencia y la culminación exitosa del plan de estudio logrando la titulación a tiempo. Sin embargo, el abandono en los ciclos iniciales y la prolongación del tiempo para obtener la titulación, pasan a ser dos variables que están afectando indicadores de eficiencia, eficacia y calidad de la gestión universitaria. Los anteriores factores impiden lograr mejores resultados y con ello responder oportunamente en cuanto a calidad y cantidad a las necesidades del mercado laboral. Este estudio detalle una estrategia implementada en la Escuela de Informática de la Universidad Nacional para mejorar el indicador "tiempo de titulación". Se desarrolla en el curso de práctica profesional supervisada del último nivel del plan, con acciones a través de la carrera, como complemento a las realizadas en los primeros ciclos de la carrera para reducir el abandono, aunque este último factor no se detalla en el presente estudio.

Descriptores: Tiempo de titulación, Abandono estudiantil, Vinculación universidad-empresa, Retención universitaria, Ingeniería en sistemas.

Contextualización

Las instituciones de educación superior se enfrentan con el desafío de formar nuevos profesionales que se adecuen a las nuevas necesidades y competencias laborales demandadas por las organizaciones dentro de una sociedad digitalizada.

Para responder a este desafío las universidades admiten una cantidad de estudiantes acorde con su capacidad y recursos disponibles cuyo resultado final se ve alterado por la problemática del nivel de abandono que se da en los primeros niveles de carrera y por la titulación a tiempo para la culminación de su plan de estudios, entre otros.

Para enfrentar esta problemática y los respectivos desafíos, propiamente en lo que respecta a la gestión del abandono, la Escuela de Informática desde hace varios años atrás, estableció una serie de acciones enfocadas en su reducción que lograron a través del tiempo una mayor permanencia de estudiantes durante esta etapa inicial del plan de estudios. En este sentido, es importante destacar, que para efectos de la investigación este enfoque no es abordado, no porque no sea relevante y de vital importancia, sino porque las acciones descritas para la presente investigación se enfocan en gestionar otra variable dentro de la gestión universitaria, la cual es la titulación a tiempo.

Según lo plantea Mohammadi y Khakpoor (2020) la titulación a tiempo se refiere a la capacidad de los estudiantes para completar sus programas académicos dentro de los plazos establecidos en los planes de estudios, concepto que otros autores denominan procrastinación académica, definido como la postergación deliberada de tareas académicas a pesar de ser conscientes de sus consecuencias

Desde esta perspectiva y siendo consecuentes con la misión y visión definida por la Escuela de Informática (Escuela de Informática, 2024) producto de un análisis cualitativo generado a través del aporte de los estudiantes participantes en los cursos de práctica profesional se detectó una postergación evidente en el tiempo de conclusión de estudios y titulación.

Aspecto que de alguna forma se convierte en un indicador no deseable, y que obliga a una atención prioritaria, dentro de los objetivos de una institución de educación superior. Impacta en los indicadores de rendimiento, eficacia y eficiencia, tanto internamente como en la respuesta a la sociedad en general, máxime si se trata de una institución pública que recibe recursos del estado, como es el caso de la Universidad Nacional.

En respaldo de esta posición, y fortaleciendo el enfoque de la presente investigación, Sanseau et al. (2023) indican que existen desafíos que se deben enfrentar dentro de un sistema que no solamente promueva el ingreso de más estudiantes, sino que propicie la permanencia y la oportuna finalización de los estudios superiores por parte de estos. Igualmente, Lorente (2019) indica que el tema de retención y permanencia del estudiantado en educación superior tiene un papel clave para formar sociedades con menor desigualdad, mayor inclusión y movilidad social.

Estrechamente ligados a la problemática misma de tiempo de titulación, para el caso específico de la carrera en ingeniería de sistemas, existe una coyuntura que influye en el tiempo de titulación y que igualmente requiere la necesaria atención para que no solamente el estudiante obtenga un título para competir en

el mercado laboral, sino también las universidades dispongan de una mejora sustancial en este indicador de rendimiento altamente valorado en cuanto a la eficiencia universitaria. Dentro de estos aspectos tenemos:

- Existe una salida lateral de diplomado en Programación de Aplicaciones Informáticas el cual le proporciona al estudiante un título universitario a nivel de pregrado para optar al mercado laboral desde etapas tempranas de la formación universitaria, lo que implica que, a partir de este título técnico, el estudiante combina tiempo de estudio con su tiempo laboral.

- Inversión de empresas transnacionales: En Costa Rica por las características de atracción en el campo de las tecnologías de información (caso de Microsoft, IBM, INTEL, entre otras) y una pujante industria de empresas desarrolladoras de software, existe una alta demanda de técnicos y profesionales lo cual les ofrece a los estudiantes una oportunidad para ingresar anticipadamente al mercado laboral sin haber finalizado sus estudios a nivel de grado.

- El estudiante al disponer de un título universitario a nivel de pre grado y una opción laboral temprana, el tiempo de titulación no se convierte en una meta estricta en su cumplimiento, sino que pasa a un segundo plano, en la medida que va enriqueciendo sus conocimientos con la experiencia laboral temprana, que aunque evidentemente resulta positivo para el estudiante, no es tan claro para los indicadores de rendimiento de las universidades, dado que se presenta un claro retardo del tiempo de graduación.

A manera de ejemplo, sobre la importancia de enfrentar este desafío en las instituciones de educación superior, principalmente las universidades públicas, por su carácter de gestionar un presupuesto estatal, Sanseau et al. (2023) plantean respecto a la permanencia estudiantil que aun contando con tasas elevadas de ingreso, las brechas en términos de capital cultural, social y económico atentan contra la permanencia y graduación, que en toda la región sigue siendo baja comparativamente con América del Norte y Europa.

Las universidades buscan diferentes mecanismos para lograr una adecuada retención de los estudiantes, que según Naranjo (2020) esto contribuye a mejorar la titulación a tiempo. En esta misma línea, Tentsho et al. (2019) mencionan la importancia de la titulación a tiempo para fomentar la movilidad social y obtener un retorno efectivo de los recursos invertidos en la educación por parte del estado y de esta forma promover el desarrollo del país.

Por ello, se considera importante, mantener una visión holística durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con acciones complementarias de acompañamiento a los estudiantes en todo el proceso formativo, que permita no solamente evitar el abandono estudiantil, sino también, que el estudiante logre la titulación a tiempo.

En los siguientes apartados, se presenta en forma detallada la estrategia a seguir en la cual se detallan etapas y un conjunto de acciones y herramientas utilizadas con el fin de lograr una mejora en los tiempos de titulación del estudiante.

Objetivo

Desarrollar una estrategia con una visión holística que garantice la culminación exitosa en tiempo y calidad del plan de estudios de los estudiantes de último nivel de bachillerato en ingeniería en sistemas de la Universidad Nacional Costa Rica.



Descripción de la experiencia

Inicialmente debe indicarse, que la experiencia descrita está basada en el curso Proyecto y sus aplicaciones en la organización (código EIF408), el cual corresponde al desarrollo de la práctica profesional supervisada y es parte del último año de la carrera de bachillerato de Ingeniería en Sistemas de la Universidad Nacional (Escuela de Informática, 2024)

Este curso es fundamental dentro de la estrategia universidad-empresa para lo cual, como indica Gómez y Crespo (2020) el modelo triple hélice pasa a ser un marco teórico clave en la definición de las acciones de vinculación, dado que se establece una relación entre la Universidad y la Industria.

Igualmente, resulta clave la selección de este curso llevando a cabo acciones de fortalecimiento de la permanencia y seguimiento de los estudiantes, en la medida que, en su condición de ser de último nivel de bachillerato, el estudiante requiere desde semestres anteriores establecer mecanismos de coordinación con la escuela y los académicos responsables de cátedra, con el fin de lograr una mejor selección de la empresa donde realiza la práctica y de su experiencia laboral.

Para trabajar la reducción del tiempo de titulación fundamento en las acciones emprendidas, este curso se presenta como idóneo para un proceso ordenado y sistemático que permite lograr mejoras en las variables de abandono, fidelización y titulación a tiempo, debido a las siguientes condiciones:

- *Acciones previas al curso*: Al menos un año antes de que se imparta dicho curso se involucra al estudiante como oferentes de servicios a diferentes empresas demandantes de profesionales. Estas acciones se dan mediante bolsas de empleo, pizarras de divulgación y encuentros bipartitos universidad-empresa, en el caso específico de la Escuela de Informática la Expo empresa, tanto de forma virtual como presencial.

- *Atención al estudiante durante todo el año lectivo:* Como cátedra se da una atención personalizada a los estudiantes que previo a la matrícula tienen dudas con respecto a las organizaciones donde pueden desarrollar su práctica profesional, esto con el fin de orientarlo dentro de la empresa ideal, considerando intereses y fortalezas técnicas del estudiante.

- *Apertura del curso durante todo el año: Con* el fin de que el estudiante no se atrase en su proceso de finalización del plan de grado, el curso se apertura durante los dos semestres del año lectivo. Es importante destacar que el estudiante debe estar

inmenso dentro de la organización una jornada de al menos 20 horas semanales y de forma adicional, matricular los cursos de último nivel, lo que en ocasiones puede convertirse en una carga académica alta que podría eventualmente conducir a algún tipo de deserción.

- *Vinculación con el sector empresarial*: Lo cual no solamente favorece al estudiante dentro de su proceso formativo, sino también a la misma instancia académica desde la perspectiva de retroalimentación y de tener claridad sobre las demandas laborales del mercado y las mismas tendencias tecnológicas que los estudiantes deberán tener como conocimiento técnico base.

- *Sistematización del proceso:* Mediante el uso de herramientas tecnológicas se convierte en un repositorio clave que contiene en forma integrada un expediente digital del estudiante, la empresa y el proyecto que desarrollo dentro de la misma. Como un valor agregado, este repositorio se convierte en base para el proceso de acreditación que la Escuela debe llevar a cabo periódicamente.

Por lo tanto, la estrategia planteada y descrita en detalle a continuación, compromete a la gestión universitaria a la realización de una serie de fases y acciones que, solo ejecutadas mediante un proceso socializado y comprometido por parte de todos los actores, va a garantizar el éxito de esta y con ello lograr mejoras sustanciales en los indicadores de gestión. Esta estrategia evidentemente requiere una participación de todos los actores del proceso, a saber, estudiantes, académicos y la administración universitaria. Así mismo, es importante destacar que las variables de abandono y tiempo de titulación se convierten en indicadores de rendimiento y calidad, que, en muchos casos, principalmente en universidades públicas, son claves en la asignación de presupuesto tanto a lo interno de la institución, como a lo externo, principalmente en su relación con el estado.

La estrategia se define en etapas las cuales son ejecutadas en forma cronológica previo, durante y posterior al curso.

Etapa I Vinculación tripartita: estudiante-empresa- universidad

Según Rozo-García (2020) la industria 4.0 modifica la forma como nos interrelacionamos con el mundo, por lo que, el trabajo conjunto universidad-empresa es de gran relevancia para formar profesionales con las competencias técnicas y no técnicas requeridas en la coyuntura laboral actual.

Esta etapa se desarrolla previo al inicio del curso y persigue el acercamiento de las partes. Se logra mediante actividades de pizarras de divulgación, bolsa de empleo, charlas que preparan a los estudiantes para el desarrollo de su práctica profesional las cuales se realizan al menos dos veces al año y brindan una explicación de todo el proceso de la práctica, expo empresas donde diversas organizaciones mantienen stands presenciales los cuales buscan atraer el talento de la Escuela de Informática a su equipo de trabajo, charlas virtuales desarrolladas por empresas, entre otros.

Etapa II Ejecución de la práctica

Desarrollo del curso y procedimientos de avance del trabajo del estudiante, de la empresa y seguimiento uno a uno.

Todo este proceso de ejecución se encuentra apoyado con diversas herramientas colaborativas que permiten sistematizar la experiencia de la práctica profesional, los diversos proyectos

tecnológicos que los estudiantes realizan y un seguimiento detallado mediante cronogramas, los cuales son el seguimiento a los principales productos y resultados que se deben ir desarrollando durante el curso.

Para fortalecer y sistematizar de la mejor forma las experiencias, acciones y resultados obtenidos durante cada etapa, se definen repositorios con información de diferentes momentos del curso y la participación de distintos actores (estudiantes, supervisores, profesor) involucrados en el mismo, en la tabla 1 se detallan cada uno de estos.

Tabla 1. Herramientas utilizadas durante el curso

Nombre herramienta	Etapa y uso dentro del curso
Moodle (LMS)	*Etapa II-Etapa III:* Se mantiene seguimiento individualizado del estudiante. Se realizan comunicados semanales mediante el foro sobre el avance del curso, además, se crea un espacio para dudas del estudiante con respuesta de 24 horas. Se tiene repositorio de todos los documentos guías del curso, así como el mismo programa del curso. Igualmente se lleva control de entrega de informes y tareas con tiempos máximo de entrega. Consultas de los estudiantes sobre aspectos del curso y del proyecto.
Google Forms	*Etapa II-Etapa III* Se utiliza para realizar las encuestas o cuestionarios aplicados tanto al estudiante como al supervisor, los cuales contienen aspectos del desarrollo y seguimiento de la práctica.
Google Drive	Etapa III: Expediente del estudiante con información relevante sobre estudiante, empresa y proyecto. Además, contiene información de la evaluación por parte de empresa y supervisor, lo cual permite contar con variables y retroalimentación de suma importancia para posteriores cursos y para la misma toma de decisiones de la escuela con respecto a tendencias tecnológicas y nuevos cursos o herramientas a aplicar.
Herramientas de conferencia virtual (Zoom, webex, teams, meets, otras)	*Etapa I-Etapa II-Etapa III-Etapa IV:* Herramientas que facilitan la comunicación y la colaboración para el desarrollo de reuniones virtuales con los supervisores de las organizaciones y los estudiantes. Presentación de informes que permiten al estudiante mostrar al profesor el avance de cada una de las tareas asignadas en su proyecto. La comunicación a través de estas herramientas permite un seguimiento personalizado que establece una conexión con el estudiante, lo cual permite brindarle coaching continuo durante el proceso.

Etapa III Seguimiento y permanencia

Persigue un seguimiento individualizado del estudiante y su desarrollo laboral y profesional producto de la experiencia, del mismo modo, se establecen mecanismos de vinculación con el sector empresarial que permiten la mejora continua tanto del curso como del plan de estudios de la carrera, así como retroalimentación de nuevas tendencias tecnológicas. Al igual que la etapa anterior, es de vital importancia el seguimiento a través de las herramientas colaborativas definidas, dado que permiten la captura de hechos relevantes producto de todo el proceso por parte de cada uno de los actores.

Esta etapa es transcendental ya que impulsa a los académicos a brindar el acompañamiento durante el curso de práctica profesional y establecer acciones de seguimiento individualizado tanto del estudiante como de su experiencia laboral, con el fin de no postergar a infinito el tiempo de titulación y, además, para que en la medida de lo posible esta experiencia laboral temprana sirva como elemento académico propio para el cumplimiento del plan de estudio.

Etapa IV Análisis retrospectivo y prospectivo

Sistematización y presentación de la experiencia por parte del estudiante de la culminación de la práctica profesional y su aporte al sector laboral, donde se realiza un análisis prospectivo de la situación laboral del estudiante. En esta última etapa se lleva a cabo un proceso de evaluación, autoevaluación y retroalimentación producto de la información obtenida por parte de los estudiantes como de los mismos patrocinadores de las empresas. Este proceso es de vital importancia dado que la retroalimentación con el supervisor permite determinar tendencias tecnológicas que se pueden convertir en la base de mejora de los cursos existentes o en la propuesta de nuevos cursos.

Las acciones de la estrategia se sistematizan digitalmente lo cual consolida las experiencias del proceso mediante un expediente digital por estudiante y empresa. Además, se apoya el proceso de reacreditación la Escuela de Informática.

Resultados

A manera de resultados, se detallan aspectos positivos cualitativos de la experiencia de los últimos cuatro años obtenida en el curso proyecto y sus aplicaciones en la organización, donde se desarrolla la práctica profesional supervisada, sin embargo, es importante destacar que la presente investigación está en un proceso de desarrollo por cuanto, con la información obtenida y que se encuentra almacenada en un repositorio, permitirá a futuro obtener elementos cuantitativos de la experiencia y con ello evidenciar los resultados obtenidos en forma cualitativa a la fecha. Los principales resultados son:

- Realizando un análisis de los últimos cuatro años, se encuentra que alrededor de un 90% de los estudiantes matriculados culminaron exitosamente y a satisfacción de las empresas su respectiva práctica profesional y por consiguiente su culminación del plan de estudios para el grado de bachillerato. Es importante anotar, que el restante 10% que no culminaron el curso la principal razón de abandono obedece a estudiantes que no lograron con la suficiente anticipación definir la empresa que mejor se ajustara tanto a sus intereses

laborales como académicos. Por lo que, desde las primeras clases toman la decisión de abandonar el curso.

- De las entrevistas y evaluaciones realizada por los supervisores con respecto al curso y los estudiantes, alrededor de un 95% muestra alto nivel de satisfacción, lo cual se transmite a los estudiantes haciéndolos parte del equipo de trabajo y a su vez los motiva para continuar y lograr su titulación a tiempo.
- Donde se podría encontrar un punto importante de mejora según los supervisores es en el conocimiento actualizado sobre tecnologías emergentes que, si bien esto no obedece a un aspecto de prolongación de su plan de estudios, si es relevante desde la perspectiva de garantizar una formación pertinente a los nuevos profesionales que se están incorporando al mercado.
- Con la utilización de las herramientas tecnológicas a través de estos últimos tres años, se ha venido creando un expediente digital con información tanto del estudiante, su proyecto y la empresa donde lo que realiza sirve como base no solamente como retroalimentación del curso, plan de estudios y acreditación, así como el mejoramiento universidad-empresa.

Conclusiones

Producto de la experiencia obtenida y la aplicación de la estrategia, como un proceso sistemático para apoyar al estudiante en el inicio de su experiencia laboral, y con ello evitar desaciertos laborales y profesionales que provoquen la postergación de la titulación a tiempo de su plan de estudios, se llega a las siguientes conclusiones:

- El alto nivel de satisfacción por parte de las organizaciones con respecto al desempeño del estudiante se vio reflejada en su integración efectiva en los equipos de trabajo durante la práctica profesional, lo que a su vez los motivó a perseverar y completar sus estudios dentro del tiempo estipulado para obtener su titulación.
- Es necesario que las instituciones educativas adapten modelos de gestión que garanticen la permanencia de los estudiantes y que estos logren una culminación exitosa de los programas académicos en tiempo óptimo.
- Al abordar la problemática de la titulación a tiempo se fortalece la eficiencia, eficacia y calidad de la gestión universitaria, permitiendo así una respuesta más efectiva y oportuna a las demandas del mercado laboral
- El estudiante se mantiene motivado debido al acompañamiento permanente brindado por el profesor y el supervisor de su proyecto.
- Se presenta un alto nivel de satisfacción y empoderamiento del estudiante producto de la experiencia laboral.
- Fortalecimiento vinculación universidad-empresa.
- Información sistematizada que viene a apoyar los procesos de reacreditación de la Escuela de Informática.



Referencias

Escuela de Informática (2024). Ingeniería en Sistemas. Universidad Nacional. Recuperado el 22 de junio de 2024, de https://www.escinf.una.ac.cr/index.php/oferta-academica/bachillerato

Granados, M.., Trejo, J., y Castillo, M. (s.f.). La procrastinación académica y el abandono escolar: causas y consecuencias. En Línea Temática: Factores, tipos y perfiles asociados al abandono. Investigación, Escuela de Nivel Medio Superior de Silao, Universidad de Guanajuato.

Gómez, M., y Crespo, G. (2020). Una incursión al modelo triple hélice, visto desde la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3*(1), pp. 204-211.

Lorente, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación, 17*(27), pp. 229-251. https://doi.org/10.14516/fde.645

Mohammadi, J., Saed, O., y Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*, *11*, pp. 01-09. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588

Naranjo, A. (2020). Deserción y retención: retos en la educación superior. *Revista Científica Retos de la Ciencia, 4*(9), pp. 15-23.

Pey, R., Durán, F., y Jorquera, P. (2012). *Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el CRUCH*, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Santiago, Chile.

Rozo-García, F. (2020). Revisión de las tecnologías presentes en la industria 4.0. *Revista UIS Ingenierías, 19* (2), pp. 177-191.

Sanseau, M., Sanchez Cestona, J., y Calio, S. (2023). Permanencia de las y los estudiantes en la universidad. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Argentina.

Tentsho, K., McNeil, N., y Tongkumchum, P. (2019). Examining timely graduation rates of undergraduate students. *Journal of Applied Research in Higher Education, 11*(2), pp. 199-209.



Curso Intensivo de Preparación para el Examen de Exoneración, una herramienta para disminuir el abandono estudiantil en el Curso de Nivelación de la EPN

Iván Sandoval Palis
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador
isandova66@yahoo.com

Pablo Obando Molina
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador
pabloand-om@hotmail.com

Ángel Villota Cadena
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador
angel.villota@epn.edu.ec

Fernando Soto Jácome
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador
nandojozesoto@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo recoge la experiencia de una intervención académica exitosa, en la Escuela Politécnica Nacional (EPN), para reducir el abandono y mejorar la aprobación de los estudiantes del Curso de Nivelación. Los estudiantes que ingresan a la EPN tienen que cursar y aprobar un Curso de Nivelación (CN). El porcentaje de reprobación en el CN es alto, bordea el 68%. Al finalizar cada semestre los estudiantes tienen la opción de rendir un Examen de Exoneración por cada asignatura reprobada. El semestre 2023-B el Departamento de Formación Básica, responsable de Nivelación, desarrolló y aplicó una estrategia innovadora: el Curso Intensivo de Preparación para el Examen de Exoneración (CIPEE), que consistió en reforzar académicamente a los estudiantes a través de metodologías práctico-inductivas. Este curso tuvo por objetivo mejorar la aprobación y reducir el abandono estudiantil. Los resultados fueron alentadores. De los 292 estudiantes inscritos en el CIPEE, 156 aprobaron el CN. Se logró que 57 estudiantes de segunda matrícula no abandonen la Universidad, y 99 estudiantes de primera matrícula avancen a primer semestre. De hecho, el período académico 2023-B presenta los mejores resultados del Examen de Exoneración: de 204 estudiantes que aprobaron, el 76% fueron preparados en el CIPEE.

Descriptores: Abandono Estudiantil, Permanencia y Retención, Curso de Nivelación, Rendimiento Académico.

Contextualización

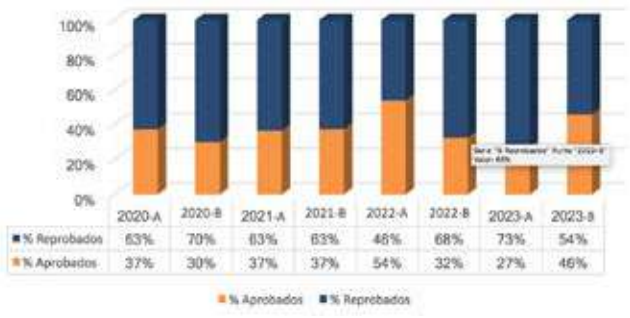
La Escuela Politécnica Nacional (EPN) es una Institución de Educación Superior (IES) pública situada en Quito, Ecuador. Es un referente nacional en ciencia y en la formación de profesionales ligados a la ingeniería, tecnología y ciencias. Para acceder a sus carreras de pregrado, los estudiantes deben aprobar el Curso de Nivelación (CN) compuesto por cinco asignaturas básicas para Ingeniería y Ciencias (CNIC) y cinco para Tecnología Superior (CNTS). La asignatura de Lenguaje y Comunicación tiene exactamente el mismo sílabo tanto para el CNIC como para el CNTS. En la Tabla 1 se muestra las diferentes asignaturas del CNIC y del CNTS.

Tabla 1. Asignaturas de los Cursos de Nivelación de la EPN

CNIC	CNTS
Física (F1)	Física (F2)
Fundamentos de Matemática (M1)	Fundamentos de la Matemática (M2)
Geometría (G1)	Geometría (G2)
Fundamentos de Química (Q1)	Química (Q2)
Lenguaje y Comunicación (L1)	Lenguaje y Comunicación (L1)

En la Escuela Politécnica Nacional existe un alto índice de reprobación, cercano al 68% (Gilar-Corbi et al., 2020), esto conlleva también a un elevado porcentaje de abandono estudiantil. Aproximadamente el 50% de los estudiantes de primera matrícula, que reprueban el Curso de Nivelación (CN), abandonan la universidad, y el 100% de los estudiantes de segunda matrícula que reprueban el CN, abandonan obligatoriamente la universidad al haber agotado el número de matrículas permisibles. En la Figura 1 se muestran los datos obtenidos del portal institucional Poli en Cifras, donde se observan los porcentajes de reprobación de los últimos ocho semestres en el CN.

Figura 1. *Porcentaje de Aprobación en el Curso de Nivelación de la EPN*



Nota. El porcentaje de estudiantes reprobados incluye también a quienes abandonaron la EPN.

El promedio de estudiantes que reprueban los Cursos de Nivelación es elevado. Siendo el semestre 2020-B y el semestre 2023-B los periodos más críticos, es decir con mayor número de reprobados. Mientras que en los semestres 2022-A y 2023-B el número de estudiantes aprobados es mayor. Como se puede observar en la Figura 2.

Figura 2. *Número de estudiantes que aprueban el Curso de Nivelación*



	2020-A	2020-B	2021-A	2021-B	2022-A	2022-B	2023-A	2023-B
Reprobados	1260	1410	1339	1297	961	1473	1517	1416
Aprobados	751	605	772	774	1124	709	568	1202

Una forma de atacar este problema es contar con información oportuna (Zarate et al., 2021). Tras diversos análisis, el Departamento de Formación Básica (DFB) de la EPN, unidad académica responsable de los Cursos de Nivelación, aborda esta problemática mediante diferentes mecanismos pedagógicos e institucionales. Los estudiantes de primera y segunda matrícula, que reprobaron alguna asignatura, tienen la posibilidad de rendir un examen de exoneración una vez finalizado el semestre académico. Es un examen abierto por cada una de las asignaturas para aprobar el CNIC o el CNTS y, en caso de aprobar todas, acceder al primer semestre de carrera.

Jiménez (2021) señala que en el fenómeno del abandono y reprobación estudiantil hay factores exógenos, individuales, institucionales y académicos que inciden directamente y que por tanto las respuestas de las Instituciones de Educación Superior deben ir encaminadas a ofrecer soluciones tomando en cuenta estas variables. En ese sentido, la Escuela Politécnica Nacional al finalizar el semestre 2023-B implementó una práctica innovadora: el Curso Intensivo de Preparación para el Examen de Exoneración (CIPEE), mismo que pretende ser un mecanismo para lograr un mayor número de estudiantes aprobados a primer semestre de carrera y como consecuencia directa lograr disminuir el abandono estudiantil que “es un problema que hace parte de la agenda global de la educación superior y constituye una amenaza para el desarrollo cualquier país (Reyes y Meneses, 2020).

Como se señaló previamente, esta propuesta se corresponde con la comprensión que la reprobación y la deserción estudiantil son problemas multifactoriales; y, por tanto, las alternativas de solución buscan ser integrales. Para lograr resultados positivos respecto de retención y permanencia es clave que las IES consideren alternativas flexibles acorde con las necesidades estudiantiles; y, que respondan a los problemas de culturales, formativos y socioafectivos (Pereira y Vidal, 2021).

Lin, Yu y Chen (2012), identificaron que ciertos programas de intervención, como la orientación, cursos de refuerzo, empleos y residencia en el campus, tienen un impacto positivo en la permanencia estudiantil. Acorde a estos hallazgos, el CIPEE se plantea como una intervención específica y dirigida a resolver las dificultades académicas de los estudiantes de Nivelación y aumentar sus posibilidades de permanencia y promoción en la EPN.

En la Escuela Politécnica Nacional, cada período académico, los estudiantes que reprobaron una o varias asignaturas, pueden rendir un examen de exoneración para aprobar la o las asignaturas reprobadas y de ser el caso pasar a primer semestre. Sin embargo, para esta ocasión, tras la propuesta del DFB, el Consejo de Docencia de la EPN aprobó implementar el CIPEE para estudiantes que únicamente reprobaron una o dos asignaturas durante el semestre 2023-B.

El curso se enfoca en preparar a los estudiantes para rendir el examen de exoneración. El CIPEE hace énfasis en el aumento de horas de contacto con el docente y busca promover metodologías tipo talleres de resolución de temáticas que representan mayor dificultad para los estudiantes. Diversas investigaciones sustentan teóricamente que la relación en el aula entre docente y estudiante tiene un alto impacto en el proceso de aprendizaje. Estas investigaciones “buscan resaltar su importancia, sin soslayar el manejo de las competencias docentes para trasmitir conocimientos en el nivel cognitivo y procedimental” (Flores, 2019). De hecho, se establece que dicho contacto o relación puede ser determinante para lograr la permanencia y retención de los estudiantes de las instituciones de educación superior.

En el semestre 2023-B se matricularon 2618 estudiantes, en el CN, de los cuales el 66% fueron estudiantes nuevos (primera matrícula) y el 34% estudiantes antiguos (segunda matrícula). En este semestre, antes de rendir el examen de exoneración, 1620 estudiantes reprobaron el CN, de éstos 227 reprobaron sólo una asignatura y 163 estudiantes reprobaron dos asignaturas, los cuales tenían la oportunidad de aprobar el CN rindiendo el examen de exoneración.

Objetivo

Reducir el abandono estudiantil, y mejorar la aprobación en el Curso de Nivelación de la EPN, mediante la implementación del Curso Intensivo de Preparación para el Examen de Exoneración.



Descripción del Curso Intensivo de Preparación para el Examen de Exoneración (CIPEE)

El CIPEE, organizado por el DFB, fue dirigido a estudiantes del Curso de Nivelación de primera y segunda matrícula que hayan reprobado una o dos asignaturas durante el período académico 2023-B, la invitación fue individual por correo electrónico. La impartición de las clases estuvo a cargo de las respectivas cátedras del DFB quienes designaron los profesores responsables de cada grupo. El tiempo de duración del curso fue de 36 horas en contacto con el docente, distribuidos en 12 días a tres horas diarias por asignatura, más 1 hora diaria de trabajo autónomo. Rengifo y Vargas (2019) señalan que fortalecer las competencias académicas de los estudiantes visto como una estrategia, es válido para lograr la permanencia de los estudiantes y reducir el abandono.

La estrategia principal implementada en este curso de preparación se basó en clases de refuerzo cuasi personalizadas, con un máximo de 25 estudiantes por aula. Esta decisión se tomó con el objetivo de garantizar un ambiente propicio para la interacción entre el estudiante y el docente, así como para facilitar el aprendizaje individualizado.

El enfoque pedagógico adoptado fue práctico-inductivo, centrándose en la resolución de ejercicios y problemas evaluados en exámenes anteriores de las diferentes asignaturas. Los profesores planificaron sus clases en talleres en los que se hizo énfasis en los tópicos en los que los estudiantes presentaban mayores dificultades y se priorizó el trabajo colectivo entre los estudiantes. Esta metodología permitió a los estudiantes no solo comprender los conceptos teóricos, sino también aplicarlos en situaciones concretas, desarrollando así habilidades prácticas y de resolución de problemas. Además de las clases presenciales, se utilizaron recursos complementarios, como material didáctico impreso y recursos digitales para reforzar los contenidos impartidos en clase y facilitar el repaso independiente por parte de los estudiantes.

Se inscribieron 292 estudiantes correspondientes a 237 del CNIC, y 55 del CNTS. De los cuales 162 estudiantes son de primera matrícula y 130 de segunda matrícula.

En las Tablas 2 y 3 se puede observar el número de estudiante inscritos en el CIPEE, tanto en una como en dos asignaturas, en el CNIC y el CNTS.

Tabla 2. Estudiantes del CNIC inscritos en el CIPEE

Asignaturas	F1	M1	G1	Q1	L1	Total
F1	82	30	26	4	8	150
M1	30	26	11	6	2	75
G1	26	11	23	2	0	62
Q1	4	6	2	0	0	12
L1	8	2	0	0	17	27

Tabla 3. Estudiantes del CNTS inscritos en el CIPEE

Asignaturas	F2	M2	G2	Q2	L1	Total
F2	17	8	5	1	3	34
M2	8	0	7	0	0	15
G2	5	7	7	0	1	20
Q2	1	0	0	0	2	3
L1	3	0	1	2	4	10

Con esta información se conformaron los paralelos, de hasta 25 estudiantes, para las distintas asignaturas del CIPEE, tanto para el CNIC, como para el CNTS, de acuerdo con la Tabla 4.

Tabla 4. Paralelos del CIPEE por asignatura

Asignaturas	Número de paralelos para estudiantes del CNIC	Número de paralelos para estudiantes del CNTS
F1 y F2	6	2
M1 y M2	4	1
G1 y G2	3	1
Q1 y Q2	1	1
Lenguaje y Comunicación	2	

Nota. En la asignatura de Lenguaje y Comunicación 10 estudiantes del CNTS, se sumaron a 27 de CNIC para formar 2 cursos y optimizar recursos, ya que tienen el mismo pensum.

Resultados

De 292 estudiantes inscritos en el CIPEE, el 53% (156 estudiantes) aprobaron el curso de Nivelación. Se logró que 57 estudiantes de segunda matrícula no abandonen la Universidad, y 99 estudiantes de primera matrícula continúen sus estudios en primer semestre, ver Tabla 5.

Tabla 5. Aprobación de acuerdo al número de Matrícula

Matrícula	Inscritos	Aprobados CN	% Aprobación
1	162	99	61%
2	130	57	44%
Total	**292**	**156**	**53%**

El 68% de estudiantes que se inscribieron, en una sola asignatura en CIPEE, aprobaron el CN, mientras que el 32% de los estudiantes que se inscribieron en dos asignaturas lo aprobaron, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6. Aprobación de acuerdo al número de Asignaturas

No. Asignaturas	Inscritos	Aprobados CN	% Aprobación
1	176	119	68%
2	116	37	32%
Total	**292**	**156**	**53%**

Como se muestra en la Figura 3, en el semestre 2023-B, un total de 204 estudiantes aprobaron el CN, lo cual es significativamente mayor a la aprobación de semestres anteriores. El 76% (156 estudiantes) de los estudiantes que aprobaron el CN participaron en el CIPEE.

Figura 3. *Estudiantes que aprobaron el CN con Examen de Exoneración en la EPN*



Como se evidencia en la Tabla 7, el CIPEE fue efectivo. La asignatura con mejores resultados fue Lenguaje y Comunicación en el CNIC, el 96% de estudiantes aprobaron y en el CNTS el 70%. En segunda instancia, Fundamentos de Matemática (M1) y Fundamentos de la Matemática (M2) alcanzaron el 86% y 71% de aprobación, respectivamente. En la asignatura de Física bordean la media, en el CNIC aprobaron el 56% (79 de 140 asistentes) y en el CNTS aprobó el 47% (15 de 32 asistentes). En Geometría los resultados son dispares, la tasa de aprobación en el CNIC es del 38% mientras que en el CNTS es del 89%. Situación similar ocurre con Fundamentos de Química del CNIC aprobó el 73% y en Química del CNTS aprobó el 33%.

Otro resultado importante a destacar fue el alto índice de asistencia de los estudiantes al CIPEE. En todas las asignaturas la asistencia de los estudiantes supera el 91%.

Tabla 7. Aprobación tras CIPEE por asignatura y por CN

CN	Asignaturas	Inscritos	Asistentes	Aprobados	% Aprobación
CNIC	F1	150	140	79	56%
CNIC	M1	75	70	60	86%
CNIC	G1	62	58	22	38%
CNIC	Q1	12	11	8	73%
CNIC	L1	27	26	25	96%
CNTS	F2	34	32	15	47%
CNTS	M2	15	14	10	71%
CNTS	G2	20	19	17	89%
CNTS	Q2	3	3	1	33%
CNTS	L1	10	10	7	70%

Conclusiones

El CIPEE es una herramienta académica exitosa, que contribuye para reducir el abandono y mejorar la permanencia y la aprobación de estudiantes del CN de la Escuela Politécnica Nacional. Es decir, las intervenciones pedagógicas que buscan mejorar y aumentar las competencias académicas de los estudiantes son válidas para lograr la permanencia de los estudiantes universitarios. El contacto con el docente y el reducido número de estudiantes por paralelo permitió mejorar el rendimiento de los estudiantes. Esto sumado a la aplicación de la metodología de resolución de casos y ejercicios concretos a partir de talleres optimizó la preparación para rendir el Examen de Exoneración.

Adicionalmente, se puede concluir que los estudiantes de primera matrícula y que tomaron una sola asignatura tuvieron mejores resultados, en el Examen de Exoneración, que aquellos estudiantes de segunda matrícula que tomaron dos asignaturas.

El CIPEE debería ser planificado y aplicado en cada período académico, previo a la toma del Examen de Exoneración. Este modelo de curso intensivo, con esta metodología y nivel de asistencia, de los estudiantes podría aplicarse también para otro tipo de evaluaciones, por ejemplo, los exámenes de media y fin de carrera, así como para los exámenes complexivos, inclusive en otras Instituciones de Educación Superior.

Referencias

Escuela Politécnica Nacional. (2024). Poli en Cifras. *EPN.* https://poliencifras.epn.edu.ec

Flores, J. (2021). La relación docente – alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio. 1*(35). https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957

Garrido, C. y Pajuel, J. (2023). Dropout among students in higher education: a case study. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, *27*(119), 18-28. https://doi.org/10.47460/uct.v27i119.703

Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Castejón, J., Sánchez, T., Sandoval-Palis, I., y Vidal, J. (2020). Academic Achievement and Failure in University Studies: Motivational and Emotional Factors. Sustainability, 12(23), 9798. https://doi.org/10.3390/su12239798

Jiménez, M. (2021). Un análisis multinivel de los determinantes del abandono estudiantil universitario. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3362

Lin, T., Yu, W., y Chen, Y. (2012). Determinants and probability prediction of college student retention: New evidence from the Probit model. Int. J. Educ. Econ. Dev. , 3, 217

Pereira, A. y Vidal, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación, 45*(1). https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602

Rengifo, G., y Vargas, C. (2020). Preparación académica temprana: fortaleciendo competencias para el ingreso y permanencia en educación superior. *Congresos CLABES*, pp. 681-691. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2714

Reyes, N., y Meneses, A. (2020). Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año. *Congresos CLABES*, pp. 82-90. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2627

Zárate, J., Bedregal, N. y Cornejo, V. (2021). Modelos de clasificación para reconocer patrones de deserción en estudiantes universitarios. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, *29*(1), pp. 168-177. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052021000100168



Sesiones de apoyo académico guiadas por profesores para estudiantes de primer año en la Pontificia Universidad Católica de Chile

María José Moreno Silva
Pontificia Universidad Católica de Chile
mmors@uc.cl

Vania Rosa Ramírez Bustamante
Pontificia Universidad Católica de Chile
vrramire@uc.cl

Resumen

La preocupación por la deserción estudiantil en educación terciaria persiste, especialmente en América Latina y el Caribe donde el acceso a la educación superior ha crecido, y con ello las desigualdades y el abandono. Investigaciones como las de la universidad de Cuba, Costa Rica y Colombia han identificado que las dificultades en asignaturas como Matemáticas son determinantes en el abandono. La Facultad de Matemática de la Pontificia Universidad Católica ha implementado iniciativas para la permanencia, que incluye diagnósticos y sesiones de nivelación en el área de matemática para estudiantes con brechas académicas. Estas sesiones están diseñadas para reforzar el aprendizaje de los estudiantes en la asignatura de Precálculo, utilizando plataformas digitales. En el caso de los estudiantes con mayor brecha, se realizan sesiones de apoyo académico, las que son coordinadas e impartidas por profesores con perfil inclusivo, quienes guían a los estudiantes a través de ejemplos y ejercicios, fomentando un ambiente educativo equitativo y accesible. Estas sesiones, cuentan con ayudantes capacitados, que buscan reducir la brecha académica y mejorar la motivación estudiantil mediante estrategias adaptadas a diversas necesidades de aprendizaje. La plataforma digital utilizada permite un seguimiento detallado del progreso de los estudiantes y facilita la entrega de retroalimentación personalizada.

Descriptores: Permanencia Estudiantil, Educación Superior, Prácticas de Apoyo, Brecha Académica, Enseñanza de las Matemáticas.

Contextualización

La deserción estudiantil en la educación terciaria ha sido objeto de preocupación, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2022), esta preocupación no ha disminuido ya que, de acuerdo con Aveleyra (2023), que afirma que "en las últimas dos décadas en Latinoamérica y el Caribe, el acceso a la educación superior ha aumentado significativamente a unos dos puntos porcentuales" (p. 32). También se señalan que a medida que aumenta el acceso, las desigualdades se presentan con mayor frecuencia y se presentan en abandono y en dificultades asociadas a la trayectoria académica, lo que lleva a que se resguarde la retención, por lo que fortalecer los mecanismos de ayudas pedagógicas, no solo es un desafío para el Estado, sino también para las instituciones de educación superior e incluso las propias familias, pues constituyen un apoyo para la permanencia y graduación oportuna.

En la Universidad Tecnológica de La Habana se realiza un estudio donde plantea, entre otros factores, como una de las causas del abandono a la reprobación de asignaturas de Matemática en los primeros años de las carreras de ingeniería (Carrasco et al., 2020). En esta universidad, los estudiantes deben cursar dos asignaturas matemáticas, donde aproximadamente el 25% reprueba sólo una de ellas y cerca del 30% reprueban ambas asignaturas. El 8% de los que abandonaron la carrera universitaria tenían reprobadas ambas asignaturas. Este no ha sido el único estudio, pues de acuerdo con Zamora et al. (2020) que afirman que "los principales resultados de un estudio cuantitativo que determina cuáles fueron los factores más relevantes relacionados con el abandono estudiantil en el curso de Matemática General de la Universidad Nacional de Costa Rica" (p. 2). También en Hernández et al. (2021) señalan que el primer año universitario marca la trayectoria académica del estudiante que ingresa a la educación superior, y que está caracterizado por una diversidad de variables que influyen en su permanencia o abandono temprano de sus estudios y que alrededor del 36% de los estudiantes que desertan en Colombia lo hacen al final del primer año.

La Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y su Facultad de Matemáticas conscientes de las brechas académicas al momento del ingreso a la universidad, crea un Diagnóstico Institucional de rendición voluntaria. Según Programa de Inclusión universitaria-PIMU (s.f.-a) los diagnósticos son test que la universidad aplica a sus estudiantes recién matriculados, dependiendo de la carrera que el estudiante ingrese es el diagnóstico que debe rendir. El objetivo de estos test medir el nivel y dominio de conocimientos en matemáticas que tienen sus estudiantes al momento de ingresar a la PUC, profundizando en la evaluación de contenidos y disciplinas más allá de los temas y competencias contempladas en la prueba Nacional de acceso a las universidades. Los estudiantes cuyo primer curso es Precálculo, rinden el diagnóstico denominado Introducción a matemática (IM). De acuerdo con el rendimiento del estudiante, la Facultad de Matemáticas, a través de su Programa de Inserción a la Matemática Universitaria ([PIMU],s.f.-b), invita a una nivelación de contenidos antes de comenzar las clases regulares, a aquellos estudiantes que no superan el 30% de logro en el IM.

En la PUC, aproximadamente el 40% del estudiantado que ingresa a primer año debe cursar la asignatura de matemática denominada Precálculo, este es un curso introductorio para carreras de diferentes áreas, que se dicta en paralelo

en 30 sesiones de cerca 120 estudiantes cada sesión. Es una asignatura coordinada, la que tiene un académico encargado de las evaluaciones, de administrar la plataforma que almacena todo el material a utilizar en el curso y disponible para todos los estudiantes que la cursan.

La nivelación de contenidos, previa al inicio de las clases regulares, no es suficiente para cerca del 16% de los estudiantes que deben cursar Precálculo. Es por esto que la PUC crea otras instancias para estos estudiantes como Tutorías entre pares con material visado y/o elaborado por un académico, pero impartidas por un estudiante de curso superior. La creación de otras instancias, como las Tutorías entre pares surgen ante la demanda a desarrollar nuevas estrategias para enfrentar y resolver situaciones desconocidas referidas a múltiples dimensiones, tal como lo señalan M. Mir y M. Hormazabal (2021). Para diversos estudiantes universitarios, las tutorías entre pares permiten la construcción de redes de apoyo entre pares, dando espacio al desarrollo del sentido de pertenencia a la universidad en el estudiante de primer año.

En la PUC los estudiantes, de primer año, con más brecha académica desertan de las tutorías (por diversos motivos), y consecuente abandonan la asignatura de Precálculo. Por lo que, PIMU crea sesiones de apoyo académicos adicionales, impartidas por un profesor de la Facultad de matemáticas con perfil inclusivo y que también dicta la asignatura en periodo regular.

Objetivo

Disminuir brechas académicas y reprobación de cursos iniciales de matemática, a través de una estrategia de apoyo continuo en el curso de Precálculo para estudiantes de menor rendimiento en Diagnóstico de Matemática institucional con la incorporación de docentes de perfil inclusivo.



Descripción de la experiencia

Rojas-Ospina et al. (2023) señalan que el apoyo pedagógico por parte de docentes es entendido como el conjunto de comportamientos de profesores que promueven comprensiones profundas y desempeños avanzados en los estudiantes, lo que tiene un importante impacto en el aprendizaje, el desempeño y la motivación de los estudiantes (p. 3). Las sesiones de apoyo académico buscan ser reuniones organizadas y dirigidas por profesores, que faciliten el aprendizaje profundo, con el propósito de proporcionar ayuda adicional y refuerzo a los estudiantes en sus estudios de Precálculo. Durante estas sesiones, se revisan conceptos, se practican ejercicios, se responden preguntas y se ofrecen estrategias de aprendizaje para disminuir la brecha académica con la que ingresaron a la universidad.

Las sesiones de apoyo académico son coordinadas, alojadas y financiadas por PIMU. Estas fueron evolucionando a lo largo del tiempo, logrando tener sesiones semanales. Cuentan con una plataforma digital, anclada a los contenidos

de Precálculo, donde se espera que el estudiante alcance un nivel intermedio, es decir, primer y segundo nivel en la taxonomía de Cooney: conocimiento y aplicación.

El mismo apoyo académico se repite dos veces a la semana, en horario de almuerzo: se realiza un resumen priorizando los contenidos de Precálculo; seguido de un ejemplo y ejercicios propuestos los que tienen retroalimentación inmediata. Tanto el académico como los ayudantes en sala tienen flexibilidad de enfrentarse a distintas situaciones de acuerdo con el estudiantado que asista.

Es importante considerar, que este soporte es parte de un proceso de nivelación que comienza, luego de la matrícula y la rendición del diagnóstico. En el año 2024 se convocó a alrededor de 300 estudiantes (este número de estudiantes en general se mantiene en cada cohorte) a la nivelación denominada PIMU-C, que alberga a aquellos estudiantes que no lograron el 30% en el diagnóstico IM. De ellos, 240 participaron de la nivelación, asistiendo 5 horas diarias durante 6 días a las dependencias de la universidad. De los 240 alumnos que asistieron a la nivelación se identificaron a los que presentaban mayor brecha académica y se les invitó a las sesiones de acompañamiento académico, 80 estudiantes en total, 40 en cada día. La invitación es personalizada y se realiza mediante correo electrónico institucional.

Las sesiones de apoyo académico están compuestas por: La coordinación de las sesiones de apoyo académico; Los profesores de las sesiones de apoyo académico; Los ayudantes de las sesiones de apoyo académico; La plataforma de las sesiones de apoyo académico; Los discursos motivacionales y de apoyo no académico; y, Los Grupos Focales entre los asistentes de las sesiones de apoyo académico.

Coordinación

Las sesiones de apoyo académico son coordinadas por un profesor de la Facultad de Matemáticas de la PUC, quien se encarga de establecer lo que se realiza en las sesiones, dispone el material en la plataforma, sin interferir en la libertad de cátedra de cada profesor, pero preserva un lineamiento y una estabilidad en las sesiones. El hecho de que haya una persona a cargo, de las sesiones, mantiene la visión y misión de estas, y al estar delimitados y direccionados los apoyos académicos no dependen del docente que esté en la sala, sino del programa. Quien coordina, por medio de secretaria de PIMU, se encarga de invitar a los estudiantes a las sesiones. Además, de disponer de un espacio físico adecuado, es decir una sala de clases iluminada, que cuente con sillas, mesas, proyector y pizarra.

Profesores

Los profesores de las sesiones de apoyo académico son profesores de la Facultad de Matemática de la PUC con perfil inclusivo, es decir se distinguen por su compromiso y prácticas orientadas a crear un ambiente educativo accesible, equitativo y respetuoso para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. No solo se centra en impartir conocimientos académicos, sino que también fomenta la diversidad y la inclusión dentro y fuera del aula. Destacando por ejemplo: en **Sensibilidad y empatía**, pues tiene una comprensión profunda de las diversas necesidades y experiencias de los estudiantes, mostrando empatía hacia sus desafíos personales y académicos; en **Adaptabilidad y flexibilidad**, pues está dispuesto a adaptar sus métodos de enseñanza y evaluación para acomodar diferentes estilos de aprendizaje; en **Comunicación efectiva**, pues utiliza un lenguaje respetuoso en sus interacciones con los estudiantes, evitando estereotipos

y prejuicios, y promoviendo un clima de respeto mutuo; en **Colaboración y apoyo**, pues trabaja en estrecha colaboración con los servicios de apoyo estudiantil y otros profesionales para identificar y abordar las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidades, diferencias culturales, lingüísticas o de cualquier otra índole.

Ayudantes

Los ayudantes de las sesiones de apoyo académico son estudiantes destacados académicamente, por lo que sólo realizan capacitaciones que se centran en la metodología, y así ellos brinden retroalimentación efectiva a los estudiantes. Es crucial que los ayudantes estén presentes durante toda la sesión y escuchen cómo explica el profesor los conceptos, especialmente para estos alumnos que presentan mayor brecha académica. Durante las sesiones, se busca una única forma eficiente de abordar los ejercicios, asegurándose de que los ayudantes comprendan y sigan esta metodología. Además, se les enseña a incentivar a los alumnos y a acercarse de manera efectiva para evaluar su comprensión y progreso. Los ayudantes deben familiarizarse con los ejercicios con anticipación para guiar adecuadamente a los estudiantes sin improvisar. Es fundamental que los ayudantes apoyen el desarrollo de los estudiantes sin señalar errores directamente, sino motivándolos a revisar y mejorar sus trabajos sin utilizar un enfoque crítico.

Plataforma

La plataforma de las sesiones de apoyo académico está alojada en el sitio web https://nivelacion.pimu.cl/ donde los estudiantes deben ingresar usando su correo electrónico institucional. La plataforma tiene un entorno diferente para profesores y estudiantes, pues los profesores pueden controlar el momento de ir liberando ciertos ejercicios. La interacción con la plataforma es la siguiente: se proyecta el contenido matemático a trabajar, de manera sucinta dado que son contenidos que los estudiantes ya abordaron en su clase de cátedra regular. El profesor de la sesión de apoyo realiza un pequeño recuerdo de los conceptos, en la Figura 1 se muestra cómo se proyecta el concepto a trabajar. Luego, el profesor en conjunto con los estudiantes resuelve el ejemplo, en la Figura 2 se muestra un ejemplo. Para finalizar se proyecta los ejercicios a trabajar, ver Figura 3, en esta etapa los ayudantes y el profesor realizan un trabajo personalizado con los estudiantes, pues en este momento son ellos los que trabajan y son desafiados a logren resolver los ejercicios propuestos.

Figura 1. Ejemplo de diapositiva teórica

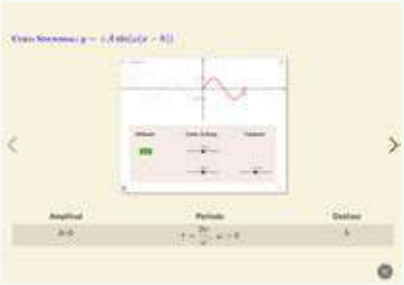


Figura 2. Ejemplo de diapositiva de ejercicio a resolver con profesor



Figura 3. Ejemplo de diapositiva de ejercicio propuesto



Discursos

Es parte fundamental de las sesiones de apoyo académico, discursos en ciertos momentos claves:

- el primero de ellos es al inicio del semestre, donde se da la bienvenida al acompañamiento y se explica qué es y cuál es el objetivo de las sesiones, que se les brinda un apoyo.
- el segundo momento clave, es antes de la primera evaluación, donde se enfatiza en cómo es una prueba universitaria, la estructura de esta, el tiempo que disponen, etc.
- el tercer momento, es después de la primera evaluación, donde se recibe los comentarios de los estudiantes y cómo se sienten al enfrentarse a la prueba, aquí se vuelve a hacer mención que el objetivo es acortar la brecha académica que pueden tener, y que no abandonen el curso de precálculo.
- Antes y después de cada evaluación se genera la dinámica detallada en el segundo y tercer momento. Se enfatiza que no deserten del curso, y que pueden aprobar la asignatura en segunda o tercera instancia, pero que tendrán más herramientas pedagógicas que al inicio de su vida universitaria y así se acorta la brecha académica.

Grupos Focales

Durante el semestre que se están llevando a cabo las sesiones de apoyo académico se realiza un Grupo Focal, para tener una retroalimentación y observaciones de los estudiantes que asisten y/o asistieron en semestres anteriores, para realizar acciones de mejoras y/o remediales a tiempo. Por ejemplo, no es ajeno que las generaciones van cambiando y lo que antes funcionaba con un grupo de estudiantes, ahora no. En estas instancias se recopila información o ideas, como las de realizar la sesión en más de un día.

Resultados

Los datos obtenidos desde participación, resultados académicos de Precálculo y Grupos Focales para levantar percepción de las instancias de parte de los estudiantes, dan una visión integral sobre el impacto de las sesiones de apoyo académico e identifica los logros y desafíos de la estrategia a nivel de organización y resultados académicos.

Aprobación, reprobación y abandono de Precálculo

En el año 2023 la asignatura de Precálculo, durante el primer semestre tuvo un 65% de aprobación de los estudiantes que la rindieron, y durante el segundo semestre, un 70%. Un desafío que considerar es que, durante el año, 10% de estudiantes abandonó el curso, lo que implica una revisión de diversificación de estrategias o levantamiento de información en torno a causas de la deserción en la asignatura.

Impacto de las sesiones de apoyo

La asistencia de los estudiantes invitados a participar fue de un 75%, lo que se considera un buen indicador de la adherencia de los participantes. Además, los convocados trajeron compañeros que consideraban podían necesitar del espacio, incrementando los participantes de las sesiones a 40 personas, esto muestra la valoración de la estrategia. En cuanto a aprobación,

el 70% de los estudiantes que durante el primer semestre asistieron a por lo menos el 40% de las sesiones aprobaron la asignatura en primera instancia, lo que da cuenta de la eficacia del dispositivo para apoyar a los estudiantes. En cuanto al grupo que no logró pasar el curso, 10% lo aprobó en segunda instancia y 10% lo aprobó en curso intensivo de verano, lo que permitió que el 90% de los estudiantes pudieran aprobar el curso dentro del mismo año. Los estudiantes que durante el segundo semestre asistieron a por lo menos el 50% de las sesiones, aprobaron la asignatura un 83%. Hubo un 10% que desertó (que equivale al 4% de total de estudiantes que abandonaron la asignatura), este grupo implica un desafío como se planteaba anteriormente, para pensar en estrategias efectivas y que se levante información de seguimiento sobre esta deserción en la continuidad de su trayectoria académica.

Grupos Focales

Se realizó un Grupo Focal en el que participaron 10 estudiantes de diversas carreras que actualmente son parte o han sido parte en años anteriores en las sesiones de apoyo académico. El objetivo fue obtener un levantamiento de la experiencia y percepción sobre estas sesiones.

Motivaciones Principales: Los estudiantes destacaron razones como evitar reprobar el curso, entender mejor en un entorno más pequeño y llenar vacíos en conocimientos previos como las principales motivaciones para participar en las sesiones. Estas respuestas coinciden con los datos de aprobación, que indican que las sesiones ayudan a los estudiantes a abordar estas preocupaciones y mejorar su rendimiento.

Opiniones Sobre la Metodología y Organización: La resolución de dudas antes de hacer ejercicios y la frecuencia del apoyo personalizado fueron aspectos valorados. Sin embargo, la complejidad de los horarios, especialmente cuando coinciden con el almuerzo, es un obstáculo mencionado por los estudiantes. Asimismo, se sugieren mejoras como sesiones adicionales antes de las pruebas y pruebas diagnósticas, lo que indica una solicitud de mayor apoyo en fechas claves.

Ambiente de Aprendizaje: Los estudiantes destacaron un ambiente cómodo, respetuoso y seguro, lo que facilitó la participación. Esto es un hallazgo importante, ya que la importancia de considerar docentes con un perfil inclusivo tenía con finalidad generar entornos que contribuyan a la motivación y la mejora de la disposición de los estudiantes para comprometerse con el aprendizaje.

Experiencia General: Los participantes señalaron como aspectos positivos el ambiente personalizado, la simplificación del contenido y el impacto en su rendimiento académico. Esto sugiere que las sesiones no solo cubren vacíos de conocimiento, sino que también refuerzan la confianza y la motivación de los estudiantes.

Reducción de la Deserción: las sesiones de apoyo parecen tener un impacto directo en la aprobación de precálculo y la preparación para cursos futuros. Los estudiantes valoran el hecho de que estas sesiones no solo los ayudan a aprobar, sino que también los preparan mejor para enfrentar desafíos en cursos más avanzados. Este enfoque preventivo es clave para reducir el riesgo de abandono a largo plazo.

Conclusiones

En conclusión, las sesiones de apoyo académico implementadas por la Facultad de Matemáticas han demostrado ser una estrategia efectiva para aumentar la retención estudiantil y el rendimiento académico en la asignatura de Precálculo. Además de ser una innovación docente al integrar diversas metodologías de aprendizaje en una misma instancia: aprendizaje basado en la resolución de problemas y el aprendizaje entre pares. También, las sesiones fomentan la metacognición, es decir, la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, y promueven el desarrollo de la autoeficacia, que se refiere a la confianza del estudiante en su capacidad para abordar y resolver problemas.

Estas sesiones, coordinadas y dirigidas por profesores con perfil inclusivo, han proporcionado un entorno educativo accesible, equitativo y respetuoso que facilita el aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos que ingresan con brechas académicas significativas. Los resultados muestran que una parte significativa de los estudiantes que participaron activamente en las sesiones de apoyo logró aprobar la asignatura en primera instancia, reduciendo así la tasa de abandono. Además, las sesiones no solo se enfocan en el refuerzo académico, sino que también promueven un sentido de pertenencia y apoyo emocional entre los estudiantes, lo que es crucial para mantener su motivación y compromiso con sus estudios.

En el Grupo Focal realizado durante el primer semestre del 2024, los estudiantes han proporcionado retroalimentación positiva sobre la metodología y organización de las sesiones, destacando la importancia de la personalización del aprendizaje y la creación de un ambiente cómodo para el desarrollo académico y personal.

En resumen, las sesiones de apoyo académico han surgido como una respuesta efectiva a los desafíos de la deserción estudiantil y las brechas académicas en la PUC, proporcionando un modelo que no solo mejora los resultados académicos, sino que también fortalece la inclusión y el bienestar estudiantil dentro de la comunidad universitaria.

Referencias

Aveleyra, R. (2023). Informe Regional: Educación Superior en América Latina (1a ed.). CLACSO.

Carrasco, T., Ansola, E., y Rodríguez, E. C. (2020). *Influencia de las matemáticas en el abandono estudiantil en los primeros años de las carreras de ingeniería*. Acta Latinoamericana de Matemática Educativa, 33(1), 346-355.

Hernández, O, Novoa, M., Hernández, L., y Salina, E. (2021). Permanencia en el primer año de vida universitaria en tiempos de pandemia. *Congresos CLABES*.

Mir, M., y Hormazabal, M. (2021). Programa de acompañamiento entre pares a estudiantes de primer año, para la integración universitaria y permanencia académica en la Universidad Andrés Bello. *Congresos CLABES*.

Programa de Inclusión Universitaria (s.f.-a) *¿Qué es el Test de Diagnóstico?* https://pimu.mat.uc.cl/que-es-el-test-de-diagnostico

Programa de Inclusión Universitaria (s.f.-b) *¿Qué es la Nivelación?* https://pimu.mat.uc.cl/que-es-la-nivelacion

Rojas-Ospina, T., Ochoa-Angrino, S., y Tovar-Aguirre, A. (2023). Formación en promoción de autonomía y apoyo pedagógico durante confinamiento por covid-19. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21(2), pp. 1-41. https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5320

UNESCO, NU. CEPAL, UNICEF, (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. https://repositorio.cepal.org/items/b0d07c37-dc3d-42cb-89bf-98dc29d67130

Zamora, J., Gamboa, R., Hidalgo, R., y Castillo, M. (2020). *Permanencia estudiantil en el curso matemática general de la Universidad Nacional, Costa Rica*. Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 1-23.https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.39815



Comprendiendo las variables de riesgo de deserción: modificaciones al Modelo de Identificación de Estudiantes en Riesgo de Deserción en INACAP-Chile

Cristian Cárdenas C.
Instituto Nacional de Capacitación INACAP
ccardenasc@inacap.cl

David Alonzo O.
Instituto Nacional de Capacitación INACAP
d_alonzo@inacap.cl

Fernando Araya B.
Instituto Nacional de Capacitación INACAP
farayab@inacap.cl

Fernando Álvarez E.
Instituto Nacional de Capacitación INACAP
falvareze@inacap.cl

Karla Muñoz G.
Instituto Nacional de Capacitación INACAP
kmunozg@inacap.cl

Resumen

El artículo explora la implementación de un nuevo modelo piloto de tutorías en el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP) de Chile durante el año académico 2023, diseñado para mejorar la retención de estudiantes en la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP). Este modelo combina variables anuales asociadas al perfil sociodemográfico y de rendimiento previo de estudiantes, y variables de input mensual como el promedio de notas, la morosidad mensual y el promedio de asistencia a clases, para predecir el riesgo de deserción mensual, utilizando métodos de *machine learning*. Los resultados preliminares muestran que este enfoque ha reducido significativamente la carga de trabajo de los tutores al gestionar solo a los estudiantes con mayor riesgo, sin impactar negativamente en la retención. Además, se destaca la importancia de datos precisos y actualizados, incluyendo notas, asistencia y morosidad mensual, para aumentar la efectividad de estos modelos predictivos. Este estudio subraya la necesidad de optimizar los recursos y mejorar la eficiencia de los programas de apoyo

académico para estudiantes de ESTP, fortaleciendo y haciendo más efectivos los mecanismos de apoyo a la retención de estudiantes en la educación superior técnico-profesional en Chile.

Palabras Clave: Retención, Factores de Riesgo de Deserción, Educación Superior Técnico Profesional (ESTP), Tutorías docentes, Modelo Predictivo de Riesgo de Deserción

Contextualización

La educación superior en Chile está compuesta por dos subsistemas: el subsistema Universitario y la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) (Ley Nº 21.091, 2018). La ESTP provee educación superior de carreras de 2 años conducentes a títulos técnicos y de 4 años conducentes a títulos profesionales sin licenciatura. Chile, siguiendo estándares internacionales de la OECD, orienta la ESTP a la entrega de capacidades y conocimientos para el ejercicio profesional en distintas áreas del mercado laboral (Ley Nº 21.091, 2018). Adicionalmente, la política pública ha enfatizado la oportunidad de mejorar las trayectorias educativas y laborales, especialmente de la población que históricamente ha sido excluida tanto de la educación superior como del acceso a oportunidades de trabajo profesional calificado. En este sentido, el acceso, la retención y titulación de la educación superior técnico profesional es comprendido como un instrumento de movilidad social que busca reducir la alta inequidad presente en Chile (Brunner et al., 2022; Torres-Vallejo et al., 2019).

Chile ha mejorado el acceso a la educación superior a través de distintas políticas públicas que incluyen la mejora en articulación de trayectorias entre educación secundaria a terciaria, acceso a becas y gratuidad para quintiles de ingreso más bajo (Gedda-Muñoz y Carrasco-Bahamonde, 2023; Brunner, 2016; Villaseca, 2023). Una evidencia de la mejora en acceso es el aumento histórico de la matrícula de educación terciaria llegando a su nivel más alto el 2023 a 1.341.439 estudiantes (+3.0 respecto al 2022), del cual aproximadamente el 41% corresponde a la ESTP (SIES, 2023a). Adicionalmente, el foco de la política pública en Chile ha transitado desde la cobertura hacia el aseguramiento de la calidad educativa que incluye el desarrollo de mecanismos efectivos para facilitar la progresión académica de los estudiantes que acceden a la educación superior, siendo la retención de estudiantes uno de sus indicadores clave y más complejos en la actualidad (Gedda-Muñoz y Carrasco-Bahamonde, 2023).

Al respecto, en Chile se observan tasas disímiles de retención de estudiantes de primer año entre el sistema universitario y el técnico profesional. El estudio del Servicio de Información de Educación Superior Chilena (SIES), advierte que la tasa de retención de matrícula de pregrado de primer año para estudiantes universitarios es de 81.6% versus un 72% para ESTP (2023b). Estos casi 10 puntos porcentuales de diferencia pueden explicarse, en parte, por las características de los estudiantes de ESTP que en mayor proporción tienen factores de riesgo socioeconómicos y bajos resultados académicos previos (Behr et al., 2020; Torres-Vallejo et al., 2019). Sin embargo, el énfasis está centrado en cómo las instituciones son capaces de desarrollar y gestionar mecanismos que permitan mitigar las variables de riesgo del perfil del estudiante para asegurar su progresión académica traducida en retención (Ley Nº 21.091, 2018).

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es describir los resultados de las modificaciones al mecanismo de tutorías docentes realizadas de forma piloto durante el año 2023 por INACAP, para contribuir a la socialización de mecanismos efectivos para el fortalecimiento de la retención y titulación de estudiantes con foco en la Educación Superior Técnico Profesional.

Descripción de la experiencia

La retención y apoyo a estudiantes en sus trayectorias formativas es uno de los ejes centrales de INACAP y, a la vez, un gran desafío. INACAP es una institución chilena de ESTP que representa cerca del 18% de la matrícula total del sistema técnico profesional, con sedes físicas en todas las regiones del país y con una oferta de carreras en 14 áreas académicas. Para gestionar las tasas de retención, INACAP ha desarrollado distintos mecanismos de apoyo a la progresión que se despliegan a través del Modelo Integrado de Apoyo a la Progresión Académica (MIAPA). El mecanismo más sistemático de este modelo es el de Tutorías docentes instaurado en su primera versión el 2012.

Las tutorías tienen como objetivo facilitar la inserción activa y autogestionada a la educación superior, con el fin de apoyar la progresión y evitar la deserción temprana (INACAP, 2021). Su indicador final de evaluación es la retención anual de estudiantes de primer año, la que es definida como aquellos estudiantes de un plan de estudio (por ejemplo, gastronomía) que continúan en el mismo programa al año siguiente.

Todos los estudiantes nuevos de primer año son asignados a un tutor de INACAP, con horas exclusivas para tutoría. El tutor se encarga de acompañar en la navegación de estudiantes nuevos en la institución derivando, si es necesario, a distintos mecanismos de apoyo (académico, económico y psicosociales) que dispone la institución dentro del MIAPA (INACAP, 2023). Hasta el 2023, cada tutor debe seguir un orden de prioridad para el contacto y acompañamiento de estudiantes que alcanza hasta el 70% de la matrícula de estudiantes nuevos de primer año en cada sede, realizando 3 entrevistas mínimas de seguimiento. La lista es priorizada anualmente a través de una regresión logística que indica la probabilidad de deserción de cada estudiante en base a covariantes sociodemográficas y de rendimiento previo del estudiante (INACAP, 2021)[5].

Las tutorías en INACAP han probado tener un impacto positivo en la probabilidad de retención de entre 10 y 50 puntos porcentuales (dependiendo de la cohorte) respecto a un estudiante que no ha participado en el programa (INACAP, 2023). El efecto de las tutorías en retención se realiza anualmente utilizando métodos cuasi experimentales de emparejamiento por puntaje de propensión (*Propensity Score Matching* o PSM) y modelos de regresión logística (Caliendo y Kopeinig, 2008). Este modelo ha representado la mejor herramienta de evaluación de impacto

5 Variables: Institución (CFT-IP), género, jornada, Resultado evaluación diagnóstica de matemáticas, carrera, área académica de inscripción, fecha de matrícula, zona, año de egreso de enseñanza media (EM), Parentesco fiador, ocupación, estado civil, tipo de enseñanza EM, dependencia establecimiento EM, quintil, beneficios (por ejemplo, gratuidad).

para minimizar los sesgos de endogeneidad y así aislar el efecto del tratamiento sobre la probabilidad de retención. En Tabla 1 se observa que a partir de la pandemia el mecanismo de tutoría ha aumentado su efecto en los estudiantes que han participado.

Tabla 1. Efecto en probabilidad de retención (p.p.) de Tutorías INACAP

Año	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Probabilidad de retención (%)	6.3	10.0	10.0	40.0	58.0	50.9	43.3

Una evaluación de proceso realizada a fines del año académico 2022 indicó que el modelo de asignación de estudiantes a cada tutor y el mecanismo de seguimiento de estudiantes parecía presentar distintos problemas tanto para tutores como para estudiantes. Por parte de los tutores, se identificó que al tener que realizar seguimiento al mismo estudiante a lo largo del semestre, aun cuando éste presente una evolución positiva y explicite no necesitar apoyo tutorial, hace que su carga de gestión de estudiantes aumente provocando sobrecarga de tutor, percepción de pérdida de priorización de estudiantes en riesgo efectivo y percepción de dejar sin gestión a otros estudiantes que durante el semestre académico requieren apoyo tutorial. A su vez, los propios estudiantes que consideran que no requieren tutorías narran que se hace ineficiente tener que ser entrevistado por tutores porque el espacio tutor-estudiante pierde su significado de apoyo a una necesidad (Cárdenas y Álvarez, 2023).

Al respecto, se identificó que el mecanismo de predicción entrega una lista estática de estudiantes en riesgo para ser gestionados por los tutores de forma anual. Esta lista de riesgo de deserción generada por una regresión logística pierde capacidad predictora a medida que estudiantes avanzan en el semestre. Por lo tanto, se produce una discordancia ya que los procedimientos de gestión de estudiantes de tutoría y el mecanismo de identificación de estudiantes con necesidad de tutorías son estáticos anuales, pero la necesidad de prevención y apoyo es dinámica y varía a medida que cambian las condiciones de mes en el semestre académico. De esta forma, se levantaron dos preguntas de investigación principales:

1. ¿Se están asignando horas de tutoría a estudiantes que no están en riesgo aumentando innecesariamente la carga del tutor?

2. ¿Están quedando sin tutoría estudiantes que podrían estar en riesgo a medida que avanza el semestre académico?

Para responder a estas preguntas se realizó una modificación piloto del modelo general de tutorías en 4 sedes de INACAP de la Región Metropolitana que en suma tienen una matrícula de 6.068 estudiantes nuevos de primer año cohorte 2023. En este piloto se decidió combinar el modelo de variables sociodemográficas y de rendimiento previo[6] con indicadores dinámicos

6 Variables: Institución (CFT-IP), género, jornada, Resultado evaluación diagnóstica de matemáticas, carrera, área académica de inscripción, fecha de matrícula, zona, año de egreso EM, Parentesco fiador, ocupación, estado civil, tipo de enseñanza EM, dependencia establecimiento EM, quintil, beneficios (por ejemplo, gratuidad).

que se van poblando mensualmente en el sistema: promedio de notas, promedio de asistencia, morosidad mensual, riesgo de reprobación de asignaturas y acceso a la aplicación estudiantil institucional. Tanto monto de deuda, como promedio de asistencia se va agregando desde el mes 2 de cada semestre, mientras que el promedio de notas se agrega desde el mes 3 de cada semestre y varía dependiendo del estado de cada estudiante.

El objetivo de la modificación fue generar un indicador de deserción mensual más holístico que permita asegurar el contacto de estudiantes mensualmente a través de un modelo predictivo estadístico. Para tal efecto se entrenaron 4 modelos en paralelo utilizando *machine learning*: Regresión logística, Árbol de decisión, *Random Forest* y *Boosting*. El entrenamiento de los modelos consistió en generar la probabilidad de deserción de los últimos 4 años académicos (excluyendo 2020 por efecto Pandemia). De estos 4 modelos se utiliza el que se adapte mejor a los estudiantes en base a la métrica *Recall* del 80%. El *Recall* es una métrica de la matriz de confusión que mide qué tan certero un modelo predictivo identifica sucesos positivos en su set de datos. Este cálculo se realiza dividendo el número de verdaderos positivos por el número total de sucesos positivos, tal como se muestra en la fórmula (1) (Torgo y Ribeiro, 2009). En el caso de las tutorías el *Recall* corresponde al indicador que permite medir a cuántos estudiantes desertores se identifican correctamente en base al umbral definido. Es decir, que para cada etapa mensual se utiliza el modelo que logró identificar el 80% de los desertores realizando la menor cantidad de entrevistas/gestiones en tutoría.

$$Recall = \frac{Verdadero\ positivo}{verdadero\ positivo + falso\ positivo} \quad (1)$$

En base a los resultados de la predicción mensual de estudiantes en riesgo la Dirección de Análisis Institucional entrega una lista de estudiantes mensual a los tutores de las sedes piloto. Esta lista puede ir variando en base a los niveles de riesgo de cada estudiante que arroje el modelo predictor. De esta forma se elimina dentro del procedimiento la obligatoriedad de contactar al 70% de estudiantes con mayor riesgo identificados en el modelo anterior solo al inicio del año académico, buscando que la gestión de estudiantes mensuales sea decreciente llegando en el mes 3 del semestre a solo un 40%.

Esta modificación buscó generar un beneficio en eficiencia y efectividad del mecanismo. Es decir, con menos casos por tutor, lograr el mismo impacto en retención identificando a estudiantes en riesgo mensualmente y no de forma anual. El modelo mensual, en otras palabras, busca identificar de mejor manera a los estudiantes que pudiesen estar en riesgo de deserción a medida que avanza el año académico, y por otra dar prioridad de intervención a través de tutorías docentes a esos estudiantes y no a todo el universo de estudiantes en riesgo inicial como en el modelo anterior.

Resultados

El análisis de datos luego de un año de implementación (2023) indica que el modelo que consistentemente ha entregado mejores métricas ha sido el *boosting*. Este modelo entregó un porcentaje de meta de gestión, que tal como se esperaba, fue disminuyendo a medida que avanzan los meses o etapas del semestre. Es así como para el mes 1 del semestre de otoño

2023 la meta de gestión entregado a tutores de estudiantes a gestionar fue del 51%, disminuyendo a 24% para el mes 5.

La nueva metodología permitió disminuir la carga de cada tutor respecto al modelo anterior para el total de las 4 sedes piloto. Esta disminución se observa comparando a las sedes piloto con sigo mismas el año académico anterior (2022) y a las sedes piloto con sus sedes control de la misma región para el año 2023.

En tabla 2, que muestra agregado de las 4 sedes piloto y el agregado de 4 sede control de la misma región, se observa que mientras que el total de intervenciones disminuyó para las sedes pilotos del 2022 al 2023 en un 63%, para los mismos años las sedes control aumentaron su intervención en un 5.3%. Por otra parte, para el año 2023 de implementación del piloto se observa que las sedes piloto tienen un 96% menos de intervenciones por tutor respecto a las sedes control de la misma región.

Tabla 2. Número de intervenciones anual por tutor en sedes piloto y control

Sedes	Categoría	2022	2023	Cambio porcentual 2022-2023
4 sedes piloto RM	Intervenciones Tutor[7]	31.866	11.736	-63,2%
4 sedes control RM	Intervenciones Tutor	21.790	22.952	+12,9%
Cambio porcentual sedes piloto vs sedes control 2023			-95.6%	N/A

Por otra parte, el análisis de casos de estudiantes en alto riesgo de deserción indica que el porcentaje de estudiantes que se mantienen en riesgo de deserción (=ID) de un mes a otro varía a medida que avanza el semestre, emergiendo nuevos estudiantes (diferentes ID) con alta riesgo para ser intervenidos por el mecanismo de tutorías. En la tabla 3 se muestra la cantidad de estudiantes con el mismo ID que se mantiene en riesgo de un mes a otro para el semestre de otoño 2023. Lo anterior da cuenta de la relevancia de no mantener a priori el seguimiento al mismo estudiante basado en probabilidad de deserción inicial ya que un estudiante puede dejar de tener alta probabilidad de riesgo luego de la intervención inicial. Por otra parte, se releva que el riesgo de deserción de estudiantes no es estático a medida que avanza el semestre académico y que, por lo tanto, incluir covariantes de desempeño académico durante el semestre como promedio de notas, promedio de asistencia, probabilidad de reprobación, y covariantes económicas como la morosidad mensual es muy relevante para su identificación oportuna.

Tabla 3. Número de estudiantes igual ID que se encuentran en riesgo

		Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5
Sedes piloto	Otoño 23	1115	797	561	530	494

Finalmente, las tasas de retención de estudiantes de primer año no se vieron afectadas e incluso aumentaron levemente respecto al mismo periodo del año anterior para las 4 sedes

7 Las intervenciones de tutores se definen como el registro en plataforma por parte de tutores para cualquiera de estas categorías disponibles: Derivación, En seguimiento, Entrevista Inicial, Entrevista de cierre, Entrevista telefónica.

piloto agregadas (delta positivo de 0,8%). Esta diferencia positiva no es estadísticamente significativa (test contraste de medias), lo que da cuenta de que a pesar de disminuir en un 63% el número de intervenciones por parte de tutores con el modelo piloto la tasa de retención no se ve afectada y continúa su ascenso sistemático desde el 2021.

Conclusión

La identificación a tiempo de estudiantes en riesgo es clave para mejorar la retención de estudiantes en un contexto altamente desertor como el ESTP chileno (Gedda-Muñoz y Carrasco-Bahamonde, 2023; SIES, 2023B), procurando tanto una mirada desde la eficiencia en los mecanismos de apoyo como de la efectividad de estos.

El desarrollo de modelos dinámicos mensuales aprovechando las ventajas de *machine learning* permiten entregar datos más certeros y oportunos, permitiendo la identificación más efectiva de estudiantes. La disminución significativa de intervenciones por parte de los tutores en las sedes piloto de INACAP, respecto al año anterior y respecto a sedes control similares de la misma región sin perder efectividad del mecanismo al mantener o mejorar las tasas de retención, dan cuenta de que cambios en los mecanismos de identificación e intervención en búsqueda de eficiencia son factibles y potencialmente escalables. No obstante, para ello es necesario contar con sistemas de registros y calidad de datos institucionales robustos, siendo el promedio de notas, promedio de asistencia, probabilidad de reprobación y morosidad mensual, covariables de relevancia para estos modelos y con procedimientos de los mecanismos de intervención definidos con claridad y monitoreados constantemente.

Finalmente, las tutorías han dado cuenta de ser un mecanismo efectivo para la promoción de la retención, sin embargo, requieren una alta carga para tutores (Yale, 2020; Cárdenas et al., 2024), por lo que generar modelos más eficientes que permitan obtener los mismos resultados con menos niveles de intervención favorecen la reasignación de presupuesto para otros mecanismos de apoyo y facilitar el trabajo de tutores con estudiantes alivianando su carga, sin tener que dejar de gestionar a estudiantes con necesidad tutorial.

Referencias

Behr, A., Giese, M., Teguim K. y Theune, K. (2020). *Dropping out from Higher Education in Germany an Empirical Evaluation of Determinants for Bachelor Students*. Open Education Studies, 2(1), pp. 126-148. https://doi.org/10.1515/edu-2020-0104

Brunner, J., Labrana, J. y Alvarez, J. (2022). *Educación superior técnico profesional en Chile: perspectivas comparadas.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. https://vertebralchile.cl/wp-content/uploads/2022/07/Educacion-superior-tecnico-profesional-en-perspectiva-comparada.pdf

Brunner, J., (2016). Educación superior en Iberoamérica, Informe 2016. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Cárdenas, C. y Álvarez, F., (2023). *Evaluación de procesos del programa de Tutorías-INACAP*. Dirección de Efectividad y Desarrollo Institucional-INACAP.

Cárdenas, C., Álvarez, F. y Barrientos, C. (2024). *Estudio de Tutorías en Educación Técnico Profesional: Relevancia de la Vinculación Afectiva en la Relación Tutor-Estudiante para la Progresión Académica*. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (pp. 687-694), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6



Caliendo, M. y Kopeinig, S. (2008). *Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching*. Journal of Economic Surveys, 22(1), pp. 31-72. https://doi.org/10.1111/j.1467-6419.2007.00527.x

Gedda-Muñoz, R. y Carrasco-Bahamonde, J. (2023). *Inclusión y acceso en universidades chilenas: El caso de la Política de Gratuidad*. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 35(1), pp. 365-395. https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.630

INACAP (2021). Procedimiento Tutoría, Desarrollo del Ciclo del Alumno/Participante. Versión 2.4. Mayo 2021.

INACAP (2023). Modelo Integrado de Apoyo a la Progresión Académica (MIAPA). Versión 1.0. Marzo 2023.

LEY 21091 de 2018. Sobre educación superior. 11 de mayo 2018 (Chile). https://bcn.cl/2fcks

Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2023a). Ministerio de Educación. *Matricula en Educación Superior en Chile*. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula-_en_Educacion_Superior_2023_SIES.pdf

Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2023b). *Informe de retención de 1er año de pregrado*. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Superior. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/09/Retencion_de_Pregrado_2023_SIES.pdf

Torgo, L. y Ribeiro, R. (2009). *Precision and Recall for Regression*. In: Gama, J., Costa, V.S., Jorge, A.M., Brazdil, P.B. (eds) Discovery Science. DS 2009. Lecture Notes in Computer Science(), vol 5808. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-04747-3_26

Torres-Vallejo, J., Venegas, J., Mundaca, S. y Oyanedel, J. (2019). *Caracterización de estudiantes de Educación Técnico-Profesional respecto a su Educación Secundario: reflexiones para la Educación Superior.* M. L. Arancibia (Ed.). Innovación educativa en contextos inclusivos de Educación Superior (pp. 25-45). Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Yale, A. (2020). *Quality matters: an in-depth exploration of the student–personal tutor relationship in higher education from the student perspective*. Journal of Further and Higher Education, 44(6), pp. 739-752. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1596235

Villaseca, M. (2023). Encuesta Casen 2022 y Educación. Diálogos educativos N° 9. Agosto 2023. Acción Educar https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2023/11/Casen-2022-y-educacion-.pdf



Impacto del Programa de Tutorías en la Retención Estudiantil en el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP) - Chile

Cristian Cárdenas C
Instituto Nacional de Capacitación INACAP
ccardenasc@inacap.cl

David Alonzo O
Instituto Nacional de Capacitación INACAP
d_alonzo@inacap.cl

Fernando Álvarez E
Instituto Nacional de Capacitación INACAP
falvareze@inacap.cl

Carolina Barrientos D
Instituto Nacional de Capacitación INACAP
cbarrientosd@inacap.cl

Resumen

La retención estudiantil en la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) es un desafío crítico en Chile, afectando el desarrollo individual y socioeconómico de las y los estudiantes. El objetivo central de este estudio es medir el impacto del Programa de Tutorías Docentes de INACAP en la retención estudiantil de alumnos de primer año, utilizando un método cuasiexperimental de emparejamiento por puntaje de propensión (*Propensity Score Matching*), donde se evalúa el efecto de las tutorías en cohortes de 2020 a 2023, analizando variables sociodemográficas y de rendimiento académico previo de estudiantes para estimar la probabilidad de deserción (*logit*).

Los resultados revelan un impacto positivo y significativo de las tutorías en la retención estudiantil de estudiantes de primer año, con aumentos notables en las tasas de permanencia comparadas con los grupos de control. Este efecto es especialmente relevante para estudiantes en riesgo socioeconómico y aquellos que estudian en jornada vespertina. El estudio subraya la eficacia de las tutorías para mejorar la inserción y permanencia estudiantil en contextos de ESTP, sugiriendo implicaciones importantes para políticas educativas y prácticas de apoyo académico y psicosocial.

Descriptores: Tutorías docentes, Retención Estudiantil, Educación Superior Técnico Profesional, Evaluación de Impacto.

Introducción

La retención estudiantil en la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) se ha convertido en una problemática crítica para Chile, ya que no solo impacta a nivel individual y familiar, sino que también afecta significativamente el desarrollo social y económico del país (Torres et al., 2019). A pesar de que la retención universitaria en Chile ha mostrado una tendencia al alza, persisten brechas considerables entre el sistema universitario y el técnico-profesional, con tasas de retención de 83% y 72%, respectivamente (SIES, 2023). La literatura ha indicado que esta diferencia puede explicarse por diversos factores, como los determinantes sociodemográficos, la trayectoria académica previa de los estudiantes, las restricciones de financiamiento (Behr et al., 2020; Li et al., 2017), dificultades de inserción de primeras generaciones (Crews, 2019; Rubin y Wright, 2017). Todas características presentes en mayor proporción en estudiantes de ESTP que en los universitarios (Bravo et al., 2023).

Las tutorías docentes se han propuesto como un mecanismo efectivo para reducir la probabilidad de deserción y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a través de la orientación, la divulgación de información y el seguimiento (Santelices et al, 2020) especialmente entre aquellos estudiantes considerados en riesgo (López, 2017). INACAP es una institución de educación superior técnico profesional (ESTP) que representa cerca del 18% del total de la matrícula de ESTP en Chile, con presencia física en las 16 regiones del país, y con un desarrollo acreditado de distintos mecanismos de apoyo a la progresión académica del estudiante que se articulan bajo el Modelo Integrado de Acompañamiento a la Progresión Académica (MIAPA).

El MIAPA está compuesto por distintos programas, el más transversal es el de tutorías docentes donde aproximadamente cerca del 70% de los y las estudiantes de primer año son asignados a un tutor. El objetivo de las tutorías es facilitar la inserción activa y autogestionada a la educación superior, con el fin de apoyar la progresión y evitar la deserción temprana, para de esta manera, mejorar su permanencia y retención (INACAP, 2021). El acompañamiento se brinda de manera individualizada y tiene como objetivo orientar, derivar y hacer seguimiento a los estudiantes en base a las necesidades específicas de apoyo socioeconómico, académico y psicosocial, según corresponda (INACAP, 2023). La tutoría implica un seguimiento personalizado de los estudiantes, que incluye acciones como monitorear su desempeño académico, realizar entrevistas individuales o en pequeños grupos (máximo 3 estudiantes), y mantener contacto continuo, ya sea por teléfono o correo electrónico, siempre con interacción entre el tutor y el estudiante. Además, los tutores monitorean a los estudiantes en coordinación con los docentes de sus asignaturas, entre otras responsabilidades inherentes a la labor tutorial (INACAP, 2024).

El proceso de tutoría no debe ser asistencialista ni centrarse en un enfoque escolar, es decir, el tutor debe fomentar que el estudiante sea capaz de movilizar y utilizar de forma autónoma sus propios recursos, desarrollando habilidades y actitudes necesarias para alcanzar sus metas personales a lo largo de su trayectoria

académica. Además, es responsabilidad del tutor guiar al estudiante en el análisis de su situación académica, mostrándole posibles cursos de acción disponibles frente a las dificultades que pueda enfrentar en su inserción en la educación superior. En ningún caso el Tutor debe tomar decisiones por el estudiante, sino que debe ayudarlo a tomar sus propias decisiones, orientándolo a evaluar las diferentes opciones y las posibles consecuencias de cada una de ellas (INACAP, 2024).

La literatura existente sobre tutorías en educación superior ha mostrado consistentemente que estas pueden mejorar el rendimiento académico, la retención estudiantil y la satisfacción general de los estudiantes (Cárdenas et al., 2024; Cruz, 2017; Molina, 2012). Sin embargo, la efectividad de estos programas puede variar dependiendo de factores como el nivel educativo, el perfil del estudiante y el contexto institucional (López, 2017; Fresán, 2014). Mientras algunos estudios destacan el impacto positivo de las tutorías, otros señalan que su efectividad puede no ser uniforme, lo que sugiere la necesidad de un análisis detallado de sus componentes y su implementación específica en cada contexto (Álvarez, 2017).

En consecuencia, el presente estudio tiene por objetivo estimar el impacto del programa de tutorías docentes en la retención[8] de estudiantes de primer año en INACAP para contribuir en la determinación de la efectividad de programas de apoyo a la progresión académica y retención de estudiantes de la Educación Superior Técnico Profesional.

Metodología

La metodología empleada en del estudio es de carácter cuantitativo. Se utiliza el método de emparejamiento por puntaje de propensión (*Propensity Score Matching* o PSM) para generar un grupo de control válido y evaluar así el impacto del tratamiento, minimizando sesgos y endogeneidad (Zhao, 2021). Este método permite reducir el sesgo de selección de la muestra seleccionando a individuos que tienen una probabilidad similar de haber sido parte de la intervención respecto al grupo de tratamiento previo a la intervención. Es decir, se emparejan estudiantes que participaron en tutorías (grupo de tratamiento) con estudiantes que no participaron en tutoría (grupo de control) que comparten características observables en promedio similares. Para ello, se emplea el algoritmo de *Kernel Matching,* que aprovecha la información de todas las observaciones en el rango de valores comunes, creando un escenario contrafactual más preciso mediante un promedio ponderado (Caliendo & Kopeinig, 2008).

Las variables observables utilizadas en el análisis incluyen género, promedio de puntajes de evaluaciones diagnósticas de matemáticas (EDM) y lenguaje (EDL), tipo de dependencia del establecimiento de enseñanza media, porcentaje del arancel financiado con beneficios, tipo de institución de educación superior (IES), jornada del programa de estudios, situación laboral, egreso de la enseñanza media y nivel de riesgo de deserción[9]. Estas variables se seleccionaron por su relevancia en la predicción

8 La retención es definida como aquellos estudiantes de un plan de estudio (por ejemplo, administración de empresas) que continúan en el mismo programa al año siguiente (INACAP, 2021).

9 Indicador proporcionado por la institución donde ubica al estudiante en una escala de menor riesgo a mayor riesgo de deserción (1 a 5).

de la retención estudiantil y su capacidad para controlar las diferencias iniciales entre los grupos de tratamiento y control.

Para la recolección de datos, se utilizaron diversas bases de datos institucionales que contienen variables sociodemográficas y de rendimiento previo. Los datos incluyen registros académicos, encuestas diagnósticas y otros datos relevantes para estimar la probabilidad de retención. Esta amplia caracterización de los estudiantes permite un análisis exhaustivo y detallado.

Los participantes del estudio son estudiantes nuevos de primer año del Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP) que han participado en el programa de tutorías. Las cohortes analizadas abarcan desde el 2020 hasta 2023. Este enfoque longitudinal permite observar los efectos del programa de tutorías a lo largo del tiempo y proporciona una visión comprensiva de su impacto. En la Tabla 1, se puede observar la cantidad de participantes en tutoría. El alto número respecto a la matrícula total de cada cohorte se debe principalmente a que en general la matrícula ESTP en Chile, presenta altos niveles de riesgo de deserción (SIES, 2023) por lo que proporcionalmente, la gran mayoría de la matrícula es gestionada para participar en el mecanismo de tutoría.

Tabla 1. Cantidad de Estudiantes en Tutorías durante 2020 – 2023

Estudiante en Tutorías	2020	2021	2022	2023
No Tutoría	7,452 (18.5%)	6,342 (16.8%)	8,508 (22.5%)	9,241 (22.5%)
Tutoría	32,814 (81.5%)	31,397 (83.2%)	29,385 (77.5%)	31,862 (77.5%)[10]
Total (N)	40,226	37,739	37,893	41,103

El análisis de datos sigue varios pasos. En primer lugar, se estima el puntaje de propensión al participar en el programa de tutorías para cada cohorte mediante un modelo Probit no lineal genérico o "ecuación de participación" (1). Este modelo estima la probabilidad de participación en el programa (D) en función de las variables observables (X) mencionadas anteriormente.

$$P_i^* = \alpha + \beta X_i + \epsilon_i \quad (1)$$

P_i^* es una variable latente que determina el resultado observado D de la variable de tratamiento, bajo la siguiente regla:

$$D_i = \begin{cases} 0 \; si \; P_i^* \leq \bar{p} \\ 1 \; si \; P_i^* \geq \bar{p} \end{cases}$$

Posteriormente, se selecciona la muestra de soporte común, que consiste en todas las observaciones dentro del rango de puntajes de propensión comunes entre los grupos de tratamiento y control, descartando las observaciones fuera de este rango para asegurar la comparabilidad. Una vez definida la muestra de soporte común, se utiliza el algoritmo de Kernel Epanechnikov para emparejar estudiantes del grupo de tratamiento con un promedio ponderado de estudiantes del grupo de control, creando individuos de comparación que sean lo más similares posible en términos de las variables observables (X).

Finalmente, para evaluar el impacto del tratamiento, se estima una regresión de primeras diferencias utilizando el rendimiento académico o la probabilidad de deserción ponderados en la etapa anterior. La regresión se formula de tal manera que la variable de impacto de interés (retención) se vincula con la condición de tratamiento, permitiendo calcular el impacto promedio del programa de tutorías. Junto con lo

10 Para una mayor comprensión, en 2023 de 41,103 estudiantes de primer año, el 77.5% participo en tutorías.

anterior, se midieron los efectos heterogéneos de las tutorías docentes según jornada de estudio (vespertino-diurno), situación laboral (trabajador-no trabajador) y mujer.

La investigación se llevó a cabo siguiendo estrictos resguardos éticos para proteger a los participantes. La confidencialidad de los datos se garantizó mediante el enmascaramiento de IDs únicos de estudiantes, asegurando que la identidad de los estudiantes no pueda ser revelada. Además, los datos recolectados se utilizaron exclusivamente para fines de investigación y evaluación del impacto del programa garantizando su uso ético.

Resultados

Los resultados muestran un impacto positivo y estadísticamente significativo de las tutorías en la retención estudiantil para todas las cohortes analizadas (2020, 2021, 2022 y 2023). El efecto de las tutorías en la probabilidad de retención de estudiantes nuevos de primer año es 40.2% para el 2020, 57.9% para el 2021, 50.9 % el 2022 y 43.3 % el 2023. En tabla 2 se presentan los coeficientes de cada grupo.

Tabla 2. Regresiones

VARIABLES/ COHORTE	(2) 2020	(4) 2021	(6) 2022	(8) 2023
Tutoría	**0.402*** **	**0.579*** **	**0.509*** **	**0.433*** **
	(0.0190)	(0.0333)	(0.0333)	(0.0278)
EDM	0.00298***	0.00283***	0.000908***	0.00105***
	(0.000229)	(0.000259)	(0.000290)	(0.000231)
EDL	0.00215***	0.00191***	0.00212***	0.00218***
	(0.000278)	(0.000278)	(0.000300)	(0.000260)
quintil2riesgo	0.0521***	-0.0170	0.0413***	0.0293**
	(0.0125)	(0.0119)	(0.0132)	(0.0119)
quintil3riesgo	0.0966***	-0.0233*	0.0762***	0.0723***
	(0.0147)	(0.0132)	(0.0142)	(0.0124)
quintil4riesgo	0.128***	-0.0200	0.139***	0.0834***
	(0.0161)	(0.0151)	(0.0156)	(0.0132)
quintil5riesgo	0.195***	-0.0369*	0.183***	0.136***
	(0.0208)	(0.0192)	(0.0187)	(0.0150)
Género (Mujer)	0.0332***	0.0580***	-4.95e-05	0.0227***
	(0.0112)	(0.0117)	(0.0101)	(0.00804)
Dependencia Establecimiento Municipal	-0.0636***	-0.0644***	-0.0308	-0.0189
	(0.0188)	(0.0217)	(0.0251)	(0.0223)
psubvencionado	-0.0209	-0.0407*	-0.00786	0.00471
	(0.0185)	(0.0214)	(0.0248)	(0.0220)

VARIABLES/ COHORTE	(2) 2020	(4) 2021	(6) 2022	(8) 2023
cobertura_beneficios	0.173*** (0.00870)	0.115*** (0.00887)	0.137*** (0.0103)	0.130*** (0.00928)
Egreso EM >1	-0.0144** (0.00702)	0.000234 (0.00795)	-0.0240*** (0.00921)	-0.0137* (0.00799)
CFT	-0.151*** (0.0249)	-0.0815*** (0.00841)	-0.0567*** (0.00906)	-0.0817*** (0.00781)
estrabajador	0.0443*** (0.0115)	-0.0454*** (0.0120)	0.0122 (0.0132)	0.00933 (0.0109)
diurno	-0.0205* (0.0121)	0.0921*** (0.00888)	0.0783*** (0.0107)	0.0604*** (0.00906)
Observations	26,677	22,663	18,811	23,725
Standard errors in parentheses *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1				

El Estudio también analizó los efectos heterogéneos en tres subgrupos específicos de interés: Jornada (vespertina-diurna), trabajador y género. En primer lugar, el efecto de tutorías en retención es, en promedio, mayor para los estudiantes inscritos en programas vespertinos que diurnos entre 2.8 y 16.1 puntos porcentuales dependiendo de la cohorte (2020 a 2023). En segundo lugar, los resultados durante los años 2020 a 2023, mostraron consistentemente que los estudiantes que trabajan experimentaron mayores beneficios en términos de retención comparados con aquellos que solo se dedican a los estudios (trabajadores + 7.3 p.p y 15.4 p.p). Por otro lado, hay un mayor impacto en los estudiantes hombres que mujeres entre un 5.3 y 10.4p.p (2020 a 2023).

Conclusiones

Este estudio, entrega evidencia sobre la efectividad de las tutorías docentes en la mejora de la retención estudiantil en el contexto de la Educación Superior Técnico Profesional en Chile, beneficiando principalmente a poblaciones con alta probabilidad de deserción dentro del subsistema ESTP. Los resultados destacan que la participación en las tutorías aumenta en promedio 43,3 puntos porcentuales la probabilidad de retención de los estudiantes de primer año para la cohorte 2023.

Con respecto a los efectos heterogéneos de las tutorías sobre la retención de primer año, el impacto es mayor en estudiantes hombres, de carreras vespertinas y aquellos que trabajan, en comparación con mujeres, estudiantes diurnos y que no tienen empleo. Estos hallazgos se relacionan con la literatura que indica que en promedio mujeres tienen tasas más altas de retención en la educación superior (Barbera et al., 2020), y que estudiantes trabajadores comúnmente que estudian en jornadas nocturnas tienen en mayor proporción riesgo de deserción que estudiantes diurnos (Bravo et al., 2023). De esta forma, en concordancia con la literatura, el efecto de tutorías es mayor para las poblaciones con mayor riesgo.

Los resultados destacan la importancia de implementar estrategias de apoyo personalizado y contextualizado para abordar las barreras que enfrentan los estudiantes durante su trayectoria académica. En particular para los estudiantes mayores y primeras generaciones que se encuentran en mayor proporción en el sistema ESTP y que, a su vez, enfrentan mayores desafíos para navegar eficazmente dentro de este (Crews, 2019; Rubin y Wright, 2017). Un enfoque centrado en esa necesidad no solo facilita la permanencia estudiantil, sino que también fortalece las capacidades de las instituciones para fomentar el éxito académico de todos los estudiantes, independientemente de su situación inicial.

Desde una perspectiva metodológica, este estudio se suma a un cuerpo creciente de literatura que examina los factores que influyen en la deserción estudiantil en educación superior. Se destaca la relevancia de considerar factores sociodemográficos, rendimiento académico previo, accesibilidad financiera y variables institucionales como determinantes críticos de los resultados educativos (Álvarez, 2017; Cruz, 2017; Fresán, 2014; López, 2017; Molina, 2012). Estos hallazgos subrayan la importancia de políticas educativas que no solo aborden las necesidades académicas de los estudiantes, sino que también respondan a sus circunstancias socioeconómicas y emocionales para promover una experiencia educativa más inclusiva y efectiva.

El presente estudio no ahonda en dos aspectos relevantes para la implementación de tutorías docentes: eficiencia de implementación y formación integral de los tutores para enfrentar desafíos complejos asociados al bienestar socioemocional de los estudiantes. Por lo que se recomienda que futuras investigaciones aborden estos tópicos en la implementación de tutorías para aumentar su efecto.

Por otro lado, una limitación del estudio es la posible influencia de la pandemia en los resultados del impacto de las tutorías. Durante los años 2020 y 2021, la ausencia de clases presenciales, los cambios en los sistemas de evaluación y modificaciones en el registro de asistencia podrían haber alterado la efectividad de las tutorías, ya que las condiciones atípicas impuestas por la pandemia pudieron haber influido en los niveles de retención y rendimiento académico observados.

Otra limitación importante que debe considerarse es que las tutorías docentes al ser un programa masivo en la institución, el grupo de tratamiento (estudiantes participantes en tutorías docentes) es mayor en tamaño que el grupo de control (estudiantes no participantes). Aunque se utilizó el método de emparejamiento por puntaje de propensión (PSM) para reducir posibles diferencias entre ambos grupos, esta diferencia en el número de participantes puede influir en la precisión del emparejamiento. Si bien los resultados proporcionan información valiosa, es importante tener en cuenta que este desbalance podría introducir ciertas limitaciones (Zhao et al., 2021).



Referencias

Álvarez, M. (2017). *Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos*. Education Siglo XX1, 35(2), pp. 21-42. https://doi.org/10.6018/j/298501

Barbera, S. A., Berkshire, S., Boronat, C., y Kennedy, M. (2020). *Review of Undergraduate Student Retention and Graduation Since 2010: Patterns, Predictions, and Recommendations for 2020*. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 22(2), pp. 227-250. https://doi.org/10.1177/1521025117738233

Behr, A., Giese, M., Teguim K. y Theune, K. (2020). *Dropping out from Higher Education in Germany an Empirical Evaluation of Determinants for Bachelor Students*. Open Education Studies, 2(1), pp. 126-148. Recuperado de: https://doi.org/10.1515/edu-2020-0104

Bravo, N., Muñoz, C. y Vera, M.. (2023). Estudiar de noche. Expectativas y desafíos de la experiencia universitaria de estudiantes que cursan un programa de pregrado vespertino. Calidad en la educación, (58), pp. 196-234. Recuperado en 23 de junio de 2024, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652023000100196&lng=es&tlng=es

Caliendo, M. y Kopeinig, S. (2008). *Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching*. Journal of Economic Surveys, 22(1), pp. 31-72. https://doi.org/10.1111/j.1467-6419.2007.00527.x

Cárdenas, C., Álvarez, F. y Barrientos, C. (2024). *Estudio de Tutorías en Educación Técnico Profesional: Relevancia de la Vinculación Afectiva en la Relación Tutor-Estudiante para la Progresión Académica*. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (pp. 687-694), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.

Crews, J. (2019). *Examining Barriers Faced by First Generation College Students and Factors Contributing to Success: A Phenomenological Study of Perceptions of Community College Students and Administrators*. University of Louisiana at Lafayette. DOI:10.1177/0894845319827650

Cruz, G. (2017). *Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas*. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (25), pp. 34-59.

Fresán, M. (2014). *Una mirada autocritica: los programas institucionales de tutorías*. En A. Romo (Coord.), Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos (pp. 27-48). México D.F., México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635

INACAP (2021). *Procedimiento Tutoría, Desarrollo del Ciclo del Alumno/Participante*. Versión 2.4. Mayo 2021.

INACAP (2023a). *Modelo Integrado de Apoyo a la Progresión Académica (MIAPA)*. Versión 1.0. Marzo 2023

INACAP (2023b). *Procedimiento Tutoría, Desarrollo del Ciclo del Alumno/Participante*. Versión 2.6. Mayo 2023.

INACAP (2024). *Manual del Tutor*. Versión 6.0. Marzo 2024

Li, X., et al. (2017). *Factors Affecting Dropout in Technical Vocational Education: Evidence from Chile.* Journal of Education Policy, 36(4), pp. 489-506. http://dx.doi.org/10.7764/pel.61.1.2023.4

López, E. (2017). *The Impact of Tutoring on Student Retention in Technical Education: Evidence from Chile*. International Journal of Educational Development, 52, pp. 35-47.

Molina, J. (2012). *La tutoría académica-universitaria: metodología de desarrollo y potenciación a través del trabajo por proyectos*. Universidad de Alicante. ISBN 978-84-695-2877-8.

Rubin, M., y Wright, C. (2017). *Time and money explain social class differences in students' social integration at university*. Studies in Higher Education, 42(2). DOI:10.1080/03075079.2015.1045481

Santelices, M., Catalán, X., Horn, C., Ibáñez, A. y Zarhi, M. (2020). *Information sources and transition to higher education: Students, teachers and school counselors' perspectives*. International Journal of Educational Research, 103, 101617. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101617

SIES (2023). *Retención Primer Año. Informe Anual de Educación Superior*. Gobierno de Chile.

Torres, P., et al. (2019). *Educational Dropout in Latin America: Historical Perspective and Institutional Responses*. Springer. https://hdl.handle.net/11362/68815

Zhao, Q., Luo, J., Su, Y., Zhang, Y., Tu, G., y Luo, Z. (2021). Propensity score matching with R: conventional methods and new features. *Annals of translational medicine*, 9(9), 812. https://doi.org/10.21037/atm-20-3998



Trayectorias educativas de estudiantes de Trabajo Social: desafíos y acciones de mejora para la permanencia estudiantil

Marcela Vásquez Carrillo
Universidad Católica de Temuco
mvasquez@uct.cl

María Teresa Sáez Montero
Universidad Católica de Temuco
maria.saez@uct.cl

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo el comprender las trayectorias educativas de estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social, cohorte 2024, a fin de identificar acciones de mejora para la permanencia estudiantil, desde la conceptualización de trayectorias de Bourdieu (1997). Se utiliza un enfoque cualitativo, recolectando datos mediante dos grupos focales con estudiantes y entrevistas semiestructuradas a docentes que imparten clases en primer año. Se identificaron diversos desafíos académicos y disciplinares con estudiantes en contexto de diversidad cultural, la influencia de la extensa carga académica y aquellos actores institucionales que podrían colaborar en la construcción de estrategias de apoyo continuo en espacios curriculares y extracurriculares. Es así que se proponen acciones de mejora específicas para facilitar el proceso de adaptación a la vida universitaria, pero a su vez co-construidos con las y los estudiantes, con el propósito de favorecer el diálogo de saberes, en donde converjan las identidades y culturas presentes en la comunidad universitaria. Estrategias que se encuentren transversalizadas por el enfoque intercultural y otros enfoques pertinentes en el proceso de formación profesional.

Descriptores: Trayectorias educativas, Carga académica, Permanencia Estudiantil, Trabajo Social

Introducción

La permanencia estudiantil en la educación es un desafío ampliamente reconocido en Chile y América Latina, numerosas investigaciones aluden a un fenómeno multifactorial en el que destacan diversos ámbitos. Parada et al., 2017 la entiende como aquella condición en la cual el estudiante se mantiene en la institución y no abandona sus estudios, constituye un factor de medición de la calidad de la educación e incluye dimensiones personales del estudiantado, variables socioeconómicas, características institucionales y factores académicos.

En este escenario, las trayectorias educativas en la educación superior resultan significativas y se articulan con la permanencia estudiantil, en tanto sus análisis permiten definir posibles estrategias que coadyuvan a definir acciones de mejora en favor de ésta. Las trayectorias educativas se refieren a las posiciones que estudiantes transitan durante su proceso formativo en un tiempo y espacio social. Diversos autores (Bernini, 2022; Briscioli, 2017; Fuentes et al., 2023) han conceptualizado las trayectorias educativas a partir de los aportes teóricos en la comprensión de los sistemas educativos y particularmente al constructo de trayectoria elaborada por Bourdieu, (1997) entendida como una "serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (p.82), siendo así una secuencia de posiciones que un individuo o grupo experimenta a lo largo del tiempo en un espacio social en constante cambio, esta noción facilita advertir las relaciones de estudiantes, en nuestro caso, y el campo social que ocupa.

Casillas y Badilla (2015) plantean que las trayectorias educativas no son necesariamente lineales para los/as estudiantes, por tanto, existe una diversidad de trayectorias posibles de observar desde una perspectiva plural. Asimismo, los ritmos de aprendizajes son distintos para cada estudiante, por tanto "hay muchas maneras de ver y de vivir la universidad y que no todos los estudiantes avanzan a un mismo ritmo" (p. 273).

Sumado a lo anterior, Bernini (2022) recoge los aportes de Nicastro y Greco (2009) en tanto las trayectorias educativas suponen una mirada no sólo a los/as estudiantes o al sistema escolar, sino más bien el trabajo con las trayectorias educativas implica observar la relación existente entre los sujetos y las instituciones. Esta autora destaca la relevancia de la temporalidad y los cambios en las personas y en el campo en el que se circunscriben las trayectorias educativas.

Ahora bien, este trabajo se circunscribe en una universidad regional del sur de Chile, Temuco, específicamente de la Carrera de Trabajo Social, cuyo perfil de ingreso cohorte 2024 nos indica que el 90% son mujeres y un 10% son varones; un alto porcentaje forma parte del 60% de la población vulnerable del país; el 30% de ellos/as se identifican como perteneciente al pueblo mapuche. Un 87% del estudiantado proviene de la Región de la Araucanía, de ellos un número importante debe trasladarse desde comunas distantes a la capital regional, lo que implica contar con recursos económico diarios. Al ingresar a la universidad, los y las estudiantes deben rendir dos pruebas diagnósticas, en las áreas de producción de textos y comprensión lectora con la finalidad de identificar aspectos a fortalecer en el proceso académico y brindar apoyos académicos requeridos. Pues bien, un 86% del estudiantado no evidencia la prueba de producción de textos, en tanto un 81,6% no evidencia la prueba de comprensión

lectora, cuestión preocupante dado que Trabajo Social es una carrera de las ciencias sociales que requiere importantes competencias de lectoescritura. Por último, en reportes de actividades académicas el estudiantado de primer año explicita poseer desafíos en comprensión de textos, en ciertos tipos de evaluaciones, dificultades en clases, en hábitos de estudios, organización de los tiempos, socialización entre pares y docentes. Dado lo anterior, surge el siguiente objetivo de investigación: Comprender las trayectorias educativas de estudiantes de Trabajo Social, a fin de identificar acciones de mejora para la permanencia estudiantil. Las categorías de análisis: trayectorias educativas, desafíos académicos y disciplinares, carga académica y actores institucionales. El alcance de la investigación comprende a estudiantes de Trabajo Social, cohorte 2024.

Metodología

Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo que pretendió comprender la forma en que los fenómenos acontecen en este contexto determinado, produciendo datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Quecedo y Castaño, 2002). Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron dos grupos focales a estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social, cohorte 2024, mediante esta técnica las y los estudiantes participantes reflejaron sus propias vivencias, opiniones o formas de entender, con el otro, en el intercambio de ideas, la conversación y la discusión, funcionando como espejo de la realidad (Rubio y Varas, 1997) respecto a sus trayectorias educativas. En el primer grupo focal participaron diez estudiantes, ocho mujeres y dos hombres; mientras que el segundo grupo contó con la participación de catorce estudiantes, trece mujeres y un varón. Los criterios de selección en el grupo focal fueron estudiantes de primer año de la carrera, cohorte 2024, que expresaron su acuerdo voluntario de participar en esta instancia y que otorgaron su consentimiento informado diseñado para tales efectos. De forma simultánea, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a dos docentes de planta temporal y dos académicos/as de planta permanente de la universidad, los criterios de selección fueron docentes que dictan asignaturas en primer año de la Carrera de Trabajo Social, cohorte 2024, que expresaron su acuerdo voluntario de participar de las entrevistas y que otorgaron su consentimiento informado diseñado para estos fines. Los Resguardos éticos se cumplieron de acuerdo a la Declaración de Singapur. El análisis de la información recopilada mediante las técnicas aplicadas fue ordenado logrando identificar patrones, a partir de las categorías indicadas previamente, subcategorías y relaciones emergentes en las trayectorias educativas (Strauss y Corbin, 1998).

Resultados

Los resultados obtenidos revelan que las **trayectorias educativas** de las y los estudiantes-en gran parte- pertenecen a la primera generación en ingresar a la universidad, motivados/as por la movilidad social, se enfrentan a procesos desconocidos sin referentes familiares que hayan vivido la experiencia universitaria. Por otra parte, los/as entrevistados/as identifican a estudiantes con una “madurez tardía”, lo que en palabras de Barrera-Herrera et al (2017) se

relaciona con la Adultez Emergente, entendida como una etapa de inestabilidad frente a los cambios y decisiones, de estar centrados en sí mismos y sentirse en medio de la adolescencia y la adultez. Además, destacan que parte del estudiantado presenta necesidades emocionales y dificultades para relacionarse con otros, a saber: "estudiantes con problemas personales de depresión, dolores y traumas generacionales (...) es importante acoger a los estudiantes cuando vienen llegando" (Entrevistada 2).

Un tema relevante respecto del proceso de tránsito a la vida universitaria dice relación con el denominado choque intercultural:

> Vienen de una cultura que es la cultura escolar, en donde hay ciertas prácticas y ciertos valores y se encuentran acá con una realidad que es totalmente distinta, y es un choque porque implica muchos cambios, o sea, no solamente el paso del liceo a la universidad, sino que también el cambio de ciudad, de comuna, de amistades. Y es una etapa que significa tomar decisiones importantes, por ejemplo, que se vienen a vivir solos muchos de ellos acá a Temuco, y todos esos cambios que son cambios de vida, influyen luego en el desarrollo y se expresan en las clases (Entrevistada 3).

En este sentido, "la universidad es entendida como un dispositivo ajeno a la cultura escolar o familiar que traen los estudiantes" (Fuente et al., 2023, p.76) por tanto, se producen tensiones dada la diversidad de códigos, símbolos y prácticas diferentes a las que ellos/as conocen previamente. Es menester entender el choque intercultural al que se enfrenta el estudiantado de primer año, las lógicas institucionales, relacionales, las metodologías de aprendizajes y evaluativas son significativamente diferentes a las escolares. Sumado a lo anterior, y en el marco de las características del estudiantado de Trabajo Social, y que estamos en una región y un contexto sociocultural diverso, considerar los aportes de Reyes et al., (2023) en cuanto la enseñanza de la interculturalidad contribuye tanto al estudiantado, docentes y sistema educativo, y favorece habilidades de comunicación intercultural, así como otras actitudes relevantes, a saber, empatía, resolución de conflictos y la capacidad de enfrentarse a lo desconocido. A su vez, es interesante añadir los aportes de López (2012).

> Cuando la interculturalidad (...) se convierte en eje transversal y fuente de dinamización del quehacer universitario, la universidad consigue formar profesionales con competencias y sensibilidades aptas para contribuir a la transformación de nuestras sociedades, racializadas, excluyentes y subalternizantes, en sociedades en las que convivan digna, enriquecedora y gozosamente las diversidades que nos pueblan. (p.26).

El estudiantado participante de esta investigación indica que transitar desde la enseñanza media a la universitaria fue un cambio drástico en varios ámbitos, algunos referidos a la dedicación a los estudios, a aprender a administrar sus espacios de autonomía y a la toma de decisiones no sólo en términos académicos sino también personales. Entre sus relatos tenemos: "Me costó el estudio autónomo porque yo no estaba acostumbrada a que se necesitara tanto estudio autónomo (...) "Es abrumador porque los profes no están detrás de uno como en la media" (Participante 6, grupo focal 1). "En el colegio uno estudiaba, o uno aprendía, y después chao con esa materia" (Participante 5, grupo focal 1). Además, refieren una escasa preparación para la transición a la vida universitaria, "(en el colegio) no te preparan para entrar a la universidad... un lápiz, un dulce" (Participante 4, Grupo Focal 1).

A su vez, los y las estudiantes refieren que este primer año en la universidad ha sido complejo, expresan complicaciones para organizar sus tiempos de estudios y traslados desde sus comunas hasta la universidad, ajustar sus horarios destinados al descanso, y dificultades para

conciliar el trabajo remunerado y los estudios (para quienes deben asumir estos roles). “No descanso, trabajo en la noche y estudio durante el día y me quedan dos días libres entre comillas, donde se dedica a hacer cosas de la casa” (Participante Grupo Focal 1).

Frente a esa etapa, las y los estudiantes toman conciencia de que esta transición significa cambios, sobre todo en las responsabilidades académicas y estrategias de enseñanza aprendizaje: “Hay que entender que estamos en la universidad: estamos en la u y las cosas van a ser muy distintas.” (Estudiante 2, Grupo Focal 1)

Respecto de la **categoría desafíos académicos**, uno de los temas centrales explicitados tanto por docentes como por estudiantes, es la comprensión lectora y la producción de textos: “... la lectura y la escritura, yo creo que es transversal a muchas carreras de las ciencias sociales y humanidades. Entonces ahí hay un tema con la escritura y la lectura que es un gran desafío, y que se ha acentuado en este último periodo” (Entrevista 3). En relación a lo anterior, las y los estudiantes transitan desde la educación media que presenta debilidades importantes, asociadas a las condiciones laborales de profesores y contextos escolares complejos que inciden en la calidad de la formación con la que llegan a la universidad. “la enseñanza secundaria quizás (está) muy fragmentada (...) precariedad laboral de profesores de enseñanza media, precariedad en las condiciones, profesores desgastados” (Entrevista 3). Las y los estudiantes mencionan la complejidad y el elevado lenguaje teórico presente en los textos: “(...) nos meten así como conceptos como muy profesionales, y ahí es cuando yo digo no, no lo entendí” (Participante 6, Grupo Focal 1)

Ahora bien, los y las estudiantes identifican estrategias para superar las complejidades que se les han presentado en este tránsito a la vida universitaria, tales como estudiar con amigas/os, preguntar a sus pares cuando no se comprende un texto, indagar el significado en internet de conceptos desconocidos, utilizar material audiovisual complementario y hacer uso de espacios de estudios de la universidad.

En tanto, en la **categoría desafíos disciplinares** se adiciona un quiebre relevante, pues el estudiantado ingresa a estudiar Trabajo Social con una noción vinculada a la asistencia social, a la ayuda a las personas, a las familias, y ello se contrapone a la perspectiva de transformación social impulsada desde la carrera. Por lo tanto, ello significa un giro en otra dirección hacia la comprensión disciplinar, que sin duda es un proceso que requiere ser abordado desde la unidad. Relacionado a lo anterior, se expresa una débil apropiación del pensamiento crítico, analítico, reflexivo la que es menester sea considerada. Ello, sin duda cobra relevancia entendiendo que la carrera de Trabajo Social requiere la apropiación de conocimientos disciplinares, de enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos, en conjunto con otras competencias y desempeños complejos para el logro del perfil de egreso de la carrera.

Asimismo, a nivel disciplinar se observa una dificultad en las y los estudiantes para crear vínculos profundos y cara a cara con las personas, muchos/as establecen sus interacciones a través de la tecnología. Lo anterior constituye un desafío, pues el ethos del Trabajo Social comprende el vínculo y encuentro con los otros en sus estrategias de intervención/acción y como parte de su identidad profesional: “Complicado formar grupos...el interactuar con más personas de la clase sirve para generar grupos para trabajar” (Estudiante 1, Grupo Focal 1). En este sentido, académicos/as explicitan la relevancia generar estrategias que permitan el encuentro entre estudiantes, instancias que propicien las relaciones entre estudiantes de la facultad de

Ciencias Sociales y Humanidades, y con otras facultades; y finalmente estrategias que les permitan acercarse a los territorios y desde allí articular con sentido su futura acción profesional y su vida cotidiana:

> Conocer otros compañeros, experiencias, realidades, se siente parte de la universidad, aparece el vínculo con el territorio (...) cómo me vinculo (...) me hace sentido mi ejercicio profesional, porque yo tengo un rol en la sociedad, si yo no entiendo ese rol yo no lo voy a comprender... entonces eso es importante para que el estudiante se mantenga en la universidad, en la carrera (Entrevista 2).

Otros desafíos disciplinares expresados por estudiantes, dicen relación con sus aprendizajes e integración de aspectos centrales del Trabajo Social, mediante el trabajo sobre sus propias historias y vivencias, como también el reconocimiento de la otredad, mediante el cuestionamiento constante, lo que ha provocado un cambio en sus percepciones del entorno y la acción profesional.

En cuanto a la **categoría carga académica** los y las académicas entrevistadas señalan que el modelo educativo actual de la universidad requiere una dedicación de 50 horas semanales, vale decir, las horas presenciales (16 horas en aula), las horas mixtas (14 horas de trabajo que pueden ser en sala o no) y horas de trabajo autónomo (20 horas destinadas a estudiar), lo que se estima excesivo, más aún, considerando los desafíos académicos, disciplinares y compromisos a cumplir por varios/as estudiantes en términos de labores de cuidado y/o responsabilidades laborales. Esta carga y número de horas da cuenta de un modelo impulsado por las políticas para la educación superior en nuestro país: “Los estudiantes están saturados de clases, y después cuando ellos tienen que generar estos espacios de autonomía, donde ellos generan autoaprendizaje y se autorregulan están agotados y (...) sus agendan chocan” (Entrevista 3).

> Hay una sobrecarga que no les permite ni siquiera o mejor dicho (...) dentro de la misma lógica de poder participar en otros espacios que se puedan propiciar desde la universidad o desde ellos mismos (...) la organización estudiantil, o sea, hoy no tenemos un movimiento estudiantil dinámico, propositivo que esté levantando (...) discusiones (Entrevista 1)

Respecto de la **categoría de actores institucionales** que participan en los procesos académicos del estudiantado, se destaca lo significativo que es para los y las estudiantes contar con docentes que evidencian una vocación por la docencia y la disciplina del Trabajo Social, les fortalece su motivación y compromiso con sus aprendizajes, “Yo destaco algunos profes, yo destaco a unos que me impulsan mucho ... como trabajadores sociales tenemos que participar o ahora en el proceso de la universidad (Estudiante 2, Grupo Focal 1).

Del mismo modo, los y las académicas explicitan varias direcciones de la universidad que debieran tener mayor protagonismo en favor de la permanencia estudiantil, entre ellas la Dirección General de Docencia cuyos lineamientos faciliten una mirada interdisciplinar a la formación superior, y favorezca la formación de ciudadanos y ciudadanas que aporten al desarrollo del país y la región. La Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), pues si bien se reconocen los esfuerzos al realizar estrategias de acompañamiento en ámbitos académicos, éstas son catalogadas como insuficientes. A su vez se enfatiza debieran brindarse acompañamientos socioemocionales para los y las estudiantes a lo largo de toda su trayectoria educativa. En otro plano, se destaca lo siguiente:

> Falta un departamento de apoyo en el ámbito de la interculturalidad así más fuerte, pero real, apoyo a estudiantes mapuche, campesinos, (...), estudiantes de distintas culturas donde puedan tener apoyo extra por ejemplo una sala de estudio (...) donde se le refuerce la identidad, la autoestima, conocerse

> con otros estudiantes, eso lo que falta, más interacción y apoyo (Entrevista 3).

Surge la necesidad de acercar al estudiantado a instancias de reconocimiento de saberes locales, al conocimiento local mapuche, y favorecer la descolonización de saberes mediante la incorporación de literatura de autoras y autores locales, mapuche, de manera tal que el estudiantado logre reconocer saberes propios en favor de la interculturalidad, cuestión que no es exclusiva para estudiantes mapuche sino para el estudiantado en general. A través de Vinculación con el Medio es posible generar instancias de articulación con comunidades locales que favorezcan el sentido futuro de su profesión.

La Dirección de Género en tanto, debiera contribuir a prevenir y problematizar las violencias de género presentes en la sociedad y en particular aquellas que podrían afectar a estudiantes.

En relación a las acciones de mejora definidas a partir de la información generada en la investigación surgen las siguientes:

Tabla 1

Acciones de mejora a nivel académico, disciplinar, institucional y carga académica.

Nivel Académico	Nivel disciplinar*
• Catastro de estudiantes que requieren apoyos en comprensión lectora y producción de textos.	• Taller con egresados/as para conocer campos disciplinares y quehacer profesional Trabajo Social. Entendido como un espacio de diálogo crítico y reflexivo.
• Reactivación de Programa de Tutores Internos de la carrera a estudiantes de primero (estrategia de acompañamiento entre pares)	• Taller con estudiantes en práctica profesional que reflexionen acerca de su quehacer. Entendido como un espacio de diálogo crítico y reflexivo.
• Plan de trabajo en conjunto con Centro de Estudiantes y delegados/as para apoyos académicos a estudiantes de primer año.	• Actividad de Aprendizaje de Servicio en territorio mapuche de la región, incluye salida a terreno e intenciona bidireccionalidad de aprendizajes, en articulación con Vinculación con el Medio.
• Taller de lectura y escritura optativo, se les reconoce su participación y se valida una nota en una asignatura.	• Encuentros entre académicos del Depto Trabajo Social y estudiantes de primer año, para promover el vínculo, sentido de pertenencia a la carrera y la acción profesional.
• Creación de biblioteca y repositorio digital de la carrera disponible para todo el estudiantado.	• Incorporación de bibliografía de autores y autoras locales, regionales y nacionales en diversas asignaturas.
• Fortalecimiento de enfoques de interculturalidad y de género en diversas asignaturas de la carrera.	• Encuentros interdisciplinarios con académicos/as de disciplinas de las ciencias sociales y estudiantes, se fortalece el pensamiento crítico y reflexivo.

Nivel Institucional	Nivel Carga Académica
• Acompañamiento permanente de DAAS a estudiantes que no hayan evidenciado la prueba de comprensión lectora y producción de textos	• Experiencia de evaluaciones integradas entre tres asignaturas, para favorecer la integración de contenidos, competencias y uso de horas mixtas.
• Gestión de becas de transporte para estudiantes prioritarios, financiamiento desde la Carrera de Trabajo Social.	• Organización de horarios de clases que consideren los tiempos de traslado de estudiantes, hacia y desde la universidad.
• Seguimiento desde Dirección General Estudiantil para situaciones complejas a nivel socioeconómico del estudiantado.	• Coordinación de encuentros, jornadas y actividades a nivel disciplinar, se organizarán en horas mixtas de asignaturas a fines.
• Incremento del número de atenciones para acompañamiento socioemocional al estudiantado de primer año de la carrera.	
• Acompañamiento desde Dirección de Género en situaciones de violencia de género y resignificación de la misma.	
• Encuentros entre académicos/as de planta permanente, partime, centro de estudiantes y estudiantado para la difusión de estas acciones de mejora.	

Conclusiones

En función del propósito de la investigación, se da cuenta de las trayectorias educativas de estudiantes de Trabajo Social, cohorte 2024, y se identificaron diversos desafíos académicos, disciplinares, en relación con actores institucionales y a la carga académica del estudiantado. En virtud de lo anterior, surgen acciones de mejora a implementar en tales ámbitos, las que son entendidas desde una perspectiva integral e interdisciplinaria. Pero a su vez co-construidos con las y los estudiantes, con el propósito de favorecer el diálogo de saberes, en donde converjan las identidades y culturas presentes en la comunidad universitaria, articulándose también con otras direcciones y unidades la universidad.

Emerge como requisito la transversalización de enfoques de interculturalidad, de género e interseccional, para garantizar un diálogo óptimo desde la diversidad cultural que caracteriza a las comunidades, sobre todo pensando en el contexto sociopolítico y cultural de la Región de La Araucanía; a su vez, estas estrategias deben ser pensados desde la interdisciplinariedad, lo cual enriquecería el acompañamiento en cuanto a la diversidad de necesidades.

En cuanto a los desafíos disciplinares y académicos de trabajadores/as sociales en formación, que favorezcan el análisis de enfoques epistemológicos, teóricos, metodológicos, son variados y complejos, relacionados a la comprensión y reflexión crítica de la realidad social en la cual participan, habilidades que deben desarrollar para el ejercicio del Trabajo Social, ubicando y evaluando sus propias prácticas, experiencias y formación. Así nace la necesidad de espacios de reflexión y aprendizaje continuo, articulando las asignaturas y con miras hacia la vinculación con el medio que refuerce el sentido ético-político y el ethos del Trabajo Social.



Referencias

Barrera-Herrera y Vinet (2017). Adultez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. Terapia psicológica, 35(1), pp. 47-56. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-4808201700010000

Bernini, L. (2022). Educabilidad y trayectorias educativas de los sujetos en la educación superior. [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de Quilmes]. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/3890/TFI_2019_bernini_019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama, Barcelona.

Briscioli (2017) Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias educativas". Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 17(3), pp. 1-30. https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2(7), pp. 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es

Fuentes, C., Abaroa B., Díaz, M., Álvarez, D. y Cabrera, E. (2023). Trayectorias académicas de estudiantes del programa de Acompañamiento en la Educación Superior (PACE) en una Universidad Regional de Chile. Revista Calidad en la Educación, 59, pp. 48-82. https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1383/774

López, J. (2012). Universidad e interculturalidad. En F. Tubino y K. Mansilla (Eds.), Universidad e interculturalidad: Desafíos para América Latina. pp. 13-28. Ediciones Pontificia Universidad Católica del Perú.

González-Nieto, N., y Rodríguez-Hernández, C. (2023). Educación Superior y retención estudiantil: Retos de la universidad contemporánea. Education in the Knowledge Society, 24, pp. 1-11. https://doi.org/10.14201/eks.31018

Ortega, J., López, R. y Alarcón, E. (2015) Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México. Ediciones Universidad Veracruzana.

Parada, D., Correa, L. y Cárdenas, Y. (2017). Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una universidad pública. Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, 19(1), pp. 155-170. https://www.redalyc.org/pdf/1452/145249416011.pdf

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, 14, pp. 5-39. https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf

Reyes, F., Arias, J., Zapata R., y Cordova, N. (2023) La importancia de la competencia intercultural para prevenir el choque cultural durante la movilidad estudiantil de aprendices de lenguas. Ciencia Latina Internacional, 7(2), pp. 1854-1870. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5442

Rubio, M. y Varas, J. (1997). El análisis de la intervención social. CCS.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.



Gestión del estrés académico en estudiantes, alternativas para prevenir rezago y abandono escolar, el caso de la ENMSCHL de la Universidad de Guanajuato

Berta Lucía Robledo Muñoz
Universidad de Guanajuato, México
bertarobledo@ugto.mx

Miguel Ángel Ruiz Torres
Universidad de Guanajuato, México

Ma. Eugenia Aguilar del Torno
Universidad de Guanajuato, México

Silvina Lucía López Villagómez
Universidad de Guanajuato, México
sl.lopezvillagomez@ugto.mx

Resumen

Los alumnos de cuarto semestre en el Nivel Medio Superior (NMS) coinciden en que el estrés académico es la principal causa por la cual pierden interés en su desempeño y dejan de atender circunstancias que pueden ayudarles a prevenir el rezago y el riesgo de abandono escolar. Algunas de esas circunstancias tienen que ver con su manera de gestionar los tiempos que invierten en su estancia escolar, misma que les ha permitido conocer diferentes factores que influyen en el desempeño de su vida estudiantil y que han aprendido a reconocer conforme va transcurriendo el tiempo en su carrera académica. Identificar sus habilidades para el estudio les permite hacer mejor uso de ellas y canalizar su energía al logro de tareas que pueden resultarles de mayor complejidad. La ventaja de que la mayoría de nuestros estudiantes se dedique únicamente al estudio, les permite una mejor organización en sus agendas y con ello aseguran su permanencia en la escuela.

Descriptores: Gestión, Estrés Académico, Rezago, Deserción

Introducción

La escuela de NMSCHL cuenta con una población estudiantil aproximada de 420 alumnos inscritos en el cuarto semestre, turno vespertino, periodo enero- julio 2024; de los cuales el 58% son alumnos regulares, es decir, no presentan rezago educativo pues no deben materias en su trayecto formativo. El resto (un 42%) tiene de 1 a 12 asignaturas en proceso de recuperación, ya sea volviendo a cursar la asignatura o bien presentando alguna evaluación extraordinaria que les permita regularizar su situación de desempeño en la escuela. Un 85% de los alumnos se dedica únicamente a la escuela y el resto trabaja y estudia para sostener su estancia escolar. Las asignaturas donde más situación de rezago se presenta son en las áreas de las ciencias exactas o aquellas que tengan que ver con el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora, mismas que generan en los y las estudiantes un nivel significativo de estrés académico.

El estudio de Román Collazo (2011) hace un recorrido histórico sobre el concepto de estrés que ha sido definido como las reacciones que un organismo tiene con relación al mantenimiento de su equilibrio físico- químico (homeostasis) esta primera reacción natural del organismo ha sido el punto de partida para que a mediados del siglo XX se busquen explicaciones desde el enfoque biopsicosocial sobre cómo impacta el estrés en el rendimiento socioemocional, académico y físico de las personas

Para Arturo Barraza el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son considerados estresores, cuando los estresores provocan un desequilibrio sistemático se manifiesta desequilibro que propician a quien lo padece a restaurar su equilibrio sistémico (Naranjo: 2009). En México este fenómeno es muy común entre los universitarios. El instrumento que se aplicó para conocer los factores de estrés en estudiantes de Nivel Medio Superior fue el inventario SISCO de Barraza (Toribio y Franco, 2016)

El tema del estrés académico no se aparta de un análisis positivista, ya que, al tener origen en la terminología de las ciencias naturales, su enfoque sociológico ha sido obstaculizado por la dispersión del enfoque cualitativo, que limita la generalización de acciones que lo originan ya que los sujetos manifiestan diversidad de situaciones en su gestión.

En este estudio se consideró la exploración del estrés académico como factor presente en la población estudiantil de los y las estudiantes de cuarto semestre turno vespertino de la ENMSCHL (Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León) de la Universidad de Guanajuato con la finalidad de conocer, por una parte, los principales estresores que los alumnos reconocen en su actividad académica (inventario SISCO) y cómo gestionan estos estresores para evitar la deserción y el rezago en su trayectoria.

Objetivos

- Identificar los estresores de mayor impacto en los estudiantes de 4V de la ENMSCHL atendiendo la herramienta SISCO de Barraza.
- Conocer las estrategias que sugieren los jóvenes de 4V de la ENMSCHL para gestionar el estrés académico

Metodología

La investigación realizada tiene un enfoque descriptivo, por lo que metodológicamente nos centramos en un estudio cuantitativo, la finalidad es tener un primer acercamiento a las inquietudes mostradas por los y las jóvenes de nuestra escuela e identificar los factores que pueden ser atendidos desde la práctica docente para disminuir el riesgo de rezago y deserción de acuerdo con los datos observados. La población muestra fue de 191 participantes de 200 involucrados, todos de cuarto semestre de la escuela de NMSCHL del ciclo escolar enero-junio 2024. El instrumento usado para detectar los estresores fue el inventario SISCO de Estrés Académico tomado de Artur Barraza Macías. El instrumento es de 20 ítems que miden diversas circunstancias del contexto académico que pueden presionar a los estudiantes. Al final del instrumento se anexó un par de cuestiones relacionadas con la identificación de estrés en la escuela y acciones que se realizan para disminuir el estrés o enfrentarlo en caso de identificarlo. La herramienta usada para hacer llegar el documento a las personas estudiantes fue un cuestionario electrónico, el análisis correspondiente fue hecho a partir de la estadística originada de las respuestas a dicho instrumento y la correlación de éstas con la teoría del estrés descrita en este documento.

Resultados

La aplicación de la herramienta nos dio como resultado los siguientes estándares que presentamos en la tabla del mismo instrumento que utilizamos, los números se representan en porcentaje

	SISCO DE BARRAZA	nunca	rara vez	algunas veces	casi siempre	siempre
1	La competencia con los compañeros	12	30	39	15	4
2	**Sobrecarga de tareas y trabajos escolares**	1	7	30	41	21
3	**La personalidad y el carácter del profesor**	3	29	**50**	12	6
4	**Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos)**	2	10	**40**	31	17
5	**No entender los temas que se abordan en clases**	4	30	**43**	15	8

	SISCO DE BARRAZA	nunca	rara vez	algunas veces	casi siempre	siempre
6	**Participación en clase (responder, preguntas, exposiciones, etc.)**	4	29	**41**	18	8
7	Tiempo limitado para hacer trabajos	3	15	38	31	13
8	Inquietud (incapacidad para relajarse)	5	18	31	24	22
G	**El tipo de trabajo que piden los profesores (consultas, resúmenes, mapas mentales)**	4	25	**40**	25	6
10	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	11	28	33	18	10
11	Ansiedad, angustia o desesperación	11	20	31	23	15
12	Problemas de concentración	3	22	33	25	17
13	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	16	39	28	10	7
14	**Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)**	5	24	30	**31**	10
15	Conflicto o tendencia para polemizar o discutir	31	36	25	6	2
16	**Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)**	15	**44**	29	10	2
17	Aislamiento de los demás	23	35	30	9	3
18	Desgano o reducción del consumo de alimentos	24	29	27	16	4
19	Elaboración de un plan y ejecución de tareas	4	18	38	31	9
20	Búsqueda de información sobre el estrés	24	32	30	11	3

En los resultados de este cuestionario observamos que los estresores que más destacaron los participantes, son los relacionados con el estilo docente para llevar a cabo su tarea educativa, entre ellos se encuentra la sobrecarga de tareas, la personalidad y carácter del docente, las evaluaciones de los profesores, el no entender los temas, el ejercicio de la participación en clases, el tipo de trabajos que se piden para evaluar y por parte del alumno, el asunto de la habilidad asertiva que tiene que ver con el hecho de defender ideas o sentimientos sin dañar a otros y en menor media el factor de ventilar confidencialidades.

Como podemos notar en esta primera parte de los resultados, los alumnos y las alumnas identifican en la tarea docente los mayores estresores en su tarea educativa, estresores que resultan comunes de encontrar en la labor docente y que el estudiante traduce en tareas que le generan estrés, aunque no de manera significativa, ya que la valoración es de “algunas veces”. Es de llamar la atención que el punto “la personalidad y el carácter del docente” alcanzó el valor más alto en la participación del alumno (50%) lo que nos da pauta a definir qué tienen los docentes de estos alumnos respecto a la personalidad y carácter que puede estresarlos, aunque sólo “algunas veces”.

Asimismo, resulta de interés reflexionar sobre los dos ítems con mayor peso en la valoración de la escuela con dos puntos a destacar: el factor externo 2 denominado “sobrecarga de tareas y trabajos escolares” y el factor interno “habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)”. Al respecto los hallazgos muestran que los y las estudiantes que participaron en este

ejercicio se sienten un tanto cuanto agobiados por la cantidad de trabajos que deben realizar durante los periodos, sobre todo de evaluación. La carga académica para los estudiantes es de aproximadamente entre 8 y 10 asignaturas en promedio. El rubro de habilidad asertiva, tiene que ver con la adaptación a la diversidad cultural que se vive en el aula, lo que implica el aprendizaje de habilidades de escucha activa que implica a la vez, la expresión de sentimientos e ideas propias, lo que en ocasiones se les complica debido tanto a la variedad en el uso del habla, como a los efectos de la postpandemia que se manifiesta sobre todo en habilidades de seguridad y la relación frente a frente con los compañeros; efecto con el que se trabaja de manera integral durante las diferentes sesiones de trabajo que se tiene con sus docentes. El uso de los dispositivos electrónicos sigue siendo factor de impacto en el uso de las relaciones interpersonales.

En la segunda parte del cuestionario, donde planteamos si la escuela estresa al alumno (a), la respuesta más frecuente fue “algunas veces” con un 33%, lo que puede ser una respuesta muy común entre la mayoría de cualquier estudiante y muy en relación con el ítem 2. En ese sentido es interesante observar que a pesar de decir que no se estresan en sus respuestas abiertas, si observamos el resultado, la mayoría de ellos se ubica en niveles desde “algunas veces” hasta “siempre” por lo que la institución debe mantenerse alerta para actuar de forma sistémica y estratégica en la atención de factores estresantes en la actividad académica del alumno.

¿La escuela te estresa?	2	10	33	31	24
¿Qué estrategias usas para manejar el estrés que te genera la escuela?	Organizar tiempos, hacer ejercicios de relajación y meditar, practicar actividades recreativas, expresar sentimientos.				

El hallazgo más evidente de esta segunda parte es la serie de propuestas que los y las estudiantes sugieren para el manejo del estrés que detectan. Más del 50% de respuestas coincidieron en las categorías que se describen en la tabla; los y las estudiantes ponen como primer punto, la organización del tiempo para la realización de actividades escolares; enseguida el hecho de buscar actividades complementarias como la meditación, la recreación y la expresión de sentimientos.

Aproximadamente el 12% de alumnos y alumnas dijeron que no se sentían estresados con la escuela en sus respuestas abiertas y que no requerían de ningún proceso para trabajar el estrés toda vez que consideraban que ellos lo estaban ya atendiendo de manera efectiva. El resto de los y las estudiantes sí comentaron sobre ciertas acciones que les ayudan a mediar el estrés académico que viven y los ayuda a superarlo de forma efectiva para no desertar o rezagarse en su trayectoria académica.

Conclusiones

En los resultados obtenidos podemos observar que los estresores académicos determinados por el docente muestran una tendencia de mayor frecuencia y obedecen a un locus de control externo al alumno, es decir, los estudiantes determinan que ciertas características del maestro, son la fuente de su estrés; mientras que los que se presentan con menor frecuencia,

responden a un estado de control interno, esto es, situaciones definidas por los alumnos. Este resultado conduce a reconocer el papel que juegan las atribuciones causales en el estrés académico por lo que se abre la posibilidad de distanciarse de la Teoría de la Valoración (Lazarus & Folkman, 1986) como único enfoque explicativo de la transformación de una demanda del entorno en estresor. En ese sentido sería necesario reconocer que puede haber más de un proceso cognitivo involucrado en la generación de un estresor, siendo las atribuciones causales una posible vía alternativa (Barraza y Martínez, 2011).

Tener conocimiento como docentes de la presencia del estrés y algunas formas para controlarlo, ayuda a mejorar la salud y tranquilidad de quienes pueden llegar a vivirlo. En el caso de nuestros estudiantes, el hecho de poner en prácticas acciones generadas a partir de sus propias vivencias, nos puede ayudar a generar planes de prevención tanto para el fenómeno de rezago como el de deserción y el de rendimiento académico. Todas las personas necesitan aprender a prevenir y controlar el estrés. Quien no lo hace, puede poner en peligro su salud y su tranquilidad, mientras que quien conoce y pone en práctica acciones adecuadas para prevenirlo y afrontarlo puede disfrutar de un estilo de vida más sano y satisfactorio (Naranjo, 2009).

Reconocer desde la psicología que el estrés no es únicamente una respuesta fisiológica del organismo sino una percepción subjetiva del carácter nocivo o amenazante del estresor. Algunos psicólogos han ofrecido soluciones integradoras, en las que se considera “estrés”, tanto los estímulos que producen reacciones de estrés, como las propias reacciones y los diversos procesos que median dicha interacción. Estas teorías, desarrolladas principalmente por Lazarus y sus colaboradores, son conocidas como teorías interactivas o transaccionales del estrés, y son las que han recibido mayor apoyo hoy en día, esto referido por Lazarus y Folkman, (1986), citado por Crespo y Labrador (2003), en el documento de Martín Monzón (2007).

Finalmente, desde la perspectiva de los estudiantes involucrados el conocimiento de estresores académicos les ha permitido gestionar estrategias tales como: la planificación de actividades, técnicas de estudio, una alimentación saludable, práctica de actividades recreativas, pasatiempos, sueño estable, trabajo en equipo, relajación, buen humor, tranquilidad... acciones que en estudios realizados por Acosta y Alvarado (2022) en situaciones de estrés en entornos universitarios tanto en Colombia como en Panamá y México han ayudado a prevenir el rezago, la deserción y el abandono escolar.





Referencias

Acosta Torres R. (2022). Influencia del estrés en la evaluación matemática y la deserción académica universitaria, CLABES X, 139, https://Memorias%20X%20CLABES%20VF%20Final.pdf

Alvarado Guerrero I., (2022), Factores asociados a la permanencia escolar universitaria, habilidades sociales y motivación, CLABES X, 147, https://Memorias%20X%20CLABES%20VF%20Final.pdf

Barraza, A. (2007a). Estrés académico: un estado de la cuestión. [en red] Biblioteca Virtual de psicologíacientífica.com: http://www.psicologiacientifica.com/bv/imprimir-232-estres-academico-unestado-de-la-cuestion.html. Dialnet- EstresoresAcademicosYGenero-4034740.pdf

Barraza, A., Silero, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo. Revista Investigación Educativa, 7, 48-65. El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo - Dialnet (unirioja.es)

Barraza, A. (2007b). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. Revista Electrónica Psicología Científica.com. [en red] http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-167-1-cientifica.html Consultado el 18 de enero 2008 https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf

Campos M.J. (2018), El estrés académico, Colegio Oficial de la Piscología de Madrid, https://formacion.educa.madrid

Centro de Enseñanza Aprendizaje Campos Sur (20 de 05 de 2015). Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico, Universidad de Chile, https://uchile.cl/u114600,

Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes De Psicología*, *25*(1), 87-99. https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117

Naranjo, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo.

Educación, 33 (2), 171-190. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011

Román Collazo, C. A., & Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, *14*(2). Recuperado a partir de https://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26023

Quintero C. (2023) Trayectorias formativas diversas en Educación Superior: transitar el currículum universitario desde las experiencias de estudiantes de admisión PACE y personas con discapacidad, CLABES XII, https://clabes.uct.cl/ Mejores Trabajos - CLABES 2023 (uct.cl)

Toribio Ferrer C., (2016) Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante, Salud y Administración, V.3 (7), enero-abril, p. 11- 18. https://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf



Diseño e implementación de dos cursos orientados a desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales en estudiantes de la Facultad de Psicología, UNAM

Benilde García-Cabrero
Universidad Nacional Autónoma de México
benildegar@gmail.com

María Luisa García-Gomar
Universidad Autónoma de Baja California
luisa.garcia42@uabc.edu.mx

Ana Fernanda Sánchez-Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México
anafsh@gmail.com

Selene Vázquez Acevedo
Universidad Autónoma de Baja California
selene@uabc.edu.mx

Resumen

Este estudio se centró en el desarrollo y validación de dos cursos virtuales diseñados para fortalecer habilidades cognitivas y socioemocionales en estudiantes de educación superior a través de la metodología de prototipo rápido. La investigación, adoptó un enfoque mixto, integrando métodos cualitativos y cuantitativos. Los cursos fueron adaptados con base en la retroalimentación de estudiantes de la carrera de Psicología. Se utilizaron diversos instrumentos para evaluar tanto funciones ejecutivas como habilidades cognitivas y socioemocionales para valorar el impacto de la pandemia en la vida académica de los estudiantes, así como los efectos del programa sobre diversas las habilidades incluidas en ambos cursos. Los resultados preliminares de la segunda iteración muestran que un 53.85% de los estudiantes completaron satisfactoriamente los cursos, reportando mejoras en habilidades prácticas, pensamiento crítico, resolución de problemas y autorreflexión. Aunque la muestra inicial es limitada y el estudio es de corta duración, los hallazgos sugieren un impacto positivo en diversas habilidades. Se proyecta la implementación de los cursos en otras instituciones educativas para consolidar los resultados.

Palabras clave: Habilidades cognitivas, Habilidades socioemocionales, Involucramiento académico, Prototipado Rápido.

Introducción

La capacidad de los estudiantes para enfrentar los retos de la vida académica depende en gran medida de sus habilidades cognitivas y socioemocionales. Estas habilidades no sólo facilitan el éxito académico, sino que también contribuyen a la resiliencia y el bienestar general del estudiante (del-Valle et al, 2024; Ahmed et al, 2019; Aina et al, 2022). En el contexto de la educación superior, la falta de habilidades adecuadas puede llevar al estrés, la desmotivación y, eventualmente, al abandono escolar.

Las habilidades cognitivas, como el control atencional, la memoria y la metacognición, son fundamentales para el rendimiento académico. El control atencional permite a los estudiantes concentrarse en las tareas relevantes y filtrar las distracciones, mientras que la memoria y la metacognición facilitan la retención y el procesamiento de la información (Schunk y Greene, 2018). Estas habilidades son esenciales para la gestión efectiva del tiempo y la organización del estudio, aspectos críticos en el entorno universitario donde los estudiantes deben adaptarse rápidamente a nuevas demandas académicas (Álvarez-Sainz et al., 2019).

Por otro lado, las habilidades socioemocionales, como la flexibilidad cognitiva, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, son igualmente cruciales. La flexibilidad cognitiva permite a los estudiantes adaptarse a cambios y nuevos contextos, una habilidad particularmente importante en la educación superior donde los desafíos pueden ser impredecibles (Tong et al., 2023; Kuyumcu y Kirazci, 2020; Durlak et al., 2016). El pensamiento crítico y la resolución de problemas no sólo mejoran la capacidad de los estudiantes para analizar y abordar problemas complejos, sino que también fomentan la autoeficacia y la autoconfianza (Conley y French, 2014).

La pandemia de COVID-19 y el contexto posterior, subrayaron la necesidad de contar con estas habilidades, en vista de que la transición abrupta a la educación en línea y la incertidumbre general afectó significativamente el bienestar mental y emocional de los estudiantes, exacerbando los desafíos existentes y aumentando las tasas de deserción (Cao et al., 2020; Gramlich, 2023; Breuner y Bell, 2023).

Objetivo

Esta fase del proyecto se propuso como objetivo, diseñar, implementar y evaluar, a través de la metodología de prototipo rápido, dos cursos en línea para fortalecer las habilidades cognitivas y socioemocionales de estudiantes universitarios.



Método

Tipo de investigación

El estudio es descriptivo y está orientado a la solución de problemas prácticos en un contexto real. Se adoptó una metodología mixta que combinó métodos cualitativos y cuantitativos. El enfoque cualitativo permitió comprender las experiencias y retroalimentación de los participantes a través de entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido de las opiniones expresadas por los estudiantes en los diferentes módulos del curso. El enfoque cuantitativo midió el impacto de los cursos en las habilidades de los estudiantes, mediante instrumentos estandarizados.

Variables e Instrumentos

Se identificaron y analizaron las siguientes variables dependientes: funciones ejecutivas e involucramiento académico y como variables de control: datos sociodemográficos e impacto de la pandemia. A continuación, se desglosan estas variables junto con los instrumentos utilizados.

1. Funciones Ejecutivas

Las funciones ejecutivas son procesos cognitivos fundamentales que permiten la autorregulación, la planificación y la ejecución de tareas complejas. Estas habilidades fueron evaluadas utilizando el Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF-A) (Roth et al., 2005), un instrumento estandarizado ampliamente utilizado en diversos contextos, incluido el educativo. El BRIEF-A se compone de nueve escalas que miden diferentes aspectos de las funciones ejecutivas: inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planeación/organización, organización de materiales, monitoreo de tareas y monitoreo de comportamiento.

2. Involucramiento Académico

El involucramiento académico se define como la inversión psicológica que realiza el estudiante con la finalidad de aprender, comprender y dominar los conocimientos y habilidades que el trabajo académico pretende promover. Este meta-constructo incluye tres dimensiones fundamentales: emocional, cognitiva y conductual (Fredricks et al., 2004; Peña et al., 2017; Park y Yun, 2018).

3. Impacto de la Pandemia en el Aprendizaje

La pandemia por COVID-19 ha tenido un impacto significativo en el aprendizaje y la vida cotidiana de los estudiantes. Para evaluar este impacto, se desarrolló un cuestionario de contexto y un cuestionario específico sobre COVID-19. Estos instrumentos, proporcionan una evaluación valiosa de las condiciones particulares y los desafíos enfrentados por los estudiantes durante y posterior a la pandemia.

a. **Cuestionario de Contexto:** Evalúa las circunstancias personales, familiares y educativas que rodean al estudiante. Este cuestionario permite comprender mejor el entorno en el que los estudiantes están realizando sus estudios y cómo este entorno cambió debido a la pandemia.

b. **Cuestionario de COVID-19:** Mide los efectos específicos de la pandemia en la salud mental, el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Participantes

Las y los participantes del estudio fueron seleccionados mediante una convocatoria abierta difundida a través de los canales oficiales de la Facultad de Psicología de la UNAM y en redes sociales. Esta convocatoria especificaba los requisitos y compromisos necesarios para participar en el estudio. Un factor importante son las iteraciones, las cuales hacen referencia a las diferentes rondas o fases en las que se aplicó el curso durante el estudio, cada una con posibles ajustes o mejoras basadas en la experiencia de la fase anterior.

En las primeras dos iteraciones (aplicaciones del curso), los requisitos fueron: estar inscritos en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cursar alguno de los primeros cinco semestres de la licenciatura y completar las actividades de ambos cursos en línea.

No se ofreció monitoreo en estas fases iniciales, ya que los cursos estaban en proceso de ajuste. A partir de la tercera iteración, se agregó el requisito adicional de comprometerse a asistir a todas las sesiones de monitoreo entre pares.

Las personas interesadas completaron un formulario de inscripción en el que se verificó su elegibilidad según los criterios establecidos. Aquellas que fueron seleccionadas recibieron una orientación inicial sobre el curso y el programa de monitoreo entre pares, asegurando que comprendieran plenamente los compromisos y objetivos del estudio.

En la primera iteración, se registraron 127 estudiantes. Tras aplicar los filtros de elegibilidad, 40 estudiantes fueron seleccionados, de los cuales 34 asistieron a sesiones informativas detalladas sobre los cursos. De estos, 15 mantuvieron actividad constante en la plataforma.

En la segunda iteración, se inscribieron 52 estudiantes, distribuidos en dos cursos con 26 estudiantes cada uno. Completaron el curso 14 y 12 estudiantes respectivamente.

En la tercera iteración se inscribieron 8 estudiantes, de los cuales 5 respondieron a los correos posteriores, mismos que completaron el curso y recibieron el monitoreo correspondiente por parte de una dupla de monitores.

Resguardos éticos

La ética en la investigación educativa es fundamental para proteger a los participantes. En este proyecto, se solicitó el consentimiento informado antes de responder los cuestionarios, proporcionando información clara sobre el propósito, procedimientos, riesgos, beneficios y la voluntariedad de su participación. Además, se presentó un aviso de privacidad detallado sobre el manejo de datos personales. Solo participaron aquellos que aceptaron el acuerdo de consentimiento, con la libertad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Procedimiento

El modelo de prototipo rápido es una metodología iterativa utilizada para el desarrollo de productos y servicios, que permite una rápida creación, evaluación y mejora continua de programas. Este enfoque implica la repetición de ciclos de desarrollo, donde se construyen versiones preliminares que se evalúan y ajustan de manera sucesiva (iteraciones). En contextos educativos, como la creación de cursos virtuales, esta metodología es especialmente útil, ya que permite realizar ajustes constantes en función de la retroalimentación recibida de los usuarios, asegurando así que el producto final esté optimizado para cumplir con los objetivos

planteados. El procedimiento seguido en este estudio se dividió en tres fases principales:

1. Desarrollo y Refinamiento:

a. Construcción de la Batería de Instrumentos de Diagnóstico

Selección de instrumentos: Se seleccionaron instrumentos validados y estandarizados como el BRIEF-A y el de Involucramiento académico. Además, se desarrollaron cuestionarios específicos para evaluar el impacto de la pandemia por COVID-19.

Baremos: Con la colaboración de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se creó una base de datos con más de 900 estudiantes para obtener los baremos necesarios y garantizar una evaluación precisa y contextualizada de las funciones ejecutivas en nuestra población objetivo.

b. Diseño y Desarrollo de los Cursos Virtuales

Proceso iterativo: En esta fase del procedimiento, se llevó a cabo el diseño de los cursos, comenzando con una cuidadosa planificación de las habilidades que se debían desarrollar, fundamentadas en los efectos observados en la literatura especializada tras la pandemia. Este diseño no solo consideró qué habilidades eran esenciales, sino también qué contenidos específicos debían ser incluidos para fomentar cada una de estas habilidades de manera efectiva. El proceso de diseño de los cursos se desarrolló de manera iterativa, lo que significa que se realizaron múltiples ciclos de pruebas y ajustes. Este enfoque permitió refinar continuamente los cursos antes de su implementación definitiva. El proceso se estructuró en seis fases de diseño instruccional: inicio, análisis, aplicación, resolución, producto final y reflexión.

c. Iteraciones y retroalimentación

Presentaciones semanales: Se realizaron presentaciones semanales de los avances del curso, donde el equipo de investigación revisaba y proporcionaba retroalimentación. Con base en la retroalimentación, se realizaron ajustes inmediatos para mejorar el contenido y las actividades de los cursos. Una vez finalizada la primera iteración, se llevó a cabo una revisión detallada para asegurar la precisión de los contenidos.

d. Primer lanzamiento

Convocatoria abierta: Se realizó una convocatoria abierta a estudiantes de la Facultad de Psicología, seleccionando participantes según criterios académicos específicos.

Evaluación: Los estudiantes seleccionados participaron en una evaluación inicial utilizando el BRIEF-A para proporcionar datos preliminares sobre su desempeño en funciones ejecutivas. Una vez que realizaron los cursos, se obtuvo retroalimentación de los participantes a través de cuestionarios y entrevistas. Los comentarios y sugerencias fueron analizados cuidadosamente, lo que permitió realizar ajustes pertinentes a los cursos para mejorar la experiencia de aprendizaje

y efectividad, especialmente en cuanto a contenido temático, ejercicios, formato del curso, juegos y material audiovisual.

e. Contenidos finales de los cursos

Tras completar las modificaciones derivadas de las tres iteraciones, los contenidos finales se organizaron de la siguiente forma:

Curso sobre Habilidades Cognitivas: Control Atencional, Control Inhibitorio, Memoria, Valoración Cognitiva y Metacognición

Curso sobre Habilidades Socioemocionales: Flexibilidad Cognitiva, Pensamiento crítico, Resolución de Problemas, Sentido de Agencia 1 y Sentido de Agencia 2

2. Adopción – Adaptación:

a. Cursos intersemestrales

Se inscribieron los dos programas como cursos intersemestrales en el semestre 2024-2. De acuerdo con la retroalimentación recibida, los cursos tuvieron un impacto significativo en las siguientes áreas: Adquisición de habilidades prácticas y aplicadas, desarrollo de pensamiento crítico, posibilidad de abordar y resolver problemas, fomento de autorreflexión y estrategias para afrontar desafíos.

b. Integración curricular

Asignaturas con valor curricular: Los cursos fueron integrados en tres asignaturas con valor curricular, facilitando la aplicación de lo aprendido en entornos reales y prácticos. Los estudiantes realizaron ambos cursos y además se formaron como monitores.

Monitoreo entre pares: A cada dupla de estudiantes se les asignó un estudiante para monitorear. El monitoreo se realizó en línea a través de plataformas como Zoom o Google Meet. Estas sesiones de una a dos horas proporcionaban un espacio para discutir avances, resolver dudas y compartir experiencias.

c. Desarrollo de materiales complementarios

Cuadernillos de Trabajo: Se crearon cuadernillos de trabajo para acompañar los contenidos digitales de los cursos. Estos cuadernillos proporcionaban recursos adicionales, tales como ejercicios prácticos, casos y actividades de reflexión.

3. Diseminación:

a. Implementación del programa

Lanzamiento: Una vez realizados los últimos ajustes derivados de la retroalimentación de los estudiantes, el programa se lanzó en colaboración con el Programa de Tutorías de la Facultad de Psicología. Esta colaboración asegura un mayor alcance y apoyo continuo para los estudiantes que participen en los cursos.

Resultados

La implementación y evaluación de los dos cursos generaron datos preliminares valiosos que se utilizaron para ajustar y mejorar los programas. Aunque estos datos son prometedores, aún está pendiente la evaluación completa para determinar si los cursos efectivamente fortalecen las habilidades cognitivas y socioemocionales de los estudiantes universitarios. A continuación, se presentan los resultados obtenidos hasta la fecha

Análisis de Opiniones y Sugerencias de los Estudiantes

A partir de este análisis, se identificaron áreas de mejora, lo cual permitió adaptar los cursos a las preferencias y necesidades de los participantes. Las preferencias estudiantiles se distribuyeron de la siguiente manera:

- **Contenido Teórico:** 25.8% de los estudiantes destacaron la importancia y calidad del contenido teórico, solicitando mayor profundidad y ejemplos prácticos para facilitar la comprensión y aplicación de los conceptos.
- **Ejercicios**: 21.2% de los participantes valoraron los ejercicios prácticos, sugiriendo la inclusión de más actividades interactivas y desafíos que reforzaran el aprendizaje.
- **Formato del Curso:** 18.2% mencionaron el formato del curso, indicando la necesidad de una estructura más intuitiva y una navegación más fluida.
- **Juegos:** 18.2% apreciaron la incorporación de juegos educativos, recomendando un mayor uso de estos como herramienta para mantener el interés y la motivación.
- **Material Audiovisual:** 16.7% de los estudiantes señalaron la efectividad del material audiovisual, sugiriendo la inclusión de más videos y presentaciones visualmente atractivas.

En la siguiente iteración del curso, se observó una mejora significativa en la satisfacción y el rendimiento de los estudiantes. Un 53.85% de los participantes completaron satisfactoriamente ambos cursos, reportando beneficios en diversas áreas de su desarrollo académico y personal.

Discusión y Conclusiones

Los cursos desarrollados han demostrado ser prometedores para apoyar la adquisición de habilidades clave para el éxito académico. Al proporcionar herramientas cognitivas y socioemocionales, facilitan la adaptación a desafíos académicos. Estas habilidades no solo mejoran el rendimiento, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar situaciones complejas en su vida personal y profesional, fortaleciendo su capacidad para gestionar sus trayectorias académicas. Por otra parte, los cursos ayudan a fomentar la reflexión personal y la autoconciencia, lo cual permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Esto promueve una mentalidad de crecimiento que refuerza la motivación y el compromiso, reduciendo el riesgo de abandono. Aunque los resultados son prometedores, el estudio tiene limitaciones, ya que los datos preliminares provienen de una muestra limitada de estudiantes. Se necesita una muestra más amplia para generalizar los hallazgos a otros contextos académicos.

Se proyecta la expansión de los cursos a otras facultades y universidades, adaptando los contenidos a diferentes contextos académicos. La colaboración con el Programa de Tutorías de la Facultad de Psicología es un primer paso hacia una implementación más amplia y sostenible. Se sugiere la realización de estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de los cursos en la retención y éxito académico. Además, sería beneficioso investigar la efectividad de los cursos en diferentes poblaciones estudiantiles y contextos educativos. La incorporación de tecnologías emergentes y metodologías pedagógicas innovadoras puede potenciar aún más la efectividad de los cursos.

En conclusión, el desarrollo de los cursos "Habilidades Cognitivas" y "Habilidades Socioemocionales" representa una contribución valiosa para fortalecer habilidades esenciales que las y los estudiantes necesitan para tener una trayectoria académica óptima. Aunque el estudio aún está en fases iniciales, los resultados preliminares son alentadores y destacan la importancia de dotar a los estudiantes de herramientas esenciales para su éxito académico y personal. Con la expansión y adaptación adecuada, estos programas tienen el potencial de convertirse en un recurso valioso para instituciones educativas, contribuyendo de manera efectiva a la mejora de la educación superior en una variedad de contextos.

Referencias

Ahmed, S. F., Tang, S., Waters, N. E., y Davis-Kean, P. (2019). Executive function and academic achievement: Longitudinal relations from early childhood to adolescence. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 446-458. https://doi.org/10.1037/edu0000296

Archambault, I. y Vandenbossche-Makombo, J. (2014) Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire [Validation of the Scale of the Dimensions of School Engagement among primary school students]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 46*(2), 275-288. https://doi.org/10.1037/a0031951

Aina, C., Baici, E., Casalone, G., y Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences, 79*, Article 101102. https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102

Álvarez-Sainz, M., Ferrero, A. M., y Ugidos, A. (2019). Time management: skills to learn and put into practice. *Education + Training, 61*(5), 635-648. https://doi.org/10.1108/ET-01-2018-0027

Barlow, A., Brown, S., Lutz, B., Pitterson, N., Hunsu, N., y Adesope, O. (2020). Development of the student course cognitive Fredengagement instrument (SCCEI) for college engineering courses. *International Journal of STEM Education, 7*(22), 1-20. https://doi.org/10.1186/s40594-020-00220-9

Breuner, C. C., y Bell, D. L. (2023). Adolescent Mental and Behavioral Health: COVID-19 Exacerbation of a Prevailing Crisis. *Pediatrics, 151*(Suppl 1), e2022057267D. https://doi.org/10.1542/peds.2022-057267D

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., y Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research, 287*, 112934. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934

Conley, D. T., y French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist, 58*(8), 1018–1034. https://doi.org/10.1177/0002764213515232

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.

del-Valle, M. V., Canet-Juric, L., Zamora, E. V., Andrés, M. L., y Urquijo, S. (2024). Executive Functions and Their Relation to Academic Performance in University Students. *Psicología Educativa, 30*(1), 47- 55. https://doi.org/10.5093/psed2024a2

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (Eds.). (2016). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept: State of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–119 https://doi.org/10.3102/00346543074001059



Fredricks, J. A. y McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. En: S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer.

Gramlich, J. (2023). *Mental health and the pandemic: What U.S. surveys have found*. Pew Research Center https://pewrsr.ch/3ELD9ST

Kuyumcu, B., y Kirazci, F., (2020). The Link Between Cognitive Flexibility and Educational Stress Among High School Students: Mediation Through Perception of Teacher Acceptance. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 10*(58) 515-530.

Özhan, Ş. Ç., y Kocadere, S. A. (2020). The Effects of Flow, Emotional Engagement, and Motivation on Success in a Gamified Online Learning Environment. *Journal of Educational Computing Research, 57*(8), 2006–2031. https://doi.org/10.1177/0735633118823159

Park, S., y Yun, H. (2018). The Influence of Motivational Regulation Strategies on Online Students' Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement. *American Journal of Distance Education, 32*, 43-56. https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1412738

Peña, G., Cañoto, Y., y Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: Una escala. *Páginas de Educación, 10*(1), 114–116. https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1361

Pineda, V., García, B., Castañeda, S., y Vadillo, G. (2020). Validation of the Emotional Engagement Scale in Online Learning Contexts. *Acta de investigación psicológica, 10*(1), 22-35. https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.1.330

Roth, R. M., Isquith, P. K., y Gioia, G. A. (2005). *Behavior Rating Inventory of Executive Function-Adult Version (BRIEF-A)*. Psychological Assessment Resources.

Schunk, D. H., y Greene J. (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Skinner, E. A., Kinderman, T. A., y Furrer, C. J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*, 493–525. https://doi.org/10.1177/0013164408323233

Tong, K., Chan, Y. N., Cheng, X., Cheon, B., Ellefson, M., y Fauziana, R. (2023). Study protocol: How does cognitive flexibility relate to other executive functions and learning in healthy young adults? *PLoS ONE, 18*(7), e0286208. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286208

Vaja, A. B., y Paoloni, P. V. (2016). Valoración del contexto instructivo, creencias de control y emociones académicas. Un estudio con universitarios avanzados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 14*(2), 225. https://doi.org/10.4995/redu.2016.5950



Modelo de cambio como estrategia metodológica para el diseño de intervenciones educativas

Benilde García-Cabrero
Facultad de Psicología UNAM
benildegar@gmail.com

Resumen

Diseñar un Modelo de Cambio (MoC) es esencial antes de iniciar un nuevo proyecto de intervención o innovación educativa. El modelo de cambio se define como un marco lógico-visual que explicita cómo se espera que una intervención genere los cambios deseados. Esta metodología se emplea para diseñar, evaluar y gestionar proyectos sociales y educativos. El punto de partida fue la identificación de una serie de alteraciones cognitivas y socioemocionales que han ocurrido en estudiantes de diversos niveles educativos y en particular en estudiantes universitarios. A partir de ello se plantearon los objetivos del proyecto de intervención, dirigidos a promover procesos cognitivos y socioemocionales que permitieran recuperar los aprendizajes e incrementar la motivación, con la finalidad de prevenir el rezago y la deserción escolar. Los resultados obtenidos por la intervención diseñada a partir del MoC, indican mejoras en el involucramiento académico y bienestar emocional de los estudiantes, con expectativas de impacto a largo plazo en el rendimiento académico y la reducción del abandono escolar.

Palabras clave: Modelo de cambio, involucramiento académico, rezago educativo, deserción escolar.

Introducción

El abandono escolar en el nivel de educación superior ha sido una constante preocupación educativa en México. Problemas preexistentes como el rezago y la reprobación, se han visto agravados por la pandemia de COVID-19, que se ha asociado a déficits significativos en

procesos cognitivos como las funciones ejecutivas, principalmente la atención, control inhibitorio y memoria, así como procesos afectivo-motivacionales de los estudiantes. En el contexto actual de los impactos psicológicos y educativos generados por la pandemia, y ante los desafíos planteados por una realidad caracterizada por un entorno cambiante y un futuro incierto, existe la necesidad de repensar y diseñar intervenciones educativas innovadoras. Estas intervenciones deben apoyar a los estudiantes universitarios, especialmente a aquellos en situaciones de riesgo, para recuperar aprendizajes, motivación e involucramiento, fomentando habilidades cognitivas y no-cognitivas esenciales para el éxito académico y profesional. La implementación de un programa psicoeducativo híbrido puede proporcionar las herramientas necesarias para enfrentar estos desafíos y promover un desarrollo integral en los estudiantes.

Diversos especialistas han realizado estudios acerca de cómo las habilidades académicas y la perseverancia de los estudiantes se ven afectadas negativamente por las interrupciones, como por ejemplo los periodos vacacionales en las escuelas (Zhdanov et al., 2022), por lo cual, no es de extrañar que las dificultades en la continuidad de las actividades escolares debido a la pandemia, hayan dejado consecuencias significativas, tanto en los procesos cognitivos, el aprendizaje y el bienestar del estudiantado. Entre las principales consecuencias, está el hecho de que para muchos estudiantes fue imposible completar todos los aprendizajes que hubieran adquirido en un ciclo escolar normal; adicionalmente, al desvincularse de la escuela han perdido conocimientos y habilidades que antes tenían. De acuerdo con el Glosario de la Reforma Educativa (2013), el término pérdida de aprendizaje se refiere a cualquier pérdida específica o general de conocimientos y habilidades o a retrocesos en el progreso académico. Esto es importante porque no son sólo los conocimientos académicos los que se han podido perder, sino que los estudiantes corren el riesgo de terminar una carrera universitaria sin las habilidades, los comportamientos y la mentalidad que requieren para incorporarse de manera exitosa al mundo laboral (Di Pietro et al., 2020; Donelly y Patrinos, 2021). Si consideramos que el curriculum es un medio para influir sobre los procesos cognitivos y socioafectivos, debemos cuestionarnos sobre qué alternativas podemos generar para apoyar a los alumnos con los que estamos trabajando, sobre la base de nuestra comprensión de las mejores formas de generar aprendizajes significativos (García-Cabrero y Ponce-Ceballos, 2023).

La volatilidad, la inmediatez y la velocidad con que se produce la información y las formas de vida que promueven ahorrar tiempo en cuestiones básicas para poder vivir a la velocidad que nos imponen los medios de comunicación y la búsqueda de satisfactores inmediatos, generan niveles elevados de estrés, con los consecuentes impactos en la salud mental, física, el funcionamiento intelectual, las relaciones interpersonales y los niveles de bienestar experimentados por la población en general. Estas tendencias impactan también a la esencia del quehacer educativo, que debe buscar ir más allá de la transmisión de información, para contribuir al desarrollo de identidades sólidas (personales y profesionales) que solamente se pueden formar siguiendo la cadencia natural que caracteriza al logro de cualquier proceso profundo (aprendizaje superficial vs. profundo).

En consecuencia, uno de los retos de la educación en el siglo XXI es el de articular los procesos sólidos y lentos del aprendizaje, con las condiciones cambiantes de múltiples factores socioculturales. Se precisa, más que nunca, desarrollar propuestas psicoeducativas

resistentes a la mutabilidad de los avatares sociales, propuestas que permitan a los alumnos desarrollar paulatinamente su sentido de agencia y sus competencias cognitivas, a la vez que establecen redes sociales productivas que promuevan su sentido de pertenencia y de conexión profunda y solidaria con otros significativos. Repensar y rediseñar propuestas psicoeducativas innovadoras y de alto impacto, constituye una necesidad imperante; su diseño e implementación, proporcionan el escenario indispensable para que el pensamiento crítico haga su aparición como herramienta básica de autocuidado en el contexto del aprendizaje y de la vida en general, de estudiantes universitarios que se han visto seriamente afectados por el impacto de la pandemia.

Es esencial, y se ha confirmado en numerosos estudios, que las intervenciones psicoeducativas que se requieren actualmente, tienen que enfocarse en dos tipos de competencias: habilidades cognitivas (habilidades de la función ejecutiva) y habilidades socioemocionales, que en su conjunto han sido denominadas por el Banco Interamericano de Desarrollo: Habilidades fundacionales o transversales. ¿Por qué se les ha denominado habilidades fundacionales o transversales? Dada la cantidad de información y conocimiento acumulado y la velocidad a la que éste se genera, es poco realista pensar que una persona pueda memorizar o almacenar todo el contenido que está disponible. Adicionalmente, se sabe que, en este tipo de tareas, las computadoras y otras herramientas digitales son claramente superiores al cerebro humano. Por ello, “se requiere preparar a los estudiantes para desarrollar aquellas labores que son más difíciles de automatizar, para desempeñarse en trabajos que aún no existen y para resistir a los cambios impredecibles y rápidos que van a ocurrir a lo largo de su vida, la cual se prevé, va a ser cada vez más larga.

Las habilidades socioemocionales aportan grandes beneficios, porque las personas que las desarrollan, aprenden a autorregularse, a ser más empáticas, más resilientes, a perseverar, a adaptarse mejor a los cambios, a confiar más en sí mismas y a tener expectativas más altas sobre su futuro” (BID, 2019). Cada vez hay más evidencia que asocia el desarrollo de habilidades socioemocionales, no-cognitivas o blandas (García-Cabrero, 2018) de las personas, con el compromiso escolar, el desempeño académico y laboral (Duckworth y Seligman, 2005; Duckworth et al., 2007; Durlak, et al., 2011; Heckman y Kautz, 2013;) y otros efectos positivos en el bienestar individual y colectivo relacionados, por ejemplo, con la salud, la disminución de la violencia y los comportamientos delictivos (Mead, 2015; Chernyshenko, Kankaraš and Drasgow, 2018; Durlak, et al., 2011; Durlak et al., 2011; Heckman y Kautz, 2012; Herrera et al., 2015). Es por ello por lo que estas habilidades son fundacionales: porque constituyen los pilares sobre los que se pueden construir vidas productivas y saludables. Es decir, constituyen un conjunto de habilidades necesarias no sólo para el trabajo, sino también, y con el mismo grado de importancia, para la vida en general.

Objetivo

Describir el modelo de cambio utilizado, como metodología para visualizar los componentes de una innovación educativa y los resultados que se prevee alcanzar, así como las estrategia derivadas para promover las habilidades cognitivas y las habilidades socioemocionales del estudiantado universitario.

Descripción de la experiencia

Se partió de la definición conceptual de Modelo de Cambio o Teoría de Cambio (ToC: Theory of change por sus siglas en inglés) que se utiliza de forma extensa en elos los Estados Unidos para guiar el diseño de programas o innovaciones educativas. Es una metodología que se ha desarrollado en el contexto de la investigación evaluativa, siendo Carol Weiss (1995, 2012), una investigadora estadounidense, una de las primeras en utilizarla. La ToC es una herramienta ampliamente utilizada en el diseño, la evaluación y la gestión de proyectos sociales y de desarrollo (Rogers, 2008). La TOC o Modelo de Cambio no es una teoría general de cómo ocurre el cambio; más bien, la teoría que se desarrolla es específica para la tarea o proyecto que se está realizando. Su objetivo principal es proporcionar un marco lógico y visual que articule cómo se espera que ocurran los cambios deseados como resultado de las intervenciones en un proyecto específico. La representación visual y la narrativa que la acompaña, describe cómo se asume que se producirán los cambios o resultados, a través de una serie de pasos lógicos y causales. Esto implica identificar los resultados esperados, las actividades necesarias para lograr esos resultados, los supuestos subyacentes y las condiciones previas necesarias para el éxito del proyecto. La Teoría del Cambio es útil en la fijación de objetivos, la planificación estratégica y la evaluación de programas.

A continuación, se describen los pasos que se siguieron para la formulación del Modelo de Cambio

1. Mapeo del contexto y del problema

La pandemia del COVID-19 ha ocasionado serias alteraciones en el sistema educativo a una escala nunca antes vista. Tanto profesores como estudiantes han enfrentado desafíos significativos, desde la falta de contacto social e interacción con profesores y compañeros hasta la fatiga de largas jornadas frente a la computadora tomando clases en línea.

Impactos en habilidades y aprendizajes: Diversos especialistas han observado que interrupciones como los periodos vacacionales afectan negativamente las habilidades académicas y la perseverancia de los estudiantes. Las interrupciones causadas por la pandemia han dejado consecuencias significativas en los procesos cognitivos, el aprendizaje y el bienestar del estudiantado. Muchos estudiantes no completaron los aprendizajes esperados y han perdido conocimientos y habilidades adquiridas previamente.

2. Identificación de resultados esperados

- Objetivos del programa:
- Recuperar la pérdida de aprendizajes, el interés, la motivación y el involucramiento de los estudiantes.
- Desarrollar procesos cognitivos básicos y superiores.
- Fomentar habilidades no-cognitivas vinculadas al desempeño académico y profesional.
- Prevenir trastornos psicológicos y el abandono escolar.
- Generar expectativas de un mejor futuro personal y profesional.

3. Identificación de las causas del problema

Causas fundamentales:

- Las interrupciones en la continuidad de las actividades escolares debido a la pandemia.
- La desvinculación de la escuela y la pérdida de conocimientos y habilidades.
- El entorno cambiante y la volatilidad de la información, generando estrés y afectando la salud mental, física e intelectual.
- La falta de habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para enfrentar el trabajo académico, el mundo laboral y la vida en general.

4. Secuenciación lógica de resultados e intervenciones

- Diseño de un programa psicoeducativo híbrido (síncrono y asíncrono):
- Desarrollo de Habilidades Cognitivas (C):
- Ejercicios para mejorar los procesos cognitivos, como la atención, el control inhibitorio y la memoria.
- Desarrollo de Habilidades Afectivo-Motivacionales (AM):
- Estrategias para incrementar la motivación y el involucramiento.
- Promoción del Sentido de Agencia (SA), a través de actividades que permitan desarrollar un sentido de control (autonomía, autorregulación, autoeficacia) y un sentido de propósito en los estudiantes.

Fases del diseño:

Para diseñar la intervención educativa (dos cursos), se desarrollaron dos prototipos de los cursos que no contenían todos los temas, ni todas las actividades, pero que permitieron probar el tipo de textos, ejercicios, multimedia interactivos. A partir de esos primeros prototipos de realizó una prueba piloto, que condujo a nuevos cambios y a una tercera versión de los cursos, que en este momento se van a aplicar de forma institucional a través del Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Psicología de la UNAM. Se considera que, a través de esta aplicación, será posible probar la adecuación del modelo de acompañamiento entre pares con un entorno de apoyo que facilite la implementación del programa. Esto también pondrá a prueba la capacidad de los estudiantes para participar efectivamente en intervenciones tanto virtuales como presenciales, así como la disponibilidad de recursos tecnológicos y humanos necesarios para el desarrollo del programa.

Resultados

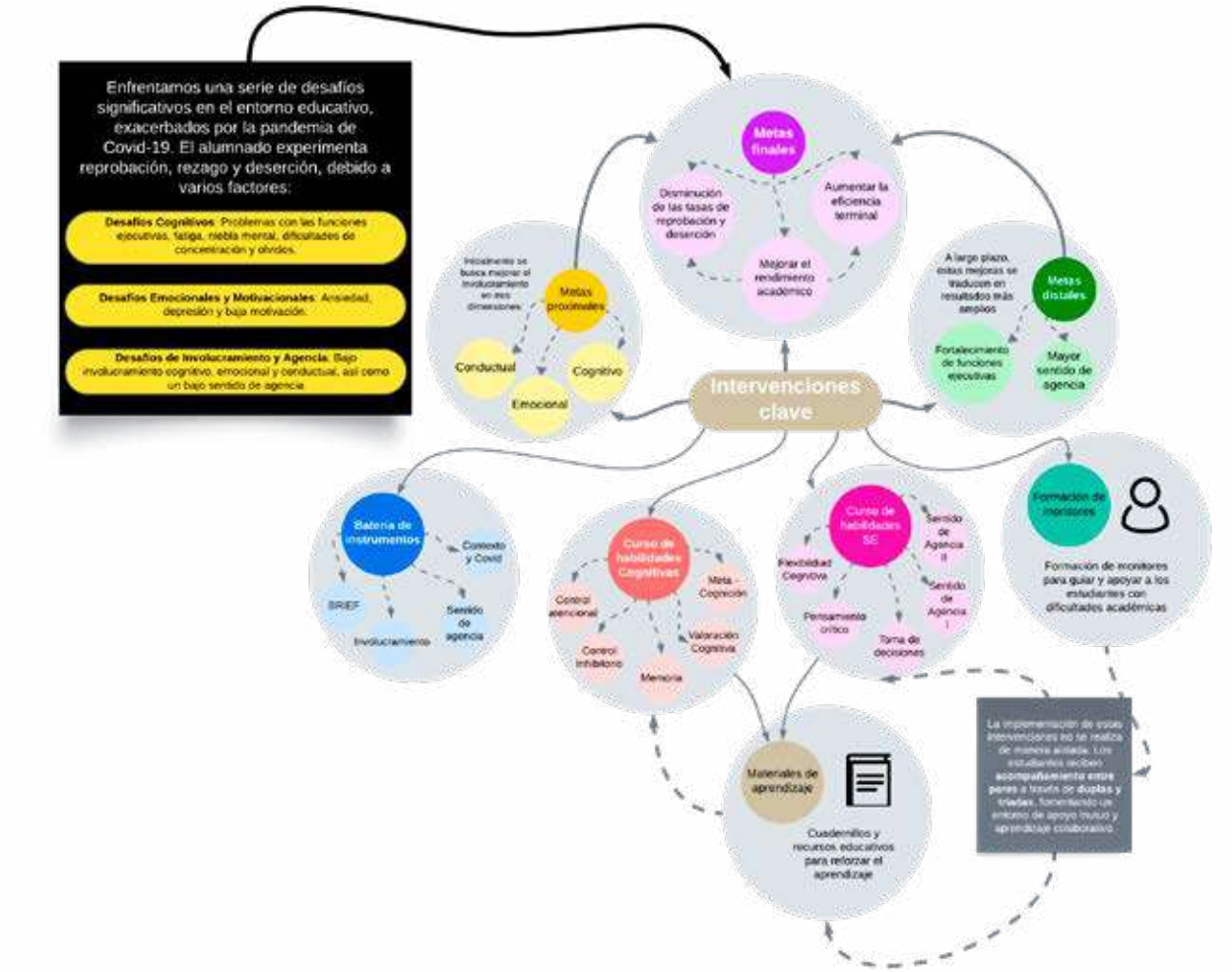
Para abordar las problemáticas causadas por el Covid-19: problemas en las funciones ejecutivas, fatiga, niebla mental, dificultades de concentración y olvidos; desafíos emocionales y motivacionales como ansiedad, depresión y baja motivación; y bajo involucramiento cognitivo, emocional y conductual, así como un bajo sentido de agencia se implementaron una serie de estrategias que han actuado como catalizadores del cambio. Estas estrategias incluyen una batería de instrumentos para evaluar y monitorear el progreso en funciones ejecutivas, involucramiento académico y sentido de agencia. Se diseñaron, asimismo, dos cursos enfocados

en mejorar las habilidades cognitivas y socioemocionales del alumnado con dificultades académicas, la formación de monitores para guiar y apoyar a los estudiantes, y materiales de aprendizaje como cuadernillos y recursos educativos para reforzar el aprendizaje.

La implementación de estas intervenciones se ha articulado en un programa de mejoramiento académico y recuperación cognitiva post-pandemia, que ha permitido que el estudiantado con dificultades haya recibido el acompañamiento entre pares a través de duplas, fomentando un entorno de apoyo mutuo y aprendizaje colaborativo.

A medida que estas intervenciones se implementan, se espera observar cambios a corto y largo plazo. Inicialmente, se busca mejorar el involucramiento de los estudiantes en tres dimensiones: cognitiva, con un mayor enfoque y capacidad de concentración; emocional, con una reducción de ansiedad y aumento de motivación; y conductual, con una participación activa en el aprendizaje y actividades escolares. A largo plazo, se espera que estas mejoras se traduzcan en resultados más amplios, como el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales y un mayor sentido de agencia, lo cual eventualmente impactará en la reducción del rezago y la deserción, mejorando el rendimiento académico y la eficiencia terminal.

El siguiente diagrama representa el modelo de cambio desarrollado en el proyecto:



Discusión y Conclusiones

La Teoría de Cambio ha sido útil para guiar el desarrollo del proyecto hasta el momento y para permitir ajustes a partir de las iteraciones realizadas; sin embargo, debe ser validada y ajustada según la retroalimentación de diferentes partes interesadas (autoridades educativas, profesores y tutores académicos) y la evidencia empírica que se recoja durante la diseminación del proyecto. Adicionalmente con la implementación a gran escala del proyecto en diversas escuelas y Facultades en dos universidades públicas de México, será posible contar con más evidencia que sustente y permita ajustar el modelo de cambio propuesto.

Referencias

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI.* http://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-futuro-ya-est%C3%A1-aqui-Habilidades-transversales-de-America-Latina-y-el-Caribe-en-el-siglo-XXI.pdf

Chernyshenko, O., Kankaraš, M., y Drasgow, F. (2018). *Social and Emotional Skills for Student Success and Well-Being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers. OECD Publishing.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., y Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC1210

Donnelly, R., y Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects.* https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6

Duckworth, A., y Seligman, M. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944 https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. D. y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of personality and social psychology, 92(6):1087-101.* https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Durlak, J., Dymnicki, A., Schellinger, K. y Weissberg, R. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

García-Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU), 19*(6). http://doi.org/10.22201/ codeic.16076079e.2018.v19n6.a5.

García-Cabrero, B. (2023). Covid-19: impacto, desafíos y oportunidades para la Educación. En G., Palafox (Ed.). *Mente y comportamiento ante el Covid-19: impactos en la salud, la educación y el trabajo*. https://www.puec.unam.mx/index.php/component/content/article/2401-mente-y-comportamiento-ante-la-pandemia-por-covid-19-su-impacto-en-la-salud-mental-la-educacion-y-el-trabajo.html?catid=44yItemid=101

García-Cabrero, B. y Ponce-Ceballos, S. (2023). Afectaciones en el desarrollo infantil y pérdida de aprendizajes durante el confinamiento. En M. Medina-Mora (Ed.). *La década COVID en México. Los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades.* (pp. 125-154)

Heckman, J. J., y Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour economics, 9*(4)451-464. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014

Heckman, J., y Kautz, T. (2013). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. In J. Heckman, J. Humphries, y T. Kautz (Eds.), *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life* (pp. 341–430). University of Chicago Press.

Herrera, L., Buitrago, R., Lorenzo, O. y Badea, M. (2015). Socio-Emotional Intelligence in Colombian Children of Primary Education. An Analysis in Rural and Urban Settings. *Procedia-Social and Bahavioral Sciences, 203,* 4-10. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.251

Mead, L. (2015). *Policy Report: Opportunity, Responsibility, and Security: A Consensus Plan for Reducing Poverty and Restoring the American Dream.* American Enterprise Institute and Brookings Institution.

Rogers, P. J. (2008). Using programme theory to evaluate complicated and complex aspects of interventions. *Evaluation, 14*(1), 29-48. https://doi.org/10.1177/1356389007084674

The Glossary of Education Reform. (2013). Learning loss. https://www.edglossary.org/learning-loss/



Weiss, C.H. (2012). *Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficacia de los programas de acción*. Editorial Trillas.

Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr, y C. H. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts* (pp. 65-92). The Aspen Institute.

Zhdanov, S. P., Baranova, K. M., Udina, N., Terpugov, A. E., Lobanova, E. V., y Zakharova, O. V. (2022). Analysis of Learning Losses of Students During the COVID-19 Pandemic. *Contemporary Educational Technology, 14*(3), ep369. https://doi.org/10.30935/cedtech/11812



Formación de monitores para un acompañamiento efectivo entre pares

Salvador Ponce-Ceballos
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa UABC
ponce@uabc.edu.mx

Leydy Aleen Erazo Ñáñez
Facultad de Psicología UNAM
leydy.erazo@psicologia.unam.mx

Klara Lizbeth Corona Medina
Facultad de Psicología UNAM
coronamedinaklaralizbeth@gmail.com

Resumen

Se describe el proceso de diseño, implementación y evaluación del curso de "Formación de Monitores", como parte de una estrategia integral de intervención educativa para mitigar el rezago educativo agravado por la pandemia por Covid-19. El curso se propuso formar estudiantes avanzados de la carrera de psicología para proporcionar acompañamiento o tutoría a estudiantes de semestre iniciales, que se encontraban inscritos en dos cursos: el primero dirigido a fortalecer habilidades cognitivas y el segundo a habilidades socioemocionales que impactan directamente en el desempeño académico de los estudiantes. La tutoría entre pares, a diferencia del modelo tradicional profesor-alumno, presenta notables ventajas, ya que promueve un aprendizaje horizontal y empático, facilitando una interacción más abierta y menos formal entre estudiantes y tutores. El entrenamiento a monitores incluyó la formación en el uso de metodologías centradas en el estudiante como lo es el Design Thinking, así como en estrategias de aprendizaje, formulación de objetivos, uso de técnicas para la gestión del monitoreo, la retroalimentación efectiva y la orientación en procesos institucionales. Los resultados muestran que el curso permitió que los monitores adquirieran los conocimientos y habilidades propuestos en el Perfil de Formación y que los monitoreados pudieran cumplir mejor sus propósitos académicos.

Descriptores: Acompañamiento entre pares, Formación de monitores, Design Thinking, Retroalimentación.

Introducción

El rezago educativo y el abandono escolar son retos históricos particularmente en América Latina (Zamudio, et al., 2019), dicho fenómeno desde la óptica de Munizaga, et al., (2018) se asocia a múltiples causas como las académicas, individuales, económicas, institucionales y culturales. Además de ello, la pandemia por Covid-19 ha incrementado su incidencia, lo que representa el surgimiento de nuevos desafíos tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas (Pavía y De la Cruz, 2023; Huape, et al., 2022). Los desafíos post-pandemia revelaron tanto deficiencias en infraestructura tecnológica (Guiot-Limón, 2021), como déficits en habilidades cognitivas (atención y control atencional, control inhibitorio, memoria, metacognición, solución de problemas y toma de decisiones) y socioemocionales (flexibilidad cognitiva, valoración cognitiva, pensamiento crítico y sentido de agencia, que incluye autonomía, autorregulación y autoeficacia, entre otras) . El aislamiento social y los contagios por Covid-19, dejaron profundas huellas en muchos estudiantes creando secuelas cognitivas y emocionales que han impactado directamente en el desempeño académico de los estudiantes, provocando el aumento de bajas temporales, rezago académico y deserción.

El acompañamiento entre pares o la tutoría entre pares ha demostrado tener potencial como estrategia de intervención para fomentar la permanencia escolar, fortalecer el desempeño académico y mitigar el rezago educativo (Alonso-García, 2021; Matamala, 2020). Este enfoque de tutoría entre pares, a diferencia del enfoque tradicional de acompañamiento profesor-alumno, promueve el mutuo aprendizaje mediante una interacción más horizontal y empática, donde los estudiantes pueden relacionarse de manera más abierta, menos formal, en un ambiente de confianza (Green, 2018) e inclusive de legitimidad (Colvin y Ashman, 2020).

Esta estrategia que ha sido replicada en diferentes entornos educativos (Peschard et al., 2023; Krause y Moore, 2021; Chacón-Vargas, 2022) ha demostrado ser especialmente efectiva para la solución de diversas problemáticas institucionales que enfrentan aquellos estudiantes que recién se incorporan (Kim, et al., 2021) o para aquellos que se encuentran en otras etapas de la vida universitaria; por lo que Vargas y Candia (2021), destacan que la experiencia y conocimiento del tutor par, que en general son de grados más avanzados, brinda un apoyo al tutoreado en el desarrollo de competencias que le permitan desempeñarse óptimamente durante su trayectoria académica.

Tener estos elementos en cuenta, permite contar con una visión más amplia de lo que engloba y atiende la tutoría entre pares o acompañamiento entre pares, para no reducirlo al apoyo conceptual o teórico de aquellas asignaturas disciplinares (Jacobsen, et al., 2022), sino que se pueda generalizar a otras dimensiones relacionadas con el entorno académico como lo es la identificación de problemáticas, orientación en procesos y reglas institucionales, escucha activa ante dificultades socio-personales (Pavía y De la Cruz, 2023). Como respuesta a esta problemática se diseñó e implementó el curso de “Formación de Monitores”, en estrategias para brindar tutoría entre pares, Como parámetro para la derivación de los contenidos, se planteó

un perfil de egreso, que incluyó las siguientes habilidades y conocimientos: 1) liderazgo, 2) conocimientos básicos sobre habilidades cognitivas y socioemocionales, 3) capacidad para brindar retroalimentación de forma efectiva, 4) habilidad para trabajar activamente y de forma colaborativa, 5) comunicación asertiva, 6) habilidades de expresión escrita, 7) habilidades de empatía, 8) habilidades para generar compromisos por parte de los estudiantes monitoreados, 9) habilidades digitales para utilizar la plataforma y brindar acompañamiento a los alumnos, 10) conocimiento de la estructura y procesos de monitoreo, 11) conocimientos sobre el código ético y código de conducta del buen monitor.

Objetivo

Describir la estructura, la implementación y resultados del curso "Formación de Monitores" diseñado con el fin de preparar eficazmente a estudiantes avanzados de la carrera de psicología, para proporcionar apoyo académico y emocional de calidad, a compañeros de semestres iniciales que presentan dificultades académicas.

Descripción de la experiencia

El presente trabajo constituye un estudio de caso, en el que se describe la experiencia del diseño, implementación y evaluación del curso de "Formación de Monitores." El contenido del curso se organizó alrededor de tres módulos. El primero se centra en brindar información para sensibilizar a los monitores sobre el rezago educativo y factores que afectan la permanencia estudiantil, así como explicar la forma en la que está organizada la universidad y la entidad académica a la que pertenecen (Facultad de Psicología). Asimismo, se brinda información sobre procesos académicos-administrativos que deben seguir los alumnos durante su trayectoria estudiantil.

El segundo módulo aborda la estrategia de atención durante el proceso de monitoreo, esta estrategia se basa en el uso de la metodología del Design Thinking, que fomenta un enfoque centrado en el usuario y permite a los monitores diseñar soluciones creativas y empáticas basadas en las necesidades reales de los estudiantes monitoreados, facilitando interacciones más efectivas y personalizadas. En este módulo se desglosan técnicas para desarrollar un ambiente de confianza, recomendaciones para el desarrollo y establecimiento de objetivos, técnicas para brindar retroalimentación efectiva y estrategias para mejorar y fomentar el aprendizaje.

El tercer módulo introduce al uso de diversas tecnologías digitales como herramientas prácticas para la gestión del tiempo, y para la facilitación del aprendizaje. Así mismo, se abordan los contenidos teóricos de los cursos de "Fortalecimiento Académico" (habilidades cognitivas y socioemocionales), mediante el uso de la plataforma NEO. Los monitores en formación debían cubrir los contenidos de ambos cursos como estudiantes, para posteriormente, fungir como tutores utilizando la plataforma desde una perspectiva de "profesores".

Cada uno de los módulos cuenta con actividades sincrónicas y asincrónicas. Las actividades sincrónicas que se llevan a cabo durante las

sesiones de capacitación son principalmente mediante trabajo colaborativo y consisten principalmente en la discusión de un tema para responder preguntas sobre un caso práctico, o en la realización de un producto que busque aplicar lo visto en la sesión. Por su parte, las actividades asincrónicas, son en su mayoría de carácter individual y abordan la realización de un trabajo práctico.

Paralelamente, se creó el manual "El buen Monitor", basado en una revisión sistemática de programas de tutoría exitosos, que proporciona una guía detallada sobre criterios, estrategias y técnicas de monitoreo efectivo.

El proceso de formación de los monitores comenzó con una convocatoria abierta a través de redes sociales, que posteriormente fue difundida mediante correo electrónico a la población objetivo, que eran estudiantes de quinto semestre en adelante. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un riguroso proceso de selección, con la intención de asegurar que los participantes seleccionados estuvieran bien equipados para beneficiarse y contribuir al programa. La selección de los monitores tomó en consideración el rendimiento académico previo de los estudiantes interesados y otros criterios relacionados con sus intereses, aptitudes y disposiciones, que les permitieran involucrarse, primeramente, en la capacitación y posteriormente, en el monitoreo. Para el diseño del curso se utilizó la metodología de "Prototipo Rápido", que permite refinar, mediante iteraciones continuas, el diseño de los materiales y actividades incluidos en la capacitación, hasta lograr el diseño definitivo. Para ello, se diseñaron una serie de preguntas que debían responder los participantes al terminar cada una de las actividades de los tres módulos, con el fin de detectar imprecisiones y/o insuficiencias en los contenidos propuestas. La retroalimentación proporcionada, condujo a refinamientos continuos, lo que permitió asegurar que el curso y el manual fueran pertinentes y efectivos.

Resultados

La convocatoria para participar en el curso de "Formación de Monitores" fue bien recibida por parte de los estudiantes. En el registro inicial, 60 personas se mostraron interesadas en formarse como monitores. Posteriormente, en el proceso de selección, mediante los criterios establecidos: 1) rendimiento académico (promedio mayor a 8 y no adeudamiento de asignaturas obligatorias), 2) los relacionados con otras características requeridas (estudiantes de licenciatura inscritos en sistema escolarizado y pertenecientes a quinto semestre o semestres posteriores) y 3) intereses, aptitudes y disposiciones, sólo 23 participantes cumplieron con los requisitos para formarse como monitores.

La capacitación tuvo una duración de 20 horas distribuidas en 3 semanas en las que los estudiantes debían realizar las actividades que se encontraban alojadas en la plataforma Classroom. Adicionalmente, se realizaron tres reuniones sincrónicas (una por semana), en la modalidad en línea, en las que se resolvían dudas, se realizaban actividades y se daban indicaciones para la realización de las actividades de la semana siguiente. Al término de la capacitación, en función de su asistencia a todas las sesiones y la realización de las actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, 13 de los 23 participantes culminaron con éxito la capacitación y fueron considerados como potenciales futuros monitores. En una segunda iteración

del curso de formación de monitores participaron nueve estudiantes que monitorearon a cuatro estudiantes mientras tomaban los cursos de habilidades cognitivas y socioemocionales. El curso se evaluó mediante cuestionarios de opinión a los participantes.

A continuación, se describen algunas de las opiniones de los estudiantes que se formaron como monitores:

1. "quiero reconocer y felicitar por la propuesta, creo que es una oportunidad para las personas que están interesadas en orientar y apoyar no sólo a estudiantes, sino a más personas que quieren tener mejores técnicas de estudio."

2. "... esta capacitación si bien es enfocada a apoyar a alumnos con riesgo de rezago académico, me ha ayudado un montón a mi propia formación. Encontré mil cosas que yo desconocía y ahora me parece increíble haber cursado la mitad de la carrera sin esos conocimientos. Fue un lugar de apoyo, de confianza y de un enriquecimiento como futura profesional."

3. "...las tareas que dejaron en la primera semana fueron muchas, por lo que hubo una sobrecarga de trabajo, recomiendo que se distribuyan las actividades de forma que no se acumulen y no se genere algún tipo de estrés."

4. "...lograron tomar en cuenta los comentarios que habíamos hecho en retroalimentaciones pasadas, por lo que es bueno que estén abiertas a nuevas sugerencias y tomen en cuenta al alumnado, nuevamente felicito su gran trabajo y su apertura a nuevas opiniones y su gran pasión por la enseñanza a nuevos monitores, gracias y mucho éxito."

5. "...Primero me gustaría dar las gracias por todo el aprendizaje dado a lo largo de tres semanas (que se pasaron como agua), me llevo una muy buena experiencia. Quisiera decir que el material y las actividades propuestas durante la capacitación estuvieron geniales, las sentí muy dinámicas e interesantes."

6. "...sería de gran ayuda poner algunos ejemplos aplicados, algún vídeo corto o incluso un ejemplo aplicado ya a un caso monitoreado previamente."

7. "...puede ayudar bastante abrir un espacio en donde se enseñe el uso de las plataformas de acompañamiento que nos recomiendan."

8. "me gustaría que los horarios pudieran ser de tiempo más corto, y quizás agregar un día más dentro de los que ya se estaban manejando, ya que esto podría hacer las sesiones más cortas y podría alargarse un poco más la duración total del curso.") Disfruté cada uno de los recursos que emplearon y el diseño de las presentaciones, considero que lograron romper la barrera de las actividades en línea y pude sentir que realmente estaba en contacto con el resto de los participantes."

9. "...De forma adicional, en cursos futuros se puede contar con un catálogo de los recursos online que emplearon durante el curso, para que los monitores aprendan a desarrollar sus propios ambientes de aprendizaje y cuenten con estas herramientas."

10. "... aunque tengo un poco de experiencia en tutoría par no había tenido una formación como tal, sólo había hecho mi trabajo sobre la marcha; así que definitivamente me sirvió para sentar las bases sobre cómo realizar un acompañamiento empático y eficiente."

11. "...Reconocí la importancia del monitoreo o acompañamiento académico en cualquier momento de nuestra trayectoria escolar. Pienso que, si yo hubiera podido haber tomado un curso como este o haber tenido un asesor durante mi paso por la facultad, otra hubiese sido mi historia. Por lo tanto, en este presente me gustaría estar ahí para quienes lo requieran y puedan tener una historia distinta."

Durante la segunda iteración, los estudiantes formados como monitores, pudieron monitorear en duplas a estudiantes que presentaban rezago y que tomaron alguno o los dos cursos: habilidades cognitivas o habilidades socioemocionales. A continuación, algunas de las opiniones de los monitoreados:

1. "...Creo que tanto los monitores como la plataforma fueron muy amigables y me brindaron mucho apoyo y bases para realizar las actividades."

2. "Me gustó el curso, el apoyo de monitores igual y tuvimos una buena comunicación en todo momento."

3. "...Me agradó bastante el ambiente que crearon mis monitorxs, se me hizo mucho más llevadero completar las secciones de ambos cursos con el apoyo que me brindaron."

Conclusiones

En función de la revisión documental, tanto teórica como empírica, se considera que el curso de "Formación de monitores" como parte de la estrategia integral de intervención educativa planteada para atender a estudiantes en riesgo, es un elemento importante que juega un papel en la permanencia escolar y en la reducción del rezago educativo; ya que al estar alineado con los principios del enfoque de acompañamiento entre pares promueve relaciones más horizontales y colaborativas entre estudiantes, creando un entorno de aprendizaje empático y de apoyo mutuo.

Equipados con estrategias basadas en Design Thinking, los monitores capacitados en este curso pudieron ofrecer retroalimentación personalizada y creativa, comprendiendo las necesidades individuales de los estudiantes y enriqueciendo su experiencia académica y emocional. Además, la capacitación en el manejo de herramientas digitales y prácticas para la gestión del tiempo, permitió una mejora en la calidad del monitoreo y reforzó las intervenciones para estudiantes con dificultades. La estructura modular y la metodología iterativa para el diseño del curso permitieron la realización de ajustes continuos basados en la retroalimentación de los propios estudiantes, lo que aseguró su relevancia y efectividad. Este curso no solo benefició a los monitores en su desarrollo profesional, sino que también ofrece un modelo replicable y adaptable en otros contextos educativos para llevar a cabo el acompañamiento entre pares.

Las limitaciones que se detectaron en el curso de "Formación de monitores" se pueden

clasificar en dos categorías. La primera es la reducida cantidad de iteraciones que se han llevado a cabo, debido a que es relativamente nuevo y reciente en la entidad académica en la que fue piloteado, por lo que no toda la comunidad estudiantil, tiene conocimiento de este curso. La segunda es la evaluación de la estrategia de monitoreo en un entorno aplicado, para identificar las necesidades de los monitores ya en acción; cuestión que ya se abordará en el presente ciclo escolar, dado que, a través del Programa Institucional de Tutoría de la Facultad, se ofrecerá tanto la capacitación a monitores, como los dos cursos de fortalecimiento académico para los alumnos que presenten rezago o que lo soliciten, aunque no estén en situación de riesgo. Esto permitirá conocer aquellos elementos o temáticas importantes a desarrollar durante la capacitación y así asegurar desde un principio un acompañamiento entre pares óptimo.

Referencias

Alonso-García, M. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. *Revista Electrónica Educare*, *25*(1), 356-372. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.19

Chacón-Vargas, E. (2022). La tutoría entre pares y su incidencia sobre el rendimiento académico en un curso de matemática universitaria [Peer Tutoring and Its Impact on Academic Performance in a University Mathematics Course]. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 362-379. https://doi.org/10.15359/ree.26-1.20

Colvin, J.W., y Ashman, M. (2020). Credibility: What Role Does It Play in a Peer Mentoring Relationship?. In: C. Woolhouse, y L.J. Nicholson, (eds) *Mentoring in Higher Education. Palgrave Macmillan*, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46890-3_4

Green, J. L. (2018). Peer support systems and professional identity of student nurses undertaking a uk learning disability nursing programme. *Nurse Education in Practice*, *30*, 56-61. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595317308144?via%3Dihub

Guiot-Limón, I. (2021). Uso de las TICS en la educación superior durante la Pandemia COVID-19: Ventajas y desventajas. *Interconectando Saberes*, *(12),* 223–227. https://doi.org/10.25009/is.v0i12.2724

Jacobsen, T. I., Sandsleth, M., y Gonzalez, M. T. (2022). Student nurses' experiences participating in a peer mentoring program in clinical placement studies: A metasynthesis. *Nurse Educ Pract. 61*. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595322000427

Kim, S. C., Jillapali, R. y Boyd, S. (2021). Impacts of peer tutoring on academic performance of first-year baccalaureate nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Educ Today. 96*. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691720315082

Krause, A., y Moore, S. (2021): Creating an Online Peer-to-Peer Mentoring Program: Promoting Student Relationships, Engagement, and Satisfaction during the Era of COVID-19, *College Teaching*, *1-13.* https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1925624

Matamala, D. (2020). Mentoría entre pares como estrategia de apoyo socioemocional, integración a redes y prevención del abandono temprano: la experiencia de la universidad austral de chile 2017-2019. *Congresos CLABES*, 915-924. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2657

Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26*(61), 1-32. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348

Pavía, A., y De la Cruz, G. (2023). Tutoría entre pares: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, *20*(43), 1-23. https://doi.org/10.31206/rmdo512023

Peschard, M., Rodríguez-Pichardo, C., y Cardona, M. (2023). Experiencia universitaria con pares académicos en tiempo de pandemia. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26), 00014. https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1228

Vargas, A., y Candia, C. (2021). Programa de Acompañamiento Voluntario a Estudiantes de Primer Semestre. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3414

Zamudio, P., López, F., y Reyes, H. (2019). La representación social del fracaso escolar. La hipótesis del núcleo central. *Perfiles educativos*, *41*(165), 27-42. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59051



Fortalecimiento de las competencias socioemocionales de estudiantes autistas mediante juegos de mesa en la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de La Frontera

Gabriela Alvear Cid
Universidad de La Frontera
gabriela.alvear@ufrontera.cl

Silvia Oñate Cheuqueo
Universidad de La Frontera
silvia.onate@ufrontera.cl

Camila Riquelme Mardones
Universidad de La Frontera
camila.riquelme@ufrontera.cl

Resumen

Las Competencias Socioemocionales, son entendidas como aquellas habilidades y comportamientos sociales, emocionales y cognitivos necesarios para una adaptación social exitosa. En el caso de las personas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, al presentar dificultades en las interacciones sociales, estas competencias se ven afectadas. Con el propósito de aportar nuevas estrategias de intervención para fortalecer las competencias socioemocionales, esta presentación se enfoca en evidenciar la implementación de una instancia no estructurada de juegos de mesa con estudiantes neurodivergentes de las carreras de ingeniería. Este espacio se implementó semanalmente durante el segundo semestre 2023, siendo en total 8 sesiones, en donde se utilizaron diversos juegos de mesa. Para evaluar la efectividad de esta estrategia de intervención, se aplicaron entrevistas semi estructuradas a estudiantes que cumplieran como criterio de inclusión en participación y diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Los resultados muestran una valoración positiva de la estrategia, vista como una experiencia que aporta a disminuir el estrés académico. El impacto mayor se observa en la autogestión y habilidades sociales. No obstante, uno de los desafíos identificados consiste en mantener la participación sistemática de estos estudiantes. Además, se plantea la necesidad de estructurar la estrategia y diversificar la variedad de juegos.

Descriptores: Competencias Socioemocionales, Autismo, Juegos de mesa, Bienestar estudiantil, Educación inclusiva.

Contextualización

El Trastorno del Espectro Autista, según el manual de Diagnóstico DSM 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) se define como la dificultad reiterada en el desarrollo de la socialización, esto a nivel de interacciones sociales y comunicación, además de, un patrón restringido de conducta e intereses (American Psychiatric Association [APA], 2013). Lo anterior, implica un fracaso en la integración social de las personas que presentan este diagnóstico, principalmente por las conductas sociales desajustadas, lo cual puede llevar a exclusión y aislamiento (García Junco, 2022).

Por su parte, las Competencias Socioemocionales (CSE), son entendidas como aquellas habilidades y comportamientos sociales, emocionales y cognitivos necesarios para una adaptación social exitosa (Contreras et al., 2023). Existen diversos modelos que trabajan estas competencias siendo uno de estos el de la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], el cual define el aprendizaje socioemocional como un proceso a través del cual los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar emociones, lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y solidarias (CASEL, 2019). Este modelo implica la capacidad de coordinar la cognición, el afecto y los comportamientos para que los individuos puedan interactuar en diversas culturas y contextos, además de lograr tareas específicas y resultados positivos en función de sus propias metas (Mahoney et al., 2021).

Las CSE permiten y favorecen la adaptación de las personas a diferentes contextos (CASEL, 2019; Gómez-Ortiz et al., 2017) y según lo planteado por CASEL podemos encontrar 5 competencias declaradas las cuales son: Autoconciencia, Autorregulación o Autogestión, Conciencia Social, Habilidades para relacionarse y Toma de decisiones responsables.

La primera competencia es la autoconciencia, y hace referencia a aquellas habilidades que permiten a las personas comprender sus propias emociones y pensamientos, y cómo influyen en los comportamientos que se presentan en los diversos contextos. En segundo lugar, encontramos la autorregulación o autogestión, la cual refiere a cómo esas emociones y pensamientos que se logran identificar, estos son manejados de manera efectiva en diferentes contextos y situaciones. La tercera competencia es la conciencia social, la cual permite comprender las perspectivas de otros, favoreciendo la empatía; incluyendo a las diversidades tanto de origen, cultural como contextual. La penúltima competencia es habilidades para relacionarse, y es aquella capacidad que permite establecer y mantener relaciones de manera sana, permitiendo insertarse en entornos que incluyan a terceras personas. Por último, se encuentra la toma de decisiones responsable, y como dice su nombre, hace referencia a la capacidad de tomar decisiones sobre cómo actuamos y nos relacionamos con otros, para lograr esto la persona debe ser capaz de considerar las normas y evaluar los beneficios y consecuencias de sus acciones, siempre pensando en el bienestar personal y el de otros (CASEL, 2019).

En contexto universitario, la integración de estas competencias ha sido muy reciente, y por lo general se plantean a través de las competencias genéricas declaradas por los planes de estudios para la formación integral de las y los estudiantes (Salas-Hernández et al., 2023), siendo reconocidas como relevantes para la formación, ya que permiten un mejor desempeño futuro en los diversos contextos, esto tanto en lo laboral, pero también en lo afectivo (Rodriguez-Macayo y Vidal-Espinoza, 2019).

En relación con la utilidad de los juegos como estrategia de intervención, estos son considerados como mecanismos potenciales de aprendizaje, principalmente en la infancia. Está comprobado que los juegos pueden favorecer el desarrollo de las Competencias Socioemocionales, ya que, estos ofrecen múltiples beneficios educativos a través de mecanismos como el aprendizaje activo, la atención sostenida, la comprensión facilitada, la retroalimentación inmediata, el sentido de control, el vínculo con compañeros, la motivación intrínseca y las emociones positivas. Estos mecanismos hacen que los juegos sean una herramienta efectiva para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades (Dell'Angela et al., 2020; Keuning et al., 2019).

En el caso específico de los juegos de mesa, estos se pueden combinar con la conversación y permite además aprender habilidades de comunicación oral (Curipallo-Peralta, 2023), lo que facilita el desarrollo de otras habilidades y aprendizajes. De igual manera, Díaz (2016) citado en Curipallo-Peralta (2023) explica que oportunidad de expresarse con fluidez y desarrollan habilidades básicas que facilitan la adquisición de destrezas complejas en la educación superior (p.193), a lo que cabe destacar que los juegos de mesa utilizados en esta experiencia califican como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral.

Existen limitados trabajos que busquen comprender o evidenciar el efecto de los juegos de mesa en educación superior y por lo mismo es necesario investigar al respecto porque los resultados obtenidos en infancia son prometedores, principalmente aportando a la comprensión de los juegos de mesa como estrategia educativa que puede beneficiar habilidades a la base de la interacción social y el trabajo en equipo (Belmonte et al., 2022).

A partir de lo anterior, el presente estudio busca responder a la pregunta ¿Cómo influye la implementación de una instancia no estructurada de juegos de mesa en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes autistas de la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de La Frontera? Esto se implementó en el Programa de Inclusión Académica de dicha facultad, el cual tiene como objetivo apoyar a estudiantes que presenten algún tipo de neurodivergencia.

Objetivo

Implementar una instancia no estructurada de juegos de mesa para el fortalecimiento de las Competencias Socioemocionales de estudiantes Autistas de la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de La Frontera.



Descripción de la experiencia

El Programa de Inclusión Académica de la Facultad de Ingeniería y Ciencias (PIA FICA) de la Universidad de La Frontera, tiene como objetivo el poder fomentar una cultura inclusiva en la comunidad educativa, para generar condiciones de igualdad y equidad, mediante el desarrollo de diversas líneas de acción, las cuales son: Asesoría en práctica docente y administrativa, Acompañamiento al estudiante, Desarrollo de proyectos de investigación, Difusión y vinculación, focalizando en estudiantes que son parte de la neurodivergencia y/o poseen diagnósticos de salud mental, asociados a depresión, ansiedad.

En el marco de la línea de acompañamiento al estudiante, es donde se inserta la estrategia de espacio de juegos de mesa no estructurado. Este espacio fue llevado a cabo durante el segundo semestre del año 2023.

La iniciativa fue abierta a los y las estudiantes pertenecientes al PIA FICA, que pueden contar con diagnósticos como: Trastorno del Espectro Autista, Trastorno de Déficit Atencional con o sin hiperactividad, Dislexia, Discalculia, Síndrome de Tourette, Trastorno de Ansiedad Generalizada, Depresión (Leve o Moderada), entre otros. Participaron un total de 10 estudiantes, de los cuales 6 presentaban diagnóstico de autismo, siendo de estos 4 hombres y 2 mujeres.

La instancia fue de carácter voluntario y se ejecutaron un total de 8 sesiones de dos horas a la semana, estando a cargo de la Profesora de Educación Diferencial del Programa. El horario fue en función de la disponibilidad de los y las estudiantes que mostraron interés por participar.

Al inicio de cada una de las sesiones se realizaba un encuadre, para esto se les daba a entender que este era un espacio seguro para la interacción social y que estaba la disponibilidad de hacer ajustes necesarios a los estímulos disponibles para su regulación sensorial.

Posterior a esto, los participantes decidían qué juegos utilizar, organizándose en algunos casos de manera espontánea y en otros con la mediación de la profesional. Algunos estudiantes decidían cambiar de juego cuando se concluía uno, decidiendo después de considerar los objetivos o tipos de juegos con lo que se contaba sobre la mesa. Se encontraban disponibles para su uso un total de 20 juegos de mesa, entre ellos Dixit, The Island, King of Tokio, Catan, The Mind, Exploding Kittens, Taco gato cabra queso pizza, Los odiosos 7, Llama, Dobble, Código secreto, La polilla tramposa, Super cortex, That's not a hat, Doggy stile, Pistas cruzadas, Story Cubes, entre otros.

La finalización de cada sesión estaba sujeta a los tipos de juego que seleccionaban los estudiantes, dado que algunos de estos requerían de mayor uso de tiempo. Para el cierre de cada sesión se les pedía impresiones generales de la actividad.

Los estudiantes que participaron asistieron de manera puntual y en varias ocasiones se extendieron en su participación por más tiempo del que estaba pensado para la experiencia. Así como también señalaban la idea de tener más de una vez a la semana la sesión de juegos de mesa.

Resultados

Para analizar el impacto de la estrategia implementada, se aplicaron 6 entrevistas semiestructuradas a aquellos estudiantes participantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y que hubieran asistido como mínimo al 50% de las sesiones. El primer tópico hizo referencia a la experiencia personal y motivación por participar, contaba con 3 preguntas que apuntaban a entender cómo se vivenció por parte de los estudiantes la estrategia y la pertinencia de ésta. El segundo, evaluaba el Aprendizaje Socioemocional, contó con 4 preguntas, cada una de ellas haciendo referencia a las competencias que fueron intencionadas en los talleres. Por último, se abordó la adaptación al contexto universitario, fueron dos preguntas que permitieron saber si la instancia podría facilitar o no la participación en la universidad, especificando en espacios que pudieran ser un apoyo para el o la estudiante. Las respuestas fueron organizadas en tablas de vaciado, realizando análisis de contenido, con el fin de identificar los conceptos en común entre lo expresado por todos los estudiantes.

Todos los participantes contactados fueron debidamente informados sobre el objetivo del estudio y accedieron a responder la entrevista firmando un consentimiento informado.

Los resultados muestran una valoración positiva de la implementación de la estrategia, la totalidad de los participantes visualizan un espacio que aportó a la inserción en su vida universitaria y el fortalecimiento de sus habilidades sociales.

Dentro de los principales hallazgos, se destaca a los juegos como una actividad que brinda la oportunidad para conocerse más y establecer nuevas estrategias para la autogestión de las emociones, representando una forma de manejar los altos niveles de estrés presentes en el contexto universitario.

Además, dentro del mayor impacto de la instancia se encuentra el fortalecimiento de las habilidades sociales, dado que el juego es una actividad que puede generar un clima de confianza entre las personas que participan en él. Esto reafirma lo mencionado por Belmonte et al. (2022), quién plantea que, durante el juego, se crea un espacio seguro donde los participantes pueden ser ellos mismos y expresarse libremente sin temor a ser juzgados. Esta sensación de seguridad y aceptación promueve la confianza entre los jugadores y fortalece sus relaciones, lo que se asocia con el primer tópico de la entrevista, en el cual se preguntó a los estudiantes ¿Cómo ha impactado la participación en juegos de mesa en tu interacción social con tus compañeros?, a lo cual respondieron que era más fácil socializar en este espacio.

Dado que las personas dentro del Espectro del Autismo enfrentan dificultades en la comprensión de las normas sociales (Castro et al., 2017), los resultados indican que los juegos proporcionan un contexto estructurado en el que las reglas son explícitas y se aplican de manera consciente. Esto facilita que las personas con dificultades sociales comprendan mejor las expectativas y cómo deben comportarse. Con esta claridad, pueden participar de manera más activa en el juego, practicando habilidades sociales como tomar turnos, seguir instrucciones y respetar las reglas (Trimlett et al., 2022). Además, se observó que incluso pueden desarrollar habilidades de liderazgo, como se reflejó en las respuestas al segundo tópico de la entrevista, donde se preguntó: “¿Hay alguna habilidad específica que crees que has desarrollado o fortalecido?”. Algunas de las respuestas mencionaron el liderazgo y la capacidad de explicar conceptos a otras personas.

Según lo expresado por los participantes, la experiencia en estas instancias proporciona beneficios que les permiten afrontar de manera más efectiva su proceso académico. Al estar inmersos en el juego, las personas pueden sentirse menos ansiosas o presionadas por el desempeño social, lo que les permite experimentar y aprender de manera más relajada (Dell'Angela et al., 2020).

En conclusión, el espacio de juego no se limita a ser simplemente un lugar para divertirse, sino que también tiene un impacto significativo en el desarrollo de las CSE, particularmente en los ámbitos de nivel de Autoconciencia, Autogestión y Habilidades Sociales. No obstante, no se evidencia de manera tan clara la influencia en aspectos relacionados con Conciencia Social y Toma de decisiones responsables.

Entre las competencias abordadas, el espacio de juego favorece principalmente el desarrollo de las Habilidades Sociales. Al interactuar con otros jugadores, los estudiantes adquieren habilidades de comunicación, colaboración y resolución de problemas en equipo, competencias esenciales tanto en su vida universitaria como en su futuro profesional.

Por último, el espacio de juego también incide en la percepción que los estudiantes tienen de su vida universitaria. Al proporcionarles un lugar donde pueden disfrutar y divertirse, se genera un ambiente enriquecedor que promueve una actitud más positiva hacia sus estudios y su entorno académico.

A pesar de estos beneficios, se identifica el desafío de mantener la participación sistemática de estos estudiantes, para de esta forma poder establecer con mejor claridad el real impacto de la estrategia. Asimismo, se plantea la necesidad de estructurar el espacio y diversificar la variedad de juegos, de tal manera que pueda impactar en la totalidad de las CSE.

Conclusiones

La evidencia a nivel internacional muestra que aquellos estudiantes universitarios con diagnóstico de autismo presentan mayores alteraciones a nivel de salud mental, mostrando barreras a nivel de la participación social, lo cual los lleva a un deterioro mayor en la calidad de vida al contrastar con aquellos estudiantes universitarios que no presentan esta condición (Krause, 2022). Esto puede significar una mayor deserción de este grupo en los contextos universitarios, haciendo relevantes los programas de acompañamiento que faciliten el fortalecimiento de competencias necesarias para la inserción a la vida universitaria y la eliminación de las barreras asociadas.

De acuerdo al incremento en el ingreso de estudiantes neurodivergentes a las universidades chilenas, según los registros del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE] (2018, 2019, 2020 y 2021), desde el año 2018 al 2021 se observa un alza en la participación de estudiantes autistas, con TDA y diagnósticos de Dislexia o Discalculia, en el proceso de admisión a la educación superior, lo cual hace relevante continuar fortaleciendo las estrategias que favorezcan la retención de éstos estudiantes, como la descrita aquí.

En relación con los juegos de mesa como estrategia, a través de esta experiencia observamos su impacto en el fortalecimiento de las Competencias Socioemocionales (Dell'Angela et al.,

2020; Keuning et al., 2019), las cuales son un factor relevante que facilita la participación social. No obstante, aunque se reconoce su potencial en este ámbito, se requiere un análisis más profundo para evaluar su contribución directa a la reducción del abandono por parte de estudiantes universitarios autistas.

Basados en esta experiencia, podemos concluir que los juegos de mesa proporcionan un espacio seguro y estructurado que facilita el desarrollo de competencias socioemocionales claves, tales como, la autoconciencia, autogestión emocional y las habilidades sociales en estudiantes autistas. Al fomentar estas competencias, estos estudiantes pueden afrontar mejor los desafíos sociales y emocionales de la vida universitaria, reduciendo el riesgo de abandono. La naturaleza lúdica de los juegos disminuye la ansiedad y permite practicar habilidades sociales de manera más relajada, sin la presión del rendimiento académico. Además, brinda un contexto con reglas explícitas, lo que facilita la comprensión de las normas sociales para estudiantes con dificultades en este ámbito.

Como aspectos relevantes a considerar en las mejoras de la estrategia, identificamos la necesidad de intencionar la selección de estos juegos en función de las competencias que los estudiantes requieren y quieran fortalecer. De esta forma el impacto en el cumplimiento de los objetivos puede ser mayor. Además, es importante realizar una evaluación pre-post, que permita evidenciar mejor los avances de los estudiantes en las distintas competencias. Por último, la participación sistemática es una de las mayores dificultades presentadas, por lo cual se considera relevante el poder hacer visible a los estudiantes la relevancia del espacio y que tiene un objetivo concreto de tal forma que el compromiso de participación sea mayor. Como desafío se encuentra la socialización con todas las facultades de la institución, para seguir promoviendo la conciencia, comprensión y creación de ambientes inclusivos en toda la comunidad universitaria.

La presente experiencia evidencia el potencial de los juegos de mesa como una estrategia educativa valiosa para la inclusión de estudiantes autistas en la educación superior. Se recomienda continuar investigando y desarrollando estrategias que promuevan la permanencia y el éxito académico de este grupo de estudiantes, considerando los aspectos identificados para su mejora.

La instancia en sí favorece inicialmente el sentido de pertenencia de los estudiantes con la universidad, lo cual tiene pertinencia en la búsqueda de potenciar la permanencia estudiantil y el desarrollo de herramientas y habilidades para disminuir el abandono en los primeros años universitarios.

Referencias

Belmontn Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5a ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Belmonte, M. L., Hernández Prados, M. Á., & García Cantero, I. (2022). Los juegos de mesa en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Propuesta de intervención-acción. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 20*(20), 1–24. https://doi.ufro.elogim.com/10.19137/els-2022-202006

CASEL (2019). The CASEL Guide to Schoolwide SEL essentials. Recuperado de http://schoolguide.casel.org

Castro, A. Castro, D. Lima and Bjorn, P. (2017) Model Playground for Autistic Children: Teaching Social Skills through Tangible Collaboration. IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), Timisoara, Romania, pp. 441-445, 10.1109/ICALT.2017.144.

Contreras Saavedra, C. N., Sáez-Delgado, F., Sepúlveda López, F., & Ramos-Huenteo, V. (2023). Intervenciones de competencias socioemocionales en adolescentes con diagnóstico del espectro autista: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, *16*(1), 47–80. https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3056

Curipallo-Peralta, N. (2023). Los juegos de mesa verbales para mejorar la expresión oral en estudiantes de educación general básica. *Revista Científica UISRAEL, 10*(2), 191–205. https://doi.ufro.elogim.com/10.35290/rcui.v10n2.2023.827

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE]. (2018). Universidad de Chile. Informe de participación de Personas en Situación de Discapacidad (PeSD) en el Proceso de Admisión 2018 de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). https://demre.cl/inclusion/documentos/memoria_2018.pdf

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [dGómez]. (2019). Universidad de Chile. Informe de participación de Personas en Situación de Discapacidad (PeSD) en el Proceso de Admisión 2019 de la Prueba de Selección (PSU). https://portaldemre.demre.cl/inclusion/documentos/memoria_2019.pdf

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE]. (2020). Universidad de Chile. Informe de participación de Personas en Situación de Discapacidad (PeSD) en el Proceso de Admisión 2020 de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). https://portaldemre.demre.cl/inclusion/documentos/memoria_2020.pdf Universitaria

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE]. (2021). Informe de participación de Personas en Situación de Discapacidad en el Proceso de Admisión 2021 de la Prueba de Transición (PDT). https://demre.cl/inclusion/documentos/memoria_2021.pdf

Dell'Angela, L., Zaharia, A., Lobel, A., Vico Begara, O., Sander, D., & Samson, A. C. (2020). Board Games on Emotional Competences for School-Age Children. *Games for Health Journal*, *9*(3), 187–196. https://doi.org/10.1089/g4h.2019.0050

García Junco, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *En-Claves del pensamiento, 0*(31), e504. https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504

Gómez-Ortiz, O., Romera, E.-M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 37-44. https://doi.org/gg5s

Keuning, J., Schouwstra, S. J., Scheltinga, F., & Lubbe, M. v. d. (2019). Game-based spoken interaction assessment in special need children. *Theoretical and Practical Advances in Computer-Based Educational Measurement*, 361-379. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18480-3_19

Krause, A. (2022). Factores facilitadores y de vulnerabilidad de los procesos de inclusión de estudiantes en el espectro del autismo en contextos universitarios chilenos (Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca). 10.14201/gredos.150959

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Rodriguez-Macayo, E., & Vidal-Espinoza, R. (2019). Desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes que ingresan a la universidad. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural,* 37.

Salas-Hernández, José Isaías, Guarnizo Vargas, Claudia Marcela, Salazar Serrano, Luz Enriqueta, & Murillo Rozo, Stefany Andrea. (2023). La integración de aprendizajes socioemocionales en el currículo universitario: desafío de innovación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *17*(1), e1635. Epub 15 de enero de 2023. https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2023.1635

Trimlett, G. M., Barton, E. E., Baum, C., Robinson, G., Schulte, L., & Todt, M. (2022). Teaching Board Game Play to Young Children With Disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 24*(1), 32–45. https://doi.org/10.1177/1098300720985287



Centro de Asesoramiento a estudiantes tutores, experiencia de la Universidad Nacional, Costa Rica, Sede Región Brunca

Ana Gabriela Pérez Blanco
Universidad Nacional, Costa Rica
ana.perez.blanco@una.cr

Fabián Jesús Hernández Vargas
Universidad Nacional, Costa Rica
fabian.hernandez.vargas@una.cr

Elizabeth Corrales Ureña
Universidad Nacional, Costa Rica
elizabeth.corrales.urena@una.cr

Resumen

Durante la última década el sistema educativo costarricense ha afrontado dificultades en la formación de los estudiantes, esto propicia que, al ingresar a las universidades, presenten deficiencias. Ante esta realidad las universidades deben asumir la tarea de establecer estrategias, que permitan reforzar contenidos y una de ellas son las tutorías, las cuales son impartidas por estudiantes avanzados de las carreras, que lograron obtener buenas notas en los cursos, pero que no tienen experiencia en pedagogía. De esta forma se crea el Centro de asesoramiento de estudiantes tutores en la Sede Regional Brunca. (CAET), orientado a brindar acompañamiento y apoyo a los tutores del Campus Pérez Zeledón y del Campus Coto, en el área pedagógica y enseñanza de la Matemática, ubicando a los tutores en cuanto a la orientación que se les da a los cursos, los contenidos que se desarrollan, además, de brindar una guía para analizar e identificar los contenidos que necesitan ser reforzados, estableciendo las estrategias más adecuadas para lograrlo. De esta forma apoya a los tutores en temas pedagógicos y en áreas específicas. Estas acciones permiten que los tutores se formen de manera integral, desempeñando su rol de la mejor forma posible, en beneficio de todos.

Descriptores: Acompañamiento a estudiantes, Asesoramiento Académico, Apoyo Pedagógico.

Contextualización

La sociedad costarricense enfrenta actualmente una serie de necesidades y retos en el ámbito educativo. Desde la educación primaria, los niños presentan deficiencias matemáticas que se arrastran hasta la secundaria y la universidad. Estas deficiencias en matemáticas se deben a diversos factores. Según Gamboa, Hidalgo y Castillo (2019), "son varias las causas que podrían estar relacionadas con estas carencias y en las cuales valdría profundizar, tales como la formación matemática y pedagógica del personal docente de secundaria, las estrategias didácticas empleadas por estos en el desarrollo de las clases, aprendizaje de procesos algorítmicos incorrectos, uso de la calculadora sin ninguna interpretación de los resultados, entre otros" (p. 45). Esta serie de situaciones conlleva a que muchos estudiantes abandonen el sistema educativo, fenómeno que se observa desde primaria hasta la educación superior.

Este problema es aún más complejo considerando el contexto socioeconómico de muchos estudiantes, especialmente si se enfatiza en personas provenientes de la Zona Sur de Costa Rica, una de las regiones con más bajo índice de desarrollo a nivel nacional. Según Brenes y Porras (2020), "la situación económica de las familias influye significativamente en el rendimiento académico, ya que muchos estudiantes deben trabajar para apoyar a sus hogares, lo que reduce el tiempo y energía que pueden dedicar a los estudios" (p. 78). Este factor añade una capa adicional de dificultad para aquellos que ya luchan con deficiencias académicas desde etapas tempranas.

Ante esta problemática, la Universidad Nacional ha planteado estrategias para reducir los índices de deserción y abandono escolar. Las acciones desarrolladas buscan preparar al estudiantado para la educación superior, lo que implica no solo el fortalecimiento de habilidades y conocimientos que han sido identificados como deficientes, sino que también requiere una preparación emocional, actitudinal y motivacional. Esto puede comenzar con el conocimiento de la institución, de las personas que forman parte de ella y de los recursos empleados en el proceso de aprendizaje a nivel superior (Venegas, Rivas y Pérez, 2023). "El acompañamiento emocional es crucial, pues permite que los estudiantes se sientan apoyados y comprendidos en sus procesos de aprendizaje" (Venegas et al., 2023, p. 95) y cuando se propicia una adecuada interacción académica entre grupos de pares, la empatía, comprensión y asertividad fortalecen el proceso de adaptación y continuidad.

Es así como una de las estrategias que contribuyen a la permanencia de los estudiantes es la implementación del programa Éxito Académico, el cual, con el apoyo de estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería en Sistemas, Administración e Ingeniería en Calidad e Innovación Agroalimentaria, ofrece tutorías principalmente en cursos con alta repitencia, en los cuales los tutores se encargan de reforzar los contenidos según los programas de cada curso. Es importante tener presente que la labor que dichos tutores llevan a cabo es de gran ayuda para los demás estudiantes de la sede, ya que se convierten en un apoyo en la búsqueda de la adecuada comprensión de los contenidos. Pero no se puede dejar de lado que la mayoría de estos tutores no cuentan con una formación específica en temas matemáticos y pedagógicos, ya que son estudiantes de las carreras que se

imparten en la misma sede, las cuales no necesariamente se orientan al área de educación, por lo cual los tutores realizan su labor sin tener una formación específica en el área pedagógica o de contenidos matemáticos más allá de los que los mismos han recibido en sus carreras.

A partir de esta necesidad de acompañamiento y trabajo articulado entre académicos, tutores y autoridades es que en la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional nace el Centro de asesoramiento de estudiantes tutores del proyecto Éxito Académico (CAET), el cual tiene como principal objetivo colaborar con estos tutores, brindándoles formación específica en temas matemáticos y pedagógico. Este proyecto proporciona asesoramiento y acompañamiento en cuanto a la orientación de los cursos de matemáticas, los contenidos que se desarrollan y a identificar aquellos que necesitan ser reforzados, estableciendo estrategias adecuadas para lograrlo. De esta forma, se apoya a los tutores en el desarrollo de distintas habilidades y conocimientos importantes para realizar su labor de la mejor forma posible.

De esta forma los tutores se benefician de manera significativa, ya que reciben talleres enfocados en la parte pedagógica y en estrategias de enseñanza innovadoras. Esto constituye una formación continua que les permite mejorar sus competencias y aumentar su confianza al momento de guiar a otros estudiantes. Además, la actualización en los recursos educativos proporciona un apoyo efectivo, que se relaciona con una mejor calidad en la educación. “La formación continua de los tutores es esencial para asegurar que las metodologías de enseñanza se mantengan actualizadas y efectivas” (Castro y Ramírez, 2021, p. 122).

Según Castillo, Gamboa y Hidalgo (2020), “la actitud, desinterés e inadecuados hábitos de estudio y el desaprovechamiento de las horas de consulta son factores que, aunados a las deficiencias y carencias de contenidos teóricos, dificultan el desempeño estudiantil en los cursos de matemáticas” (p. 102). Esta problemática ocurre de manera general en la educación costarricense, pero se reviste de especial importancia en el área matemática ya que en Costa Rica requiere un trabajo en equipo que aborde tanto los aspectos académicos como emocionales de los estudiantes. Las instituciones de educación superior, como la Universidad Nacional, juegan un papel fundamental y su aporte puede darse mediante programas de apoyo académico y emocional. Iniciativas como el proyecto CAET en la Sede Regional Brunca, que proporcionan acompañamiento a tutores, son esenciales para mejorar el rendimiento estudiantil y reducir la deserción. Es fundamental continuar con la formación continua de los tutores, creando un entorno de aprendizaje más inclusivo y solidario que prepare a los estudiantes no solo para enfrentar los retos académicos, sino también para desarrollarse integralmente en su vida profesional y personal.

Por otro lado, es importante destacar la necesidad de políticas públicas que respalden estas iniciativas a nivel nacional. Según Murillo (2018), “la implementación de políticas educativas inclusivas y el fortalecimiento de la formación docente a nivel nacional son fundamentales para enfrentar los retos actuales de la educación en Costa Rica” (p. 205). Estas políticas deben estar orientadas a mejorar la calidad educativa desde la base, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad independientemente de su contexto socioeconómico.

Objetivo

El principal objetivo que desarrolló el CAET consiste en brindar acompañamiento y asesoramiento en el área pedagógica y de la enseñanza de la Matemática, a los estudiantes tutores del programa Éxito Académico en el Campus de Pérez Zeledón y el Campus Coto de la Sede Regional Brunca.

Descripción de la experiencia

A partir de las necesidades detectadas en el desarrollo de las tutorías y de la retroalimentación realizada por las personas tutoras en las estrategias de evaluación surge en académicos de la Universidad Nacional Sede Región Brunca la iniciativa de fortalecer las habilidades y conocimientos de estos estudiantes líderes, a través del Centro de Asesoramientos a Estudiantes Tutores.

Es importante tener presente que los tutores del Programa Éxito Académico son estudiantes avanzados de distintas carreras, los cuales brindan tutorías principalmente en cursos de alta repitencia, esta labor se convierte en un apoyo valioso en la búsqueda de la adecuada comprensión de los contenidos por parte de los demás estudiantes regulares. Pero no se puede dejar de lado que la mayoría de estos tutores no cuentan con una formación específica en temas matemáticos y pedagógicos, ya que en los Campus Pérez Zeledón y Campus Coto no necesariamente se brindan las carreras de educación. Abonado a esto, se debe tener presente que la mayoría de las tutorías que se brindan son dirigidas a estudiantes de nuevo ingreso o que están llevando los primeros cursos de las carreras, lo cual sin duda alguna se convierte en un reto, al tener que buscar las estrategias educativas adecuadas para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean desarrollados de la mejor manera, tomando en cuenta las necesidades y las distintas realidades educativas que pueden presentar los estudiantes beneficiarios de estas tutorías.

El CAET durante los años 2022 y 2023 brindó asesoramiento y acompañamiento general a los tutores en relación con la mediación pedagógica y en temas específicos relacionados con la orientación que se les da a los cursos de Matemática, los contenidos que se desarrollan en los mismos, además, de brindar una guía para analizar e identificar los contenidos que necesitan ser reforzados, estableciendo las estrategias más adecuadas para lograrlo. De esta forma apoya a los tutores en áreas específicas como lo son los estilos de aprendizaje, el trabajo colaborativo, las estrategias didácticas y uso de recursos tecnológicos que colaboren en el proceso educativo.

Las actividades y acciones desarrolladas por el CAET permiten que los tutores tengan la oportunidad de formarse de manera integral, logrando un mayor y mejor desenvolvimiento en sus clases, desempeñando su rol de la mejor forma posible, en beneficio de los demás estudiantes y de la sede en general. A su vez estableció estrategias de acompañamiento por parte de los académicos, buscando que, a través del trabajo interdisciplinario y colaborativo, se logre hacer frente a una problemática que lamentablemente en ocasiones termina con la deserción de los estudiantes. Como parte de la estrategia se brindaron sesiones de asesoría individualizada a los tutores durante todo el semestre, horarios específicos de atención para personas tutoras, se reforzaron estrategias de comunicación entre los

estudiantes tutores y los académicos encargados del programa, así como talleres para adquisición y reforzamiento de conocimientos fundamentales en el desarrollo de las tutorías, por ejemplo talleres sobre gamificación, neuroeducación, aprendizaje colaborativo, salud emocional y aprendizaje; además, se desarrollaron cursos de "Introducción al uso de LaTeX" y "Recursos de apoyo para el aprendizaje de la matemática".

En lo que respecta a la experiencia descrita por los mismos tutores, reiteradamente manifestaron la importancia de habilitar este tipo de espacios, ya que les permitió adquirir o reforzar conocimientos y habilidades que consideran indispensables para poder guiar a otros de la mejor manera. Abonado a ello consideran que tener la oportunidad de crecer y capacitarse, les brindará herramientas para incorporarse de mejor manera al mundo laboral.

Resultados

Las actividades desarrolladas por proyecto CAET tuvieron un impacto directo sobre los estudiantes tutores del programa Éxito Académico, así como en aquellos estudiantes participantes en las tutorías brindadas. Es posible observar este impacto en las siguientes estadísticas.

Durante los años de vigencia del proyecto CAET se logró atender en promedio a 29 estudiantes tutores por ciclo lectivo, tanto en el Campus Pérez Zeledón y en el Campus Coto, la distribución por ciclo lectivo se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Estudiantes tutores atendidos por el CAET por ciclo lectivo según campus universitario.

Campus	Año 2022		Año 2023	
	I semestre	II semestre	I semestre	II semestre
Pérez Zeledón	12	20	13	24
Coto	8	13	12	14
Total	20	33	25	48

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta propiamente a los cursos del área de matemática, el CAET tuvo una influencia directa en los tutores, ya que además del acompañamiento en el área pedagógica les brindó un asesoramiento directo con relación a los contenidos abordados en los diferentes cursos brindados en los campus de influencia. Estos datos se visualizan en la tabla 2

Tabla 2. Estudiantes tutores de cursos de matemática atendidos por el CAET por ciclo lectivo según campus universitario.

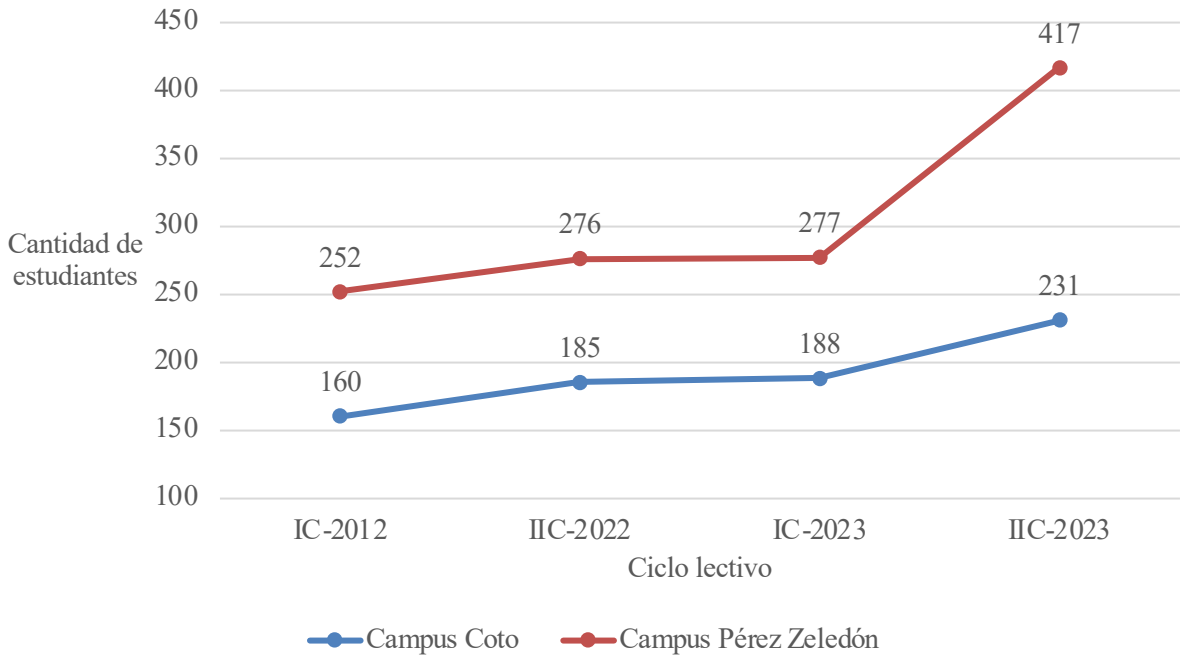
Campus	Año 2022		Año 2023	
	I semestre	II semestre	I semestre	II semestre
Pérez Zeledón	4	5	4	5
Coto	3	4	4	4
Total	7	9	8	9

Fuente: Elaboración propia

Se debe tener presente que el acompañamiento que se le brindó a los tutores no solo los benefició a ellos, sino que además influenció

positivamente el rendimiento alcanzado por los estudiantes que participaban en las tutorías brindadas, ya que ellos visualizaban el trabajo conjunto que se estaba realizando entre los estudiantes tutores y los académicos colaboradores en el proyecto. Esta situación propició un incremento en los estudiantes inscritos en las tutorías durante el tiempo de implementación del proyecto CAET, de esta manera se logró beneficiar un promedio aproximado de 191 estudiantes por ciclo en el Campus Coto y 305 estudiantes en el Campus Pérez Zeledón. En específico, se puede visualizar la cantidad de estudiantes que se beneficiaron en las tutorías de cursos de matemática a los que se le brindó el acompañamiento a los tutores (Figura 1).

Figura 1. Estudiantes participantes en las tutorías del programa Éxito Académico por ciclo lectivo.



Fuente: Elaboración propia

Abonado a los datos relacionados con la participación de los tutores y en general de los estudiantes de la sede en las tutorías brindadas, se debe mencionar que las acciones desarrolladas por el CAET tuvieron una influencia positiva en la reducción de los índices de deserción de los cursos brindados a estudiantes de primer ingreso, los cuales llegan a presentar niveles de repitencia altos. De esta forma según los datos registrados en el Sistema de Estadísticas Académicas Estudiantiles (SESAE) los índices de deserción pasaron de un 38% en el 2022 a un 27% para el año 2023.

Finalmente es importante mencionar que como parte del trabajo conjunto realizado entre los académicos encargados del proyecto, la coordinación del programa Éxito Académico de

cada campus y en atención a las necesidades expuestas por los mismos tutores, para el año 2023 se realizaron dos cursos de formación y capacitación en áreas específicas. Los cursos desarrollados fueron “Introducción al uso de LaTeX” y “Recursos de apoyo para el aprendizaje de la matemática”, en donde participaron 12 y 15 tutores respectivamente. Estos cursos permitieron reforzar conocimientos útiles para el desarrollo de sus clases y habilidades didácticas y pedagógicas que contribuyen a transmitir con éxito los conocimientos y contenidos abordados en las tutorías.

Conclusiones

El Centro de Asesoramiento a Estudiantes Tutores (CAET) en la Universidad Nacional Sede Regional Brunca ha demostrado ser un proyecto efectivo en la búsqueda de mejorar las competencias pedagógicas y matemáticas de los tutores. Al proporcionar formación específica y asesoramiento continuo, el CAET permite que los tutores desempeñen su rol de manera más efectiva, beneficiando tanto a ellos como a los estudiantes que reciben las tutorías. La labor no se orienta a un acompañamiento ocasional; sino en un recurso de apoyo a lo largo de todo el ciclo lectivo; permitiéndole a los tutores tener un soporte por parte de los académicos de la sede durante toda su labor.

Las iniciativas del CAET junto con la aplicación de acciones conjuntas con el Programa Éxito Académico generaron un aumento significativo de estudiantes inscritos en las tutorías, lo que refleja la confianza y eficacia percibida del programa. En el año 2023, el CAET benefició a un promedio de 191 estudiantes por ciclo en el Campus Coto y 305 en el Campus Pérez Zeledón, lo que indica un impacto positivo y creciente del programa. Abonado a ello las estrategias desarrolladas contribuyeron a reducir los niveles de los índices de deserción de los estudiantes en cursos de matemática que presentaban una alta repitencia.

De igual forma se ha brindado un apoyo emocional y académico a los estudiantes tutores que ha resultado en una mejor retención y éxito estudiantil, respaldando a las personas tutoras para que continúen con su labor. Estas acciones se ven reflejadas en el acompañamiento de una formación continua y la adquisición de estrategias novedosas, ya que se desarrollaron una serie de talleres y cursos, como lo son “Introducción al uso de LaTeX” y “Recursos de apoyo para el aprendizaje de la matemática”; los cuales dotaron a los tutores de herramientas innovadoras y efectivas para la enseñanza. Esta formación no solo mejora las habilidades pedagógicas de los tutores, sino que también incrementa su confianza y capacidad para guiar a otros estudiantes.

Durante el desarrollo del proyecto se enfrentaron una serie de retos relacionados con la búsqueda de una formación integral de los tutores, ya que se tenía que combinar el acompañamiento en una formación pedagógica con las necesidades en el reforzamiento de contenidos en los distintos cursos. También se debe mencionar la coordinación de los horarios para el desarrollo de los talleres y capacitaciones, ya que los mismos incluían la participación de tutores pertenecientes a distintas carreras y a diferentes campus, los cuales presentaban una variedad de horarios. Estos aspectos durante el inicio del proyecto originaron un desafío para los académicos a cargo del CAET sobre cómo llegar a medir la efectividad del proyecto en relación con el acompañamiento brindado a los

tutores, al mejoramiento del rendimiento académico y a la reducción de los índices de deserción en ciertos cursos universitarios. A pesar de ello los resultados obtenidos en cada uno de los semestres y las mismas retroalimentaciones brindadas por los tutores y los estudiantes beneficiados mostraron que se estaba logrando satisfactoriamente el objetivo del proyecto y los resultados esperados.

El enfoque del CAET ha sido integral y colaborativo, debido a que no solo se centra en la mejora académica y desarrollo de tutorías, sino también en el desarrollo integral de los tutores y estudiantes. Al abordar aspectos pedagógicos, emocionales y de aprendizaje colaborativo, el CAET crea un entorno educativo inclusivo y solidario. Esta aproximación integral es esencial para preparar a los estudiantes para los desafíos académicos y profesionales futuros, promoviendo su desarrollo integral y éxito a largo plazo, fortaleciendo a su vez la relación entre estudiantes y académicos.

A futuro es importante establecer estrategias definidas de colaboración o proyectos similares al CAET que permitan atacar de forma directa los problemas alta repitencia o deserción que se presentan en algunos cursos; en los cuales se fortalezca e incentive el trabajo colaborativo que vele y promueva el bienestar del estudiantado.

Referencias

Brenes, L., & Porras, M. (2020). *Impacto de la situación económica en el rendimiento académico de los estudiantes costarricenses*. Editorial Universidad Nacional.

Castillo, J., Gamboa, M., & Hidalgo, L. (2020). *Factores que dificultan el desempeño estudiantil en cursos de matemáticas*. Editorial Universidad Nacional.

Castro, R., & Ramírez, T. (2021). *Formación continua y actualización pedagógica: claves para el éxito educativo*. Editorial Costa Rica

Consejo Nacional de Rectores (2020). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal: PLANES 2021-2025: resumen ejecutivo*. San Jose, C.R. CONARE-OPES.

Estado de la Nación (2021). (octavo informe) *Estado de la Educación. San José. Programa Estado de la Nación*. https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-nacion-2021

Gamboa, M., Hidalgo, L., & Castillo, J. (2019). *Causas de las deficiencias en matemáticas en la educación costarricense*. Editorial Universidad Nacional.

Lluch, L. y De la Vega, I. (2019). *El ágora de la neuroeducación*. Ediciones Octaedro, S.L.

Murillo, J. (2018). *Políticas educativas inclusivas en Costa Rica*. Editorial Educativa Centroamericana.

SESAE. (2024). *Sistema de Estadísticas Académicas Estudiantiles.* Universidad Nacional. https://www.tuaprendizaje.una.ac.cr/

Venegas, A., Rivas, P., & Pérez, J. (2023). *Estrategias para reducir la deserción y abandono escolar en la Universidad Nacional*. Editorial Universidad Nacional.



Ruta inclusiva de acompañamiento resiliente en la Educación Superior

Angélica Fontana Hernández
Universidad Nacional, Costa Rica
angelica.fontana.hernandez@una.cr

Resumen

Esta ponencia se deriva de la investigación de mi tesis doctoral sobre resiliencia, discapacidad y educación superior. Se presentan los resultados del objetivo específico: Establecer los factores de enclave resiliente del estudiantado con discapacidad y las pautas metodológicas para el desarrollo de una ruta de acompañamiento en la UNA, Costa Rica. La metodología seguida responde al paradigma naturalista e interpretativo y se asume un diseño mixto, de tipo explicativo secuencial con predominio de los métodos cualitativos Se contó con la participación de 110 estudiantes (55 egresados y 55 regulares) seleccionados de manera intencionada que cursaron una carrera en la UNA del año 2000 al 2020. Se realizó un análisis descriptivo y comparativo entre los grupos de estudio empleando herramientas básicas de estadística y con soporte del programa SPSS para cuantificar y caracterizar la información recabada. Se determina la importancia de la promoción de la resiliencia en la educación superior mediante acciones enfocadas en el proceso de adaptación positiva del estudiantado y la construcción de estrategias para enfrentar las barreras estructurales en su formación universitaria y su inclusión académica y social. A partir del trabajo colaborativo con el estudiantado participantes, se construye la *Ruta inclusiva de acompañamiento resiliente* y la estrategia de implementación en la UNA.

Palabras Claves: resiliencia; discapacidad; acompañamiento; educación superior

Introducción

La educación superior costarricense evidencia barreras estructurales que obstaculizan la formación universitaria de la población con discapacidad según la legislación vigente tanto en el ámbito internacional y nacional (PEN, 2013 y 2017 y Fontana et al., 2012- 2015).

El tema que se abordado en la investigación es relevante, pertinente y de actualidad para la educación inclusiva ya que aborda uno de los desafíos de la educación superior, tal como lo indica la Comisión Regional de Educación Superior: el acceso, la permanencia y la graduación de la población estudiantil en las universidades de ALC (Henríquez, 2018).

De acuerdo con la revisión de la literatura se encuentran estudios previos sobre resiliencia y discapacidad (Escamilla y Salamanca, 2011; Cedeño e Intriago, 2018; Loor et al., 2018; Palma et al., 2016; Maitta et al.,2018; Moreira y Muñoz, 2018; Moriña y Melero, 2016; Suriá, 2015 y Suriá et al., 2015).

No obstante, en la UNA la resiliencia es un ámbito poco explorado, solo se encuentra el estudio de Garro y Pereza, (2018) y la presente investigación, cuyos resultados evidencian el impacto de la resiliencia en su formación universitaria; asimismo aportan los factores y capacidades de enclave para el diseño e implementación una Ruta inclusiva de acompañamiento resiliente en la educación superior.

Por tal razón, este congreso es una oportunidad para la Universidad Nacional, para dar a conocer una estrategia metodológica capaz de innovar los servicios de apoyo que se brindan en la institución, porque al enfocar las acciones de acompañamiento con herramientas de enclave resiliente, no solo se promueve la permanencia y graduación del estudiantado en la educación superior independiente de la condición de discapacidad, sino que se fortalece el desarrollo personal, social y su futura inclusión laboral.

Objetivos

El estudio tenía el propósito general de analizar la resiliencia del estudiantado con discapacidad de la Universidad Nacional, Costa Rica entre el 2000 al 2020, con el fin de impactar en el apoyo y seguimiento, mediante el diseño de una estrategia metodológica para el acompañamiento resiliente en su formación universitaria.

Se presenta en esta comunicación los resultados del objetivo específico de la investigación: Establecer los factores de enclave resiliente del estudiantado con discapacidad y las pautas metodológicas para el desarrollo de una ruta de acompañamiento en la UNA, Costa Rica.

Metodología

La metodología seguida en esta investigación responde al paradigma naturalista e interpretativo y se asume un diseño mixto, de tipo explicativo secuencial con predominio de los métodos cualitativos (Hernández et al., 2014).

Para esta investigación, se propusieron las siguientes variables que permitieron organizar la información y su posterior interpretación.

1. **Barreras para el aprendizaje y la participación:** barreras que se encuentran en la dimensión estructural de la universidad tanto en el ámbito físico y social que obstaculizan el aprendizaje y la participación plena del estudiantado con discapacidad, su desempeño académico y el disfrute de los derechos, los bienes y servicios de la UNA.

2. **Resiliencia del estudiantado con discapacidad: p**roceso dinámico, interactivo y sociocultural que conduce a la optimización de los recursos que posee el estudiantado con discapacidad que posibilita enfrentar las barreras estructurales con el fin de adaptarse a la educación superior, aprender de la experiencia y obtener un título universitario.

3. **Mecanismos institucionales**: aquellos recursos, actividades o formas de organización generadas en la dimensión administrativa y curricular que inciden en la capacidad de resiliencia del estudiantado con discapacidad que posibilitan su permanencia y graduación en la UNA.

En la estrategia de integración metodológica, la primera fase cuantitativa y se realizó un análisis descriptivo y comparativo empleando diferentes herramientas de estadística básica (SPSS versión 25.0. IBEM, 2019) y los instrumentos aplicados fueron la escala de resiliencia SR-RES60 (Saavedra y Villalta, 2008) y un cuestionario validado por criterios de jueces. La segunda fase cualitativa se efectuó mediante la descripción analítica e interpretativa de la información recabada en la entrevista a profundidad y el grupo focal, para lo cual se empleó el programa Atlas.ti 8 Windows, para conectarlas con las variables estudiadas y confrontarlas con la teoría indagada (Hernández et al., 2017). Se resguarda las consideraciones éticas mediante un consentimiento de informado para el grupo de participantes.

Resultados

En esta comunicación se presentan los resultados relevantes del estudio, en forma particular los relacionados con la construcción de la *Ruta de acompañamiento* resiliente.

Se determina que el estudiantado con discapacidad es resiliente ante las barreras estructurales presentes en la UNA y responden mediante estrategias personales que muestran su adaptación positiva y capacidad de innovación. No obstante, carecen de una estrategia como grupo estudiantil que vele por sus derechos, su bienestar emocional, la potenciación de sus capacidades de resiliencia y su proyección social.

Se establece que los servicios de apoyo institucional tienen un rol esencial en el acompañamiento del estudiantado con discapacidad, principalmente para potenciar las capacidades resilientes requeridas para enfrentar las barreras estructurales prevalecientes en el ámbito personal, social y en su formación universitaria.

Se determina la importancia de la promoción de la resiliencia en la educación superior mediante acciones enfocadas en el proceso de adaptación positiva del estudiantado y la construcción de estrategias para enfrentar las barreras estructurales en su formación universitaria y su inclusión académica y social.

A partir de los resultados, se construye junto con el estudiantado participante en el estudio un modelo de ruta de acompañamiento resiliente que se representa a continuación.

Figura 1. *Modelo de una ruta inclusiva acompañamiento resiliente en la Universidad Nacional*



Nota: Fontana (2021)

Este modelo de acompañamiento resiliente ofrece un mensaje positivo, el estudiantado con discapacidad y con otras condiciones en el aprendizaje y la salud, tiene un rol protagónico en el devenir en la educación superior; es por lo anterior que se propone esta Ruta inclusiva de acompañamiento resiliente con el fin de que las acciones de apoyo y seguimiento se enfoquen en el desarrollo de las capacidades y el reconocimiento de las posibilidades que le permitan al estudiantado con discapacidad salir fortalecido y triunfador, concluir sus estudios y obtener un título universitario.

Esta ruta retoma los tres giros trasgresores propuestos de Forés y Grané (2016) que traspasan los modelos de compensación para construir modelos de promoción de nuevas prácticas enfocadas en el desarrollo persona y social mediante la libertad y la creatividad del ser humano.

Seguidamente se presenta los factores de enclave y sus respectivas capacidades de resiliencia para cada uno de los pasos de la ruta de acompañamiento.

Tabla 1

Factores de enclave resiliente en la ruta de acompañamiento al estudiantado con discapacidad en la UNA, Costa Rica

PASOS	DESPERTAR / ENCONTRARSE	PROYECTARSE AL FUTURO	TRANSFORMARSE / MI METAMORFOSIS
Estructuración conciencia (Saavedra, 2002)	Condiciones de base/ Visión de sí mismo y del entorno.	Visión del problema / barreras en su formación universitaria.	Respuesta activa / resiliente.
Factores clave resiliente	**Identidad y autonomía**	**Metas y autoeficacia**	**Pragmatismo y generatividad**
Capacidades de enclave	Confianza en sí mismo. Autoestima / amarse. Aceptación de la condición de discapacidad. Actitud positiva ante las barreras. Conocimiento del entorno universitario. Independencia en el área académica y social. Espiritualidad.	Definir metas académicas a corto plazo. Tomar decisiones y asumir riesgos. Dar su opinión. Definir formas de apoyos educativos. Control de las emociones ante las adversidades.	Capacidad para enfrentar dificultades o adversidades. Propuesta de alternativas para la solución de problemas o situaciones. Diálogo y negociación las formas de apoyo en el contexto universitario. Asumir responsabilidades y consecuencias.
Factores clave resiliencia	**Vínculos y afectividad**	**Redes y modelos**	**Satisfacción y aprendizaje**
Capacidades de enclave	Capacidad de relacionarse de forma positiva. Fortaleza interior. Hablar de sus emociones y estados de ánimo. Confiar en las personas de la universidad. Sociabilidad.	Contar con personas a quienes recurrir cuando tienen problemas o aconsejan/tutor de resiliencia. Ser un modelo positivo para otras personas. Contar con amigos en la universidad / pares de carrera. Pertenencia a un grupo de estudiantil que comprende su situación. Contar con personas que orientan, guías y ayudan ante las adversidades en la universidad / servicios de apoyo institucional y personal docente.	Integración en su carrera y la vida universitaria. Reconocimiento de sus esfuerzos y logros académicos. Aprender de mis aciertos y equivocaciones. Colaborar con otros para mejorar la vida de la comunidad universitaria. Forjar un pensamiento crítico.

Nota: Fontana (2021)

En este proceso de construcción de la resiliencia, la comunidad universitaria tiene una responsabilidad social y ética en la inclusión de los grupos de la diversidad, pero principalmente los servicios de apoyo institucional desempeñan un papel esencial para potenciar las capacidades resilientes en los distintos momentos en su formación universitaria. En la implementación de ruta se proponen los siguientes pasos:

En el paso **DESPERTAR - ENCONTRASE** se realizan acciones significativas que favorecen el reconocimiento del entorno universitario, la comprensión y participación del estudiantado en la vida universitaria. Ejemplo: Ferias vocaciones, cursos introductorios a la vida universitaria, recorridos en el campus mediante actividades lúdicos y recreativas.

En el paso **PROYECTARSE AL FUTURO** los servicios de apopo institucional tiene un rol esencial en la potenciación de la capacidad de introspección del estudiantado universitario para reconocer sus capacidades, formas de aprender, comprender los procedimientos administrativos y académicos para una participación plena. También para fortalecen la capacidad de prospección, es decir, la visualización del abordaje académico, las metas académicas, la identificación de las barreras en la formación universitaria y la determinación de los recursos de apoyo en el entorno universitario. En el último, **TRANSFORMACIÓN / MI METAMORFOSIS,** es pertinente realizar acciones para visualizar el cambio y asumir su rol como estudiante universitario capaz de lograr sus metas académicas y mirar el futuro con esperanza para tener éxito en su formación universitaria. Entre las actividades centrales. Ejemplo: sesiones de reflexión de la realidad universitaria, empoderamiento para el diálogo y negociación de las formas de apoyo y técnicas de estudio, elaboración de talleres sobre resiliencia y discapacidad, participación en grupo estudiantiles entre otras.

El acompañamiento resiliente se fundamenta en los derechos humanos y en la búsqueda de las mejores condiciones de vida y de desarrollo del grupo de jóvenes y adultos universitarios. Se debe plantear desde una posición ética y con un profundo respeto por la autonomía de las personas. Por ello, la relación profesional entre los involucrados (personal docente, otro profesional y estudiante universitario) puede ser directa o indirecta, de manera implícita o explícita, siempre que fomente procesos de interacción y participativos que ayuden a resignificar y transformar las situaciones de adversidad (barreras estructurales y del entorno) en formas saludables e integrales que generen estados de bienestar y el aumento de la calidad de vida.

Un aspecto relevante, de acuerdo con los estudios revisados en esa investigación, comprobaron que lo que hizo la diferencia fue la influencia positiva, una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo/tutor de resiliencia para las personas en condiciones de vulnerabilidad pudieran superar sus adversidades.

El trabajo del **tutor de resiliencia** en la formación universitaria es determinante y se vislumbra como el acompañamiento que proporcionan los profesionales de los servicios de apoyo institucional al estudiantado. También es fundamental el apoyo del personal docente y administrativo, que facilite la toma de conciencia de la realidad desde el respeto de la singularidad y la diversidad presente en los diferentes contextos de las sedes la UNA.

Conclusiones

La *ruta inclusiva de acompañamiento resiliente*, propuesta en este estudio, rompe con las visiones tradicionales en el apoyo y seguimiento del estudiantado con discapacidad en la educación superior. Como todo desafío paradigmático, presenta más interrogantes que respuestas, porque obliga a la comunidad universitaria a analizar los procesos educativos, sociales y psicológicos desde una perspectiva crítica y holística.

Con la implementación de esta ruta de acompañamiento resiliente se aspira superar las barreras estructurales en la UNA para la inclusión de la diversidad, específicamente empoderar al estudiantado con discapacidad desde el enfoque de la promoción y apreciación de sus capacidades resilientes, asimismo del personal docente y administrativo. Es pertinente, entonces, la actualización y concienciación en temáticas como la educación inclusiva, el Diseño Universal para al Aprendizaje, neuroeducación, neurodidáctica, resiliencia y discapacidad.

Los resultados obtenidos en este estudio se circunscriben a la UNA de Costa Rica y no se pueden generalizar a otras universidades del país ni de ALC. No obstante, constituyen un marco de referencia en la temática de la resiliencia y la inclusión del estudiantado con discapacidad en la educación superior.

Referencias

Escamilla, L y Salamanca, F. (2011). Habilidades Diversas como elemento de resiliencia en las personas con discapacidad. *Desbordes Revista de investigaciones, 2, 1-23.* https://doi.org/10.22490/25394150.1188

Cedeño, H. e Intriago, A. (marzo, 2018). Afectividad en los sujetos con discapacidad y su relación con el género: un enfoque desde la resiliencia. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación, 2(14),* 101-114. https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/194/136

Fontana, A., Vargas, M.C., Fernández, M. y Chavarría. S. (2012-2015). *Diagnostico institucional sobre las construcciones del personal académico acerca de la discapacidad y las necesidades educativas, las formas de apoyo y seguimiento en la formación universitaria del estudiantado con discapacidad* en la *UNA*. Universidad Nacional, Heredia. Material inédito sin publicar.

Fontana, A. (2021). *Análisis de la resiliencia del estudiantado con discapacidad en la educación superior: propuesta metodológica para el acompañamiento en la Universidad Nacional, Costa Rica*. Tesis Doctoral de la Universidad Internacional de Iberoamerica, México. Material inédito sin publicar.

Forés, A. y Grané, J. (2016*). La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. (6°ed). Barcelona: Plataforma Editorial. https://www.plataformaeditorial.com/uploads/La-resiliencia.pdf

Garro, M.C. y Peraza, F. (2018). *Estrategias de resiliencia del estudiantado en condición de discapacidad visual ante elementos que influyen en el bienestar estudiantil en el contexto de la Universidad Nacional en el Campus Omar Dengo: Un estudio desde la disciplina de la Orientación, en el año 2017*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional, Heredia.

Guerrero, L. (2018*). Estrategias para el manejo del estrés en la formación académica de estudiantes con deficiencia visual del Proyecto UNA Educación de Calidad del Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional de Costa Rica: Una propuesta desde la Orientación*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional, Heredia.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 ed.). Mc Graw Hill Education. http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf

Hernández, R. Méndez, S., Mendoza, C.P. y Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de la investigación.* México: Mc Graw Hilll Education. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Henríquez, P. (2018). (Coord.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO- IESALC/UNC https://www.iesalc.unesco.org/2019/07/17/coleccion-cres-2018-tendencias-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el- caribe-2018/



Madariaga, J.M., Palma, M., Surjo, P., Villalba, C. y Arribillaga, A. (2014). La construcción social de la resiliencia. En J.M. Madariaga. (Coord.) *Nuevas Miradas sobre resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. Gedisa. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/73040/1/2013_Rosser_Tejiendo-la-resiliencia-en-el-acogimiento-familiar.pdf

Moreira, T. y Muñoz, L.(2018). Resiliencia y rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad de la carrera de trabajo social.

Revista Caribeña de Ciencias Sociales. Universidad Técnica, Manabí. https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/02/rendimiento-estudiantes-discapacidad.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (2015). *Declaración Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva, equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf

Programa Estado de la Nación. (2017). IV Informe de Estado de la Educación. PEN. https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf

Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). *Escala de resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos 15 a 65 años.* CEANIM. https://www.academia.edu/26343874/Saavedra_Villalta_SV_RES60_ESCALA_DE_RESILIENCIA_SV_RES



Plan de permanencia para estudiantes de Educación Media Superior, un acompañamiento en el rezago académico

Diego Armando Nicasio Tovar
ENMS Centro Histórico León
Universidad de Guanajuato
da.nicasio@ugto.mx

Rolando Ramos Reyes
ENMS Centro Histórico León
Universidad de Guanajuato
rolandoramos@ugto.mx

Adelayda Loredo Cabrera
ENMS Centro Histórico León
Universidad de Guanajuato
a.loredo@ugto.mx

Bertha Mondelo Villaseñor
ENMS Centro Histórico León
Universidad de Guanajuato
bertha.mondelo@ugto.mx

Resumen

El presente trabajo aborda el seguimiento a estudiantes que presentan un rezago académico especificándolo como el adeudo de dos o más Unidades de Aprendizaje durante más de un semestre y con un promedio menor a la calificación mínima. La muestra de estudio fue de 63 estudiantes, a los cuales se les citó junto con sus responsables de familia para establecer un plan de regularización de acuerdo a sus necesidades. En las entrevistas se presentó el plan de estudios y se establecieron acuerdos para el trabajo de estudiantes, responsables de familia y escuela. Se monitoreo el avance de los 63 estudiantes del año 2022 al año 2024, de éstos 63, 23 de ellos abandonaron la escuela, 10 mantienen un rezago y 30 de ellos mejoraron su situación académica. Con los resultados de esta práctica se mantuvo al 64 % de los estudiantes de la muestra e incluso el 48 % mejoraron su situación académica. Está práctica se puede replicar con estudiantes desde los primeros semestres para reducir la situación de reprobación, el posible rezago escolar y a su vez el abandono escolar. Se encontró que sí hay una correlación entre el ingreso económico y los estudiantes que mejoraron su situación académica.

Descriptores: Reprobación, Entrevistas Personalizadas, Plan de Regularización.

Contextualización

El abandono escolar es una acción contundente en la trayectoria de vida de una persona, es un resultado de causas multifactoriales. En nuestra experiencia, previo al abandono escolar conocido como baja, la mayoría de los casos presentan un rezago académico, es decir, presentan Unidades de Aprendizaje (UDAs) reprobadas y por lo general, los estudiantes mantienen esas UDAs reprobadas por varios semestres y a lo largo de los seis semestres que dura el estudio del Nivel Medio Superior (Bachillerato) se van acumulando UDAs reprobadas, en este estatus de rezago el estudiante tendrá tres posibles secuencias, permanecer en rezago, regularizarse o darse de baja.

Considerando casos de estudio sobre el abandono en bachilleratos por Silva & Weiss (2018) en el que muestran que la reprobación es la razón principal del abandono escolar. Que debido a los años de estudio en caso debido a la pandemia del COVID 19. Según UNESCO (2023) los estudiantes de Nivel Medio Superior presentan deficiencias en los aprendizajes y las habilidades socioemocionales que los colocan en posiciones psicopedagógicas similares a las que tenían los alumnos de educación secundaria antes de la pandemia. También, en un estudio de la región de EDUCAFIN et al., (2019) enuncia que se debe de fortalecer las habilidades socioemocionales, atender el factor académico y realizar acciones desde la administración de las escuelas para favorecer la continuidad académica, es decir, los directivos deben de conocer necesidades específicas y generales de su población para satisfacer particularidades de la población.

El estudio se realizó en la Escuela del Nivel Medio Superior Centro Histórico León, perteneciente al Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, en Guanajuato, México. Esta escuela, al igual que varias sedes universitarias mantienen las puertas abiertas durante la jornada estudiantil, lo que permite que los estudiantes entren y salgan del edificio a voluntad, existiendo la posibilidad de que se ausenten de una o mas sesiones de clases. La escuela tiene una población aproximada de 1500 estudiantes, divididos en dos turnos, 19 grupos en el turno matutino y 18 en el vespertino. El horario de los turnos ha variado en los dos últimos años, el último año el turno matutino tuvo un horario de 7 am a 1 pm y el vespertino de 1 a 7 pm. En general cada grupo tiene 30 sesiones de clases de una hora a la semana para abordar en contenido curricular de las UDAs del semestre correspondiente.

De acuerdo con la tipología del estudio de Arellano y Ortiz, (2022), las causas de abandono que pueden encontrarse más en el contexto de la escuela en la que realizamos el estudio, son, en los aspectos individuales: bajo desempeño académico y bajo involucramiento académico, en el entorno familiar: en la mayor parte de las familias ambos responsables trabajan, los ingresos económicos corresponden a una clase media, en el caso del entorno escolar: el semestre de inicio de la práctica fue terminando la educación a distancia por causa de la pandemia (enero – junio 2022), si bien la modalidad de estudio ya era presencial ese semestre hubo ausentismo considerable tanto de estudiantes como de docentes, conforme fueron avanzando

los semestres el ausentismo disminuyó, como previamente se mencionó la escuela mantiene las puertas abiertas durante toda la jornada escolar, lo que no impide que los estudiantes salgan de ella y se ausenten de clases.

Es relevante mencionar que de las posibles causas de abandono, el ausentismo es una que prevalece en casi todos los individuos, además del posible ausentismo que genera el poder entrar y salir a voluntad del edificio, hay que considerar que al inicio de la práctica los estudiantes regresaban a la modalidad presencial de las aulas, por lo qué, arrastraban hábitos de la modalidad en línea, siendo la ausencia de clases uno de ellos, de acuerdo con la muestra estudiada por Agüero et al., (2021), durante la educación a distancia por medio debido a la pandemia, en el nivel bachillerato la preferencia por las clases virtuales era menor al 40 % y los estudiantes prefirieron dar seguimiento a los temas de clases mayormente por vídeos, seguido de páginas web y por último consulta de libros electrónicos.

Objetivo

Favorecer la permanencia escolar y la regularización de estudiantes que presentan UDAs reprobadas y promedio general menor a la calificación mínima aprobatoria; enterar y hacer partícipes a los responsables de familia en la generación de un plan de regularización personalizado.

Descripción de la experiencia

En el semestre enero junio 2022, se revisó el promedio de la población estudiantil de la Escuela del Nivel Medio Superior Centro Histórico León, que en ese entonces tenía alrededor de 1500 estudiantes. Se ubicó a los estudiantes que tenían un promedio general menor a 7.0 (calificación sobre base 10) porque indicaba que tenían al menos una UDA reprobada y por ende estaban en rezago académico. Se logró establecer una entrevista particular con 63 responsables de familia, que en ese entonces representó aproximadamente el 12 % de los estudiantes que se encontraban en situación de rezago.

Las entrevistas con los responsables de familia tuvieron una duración de alrededor de una hora, En la entrevista se les presentó el mapa curricular que debe de cubrir el estudiante en el programa de estudio, el historial académico de cada estudiante, indicando explícitamente las UDAs reprobadas, se informó sobre los periodos de exámenes de regularización, los cursos de regularización en periodos vacacionales, los costos de exámenes y cursos, la forma en la que se pueden obtener la calificaciones sumativas (las que a ese momento llevan los estudiantes en las UDAS), y se compartieron los correos y teléfonos de la escuela con la finalidad de tener una comunicación abierta con los estudiantes y los padres de familia.

Durante las entrevistas los estudiantes daban su réplica de porqué habían reprobado una o varias UDAs, además de manifestar sus inquietudes a la dinámica o forma de trabajo de las clases, expresaban en su caso el porqué de su ausentismo, la necesidad de apoyo psicológico, pedagógico y/o emocional.

Por su parte, la gran mayoría de los responsables de familia expresó que no se habían percatado de la situación académica de sus hijos debido a que la mayoría del tiempo trabajan ambos responsables, en algunos casos en donde la madre no trabaja, por lo general son personas que no tienen los estudios de nivel bachillerato y no en ese sentido no acompañan a los hijos en el seguimiento de las tareas y trabajos. Otra de las razones por las cuales no había mayor seguimiento al desempeño académico de los estudiantes era porque consideraban que sus hijos ya estaban grandes y eran responsables solo por estar en la preparatoria, sin visualizar y considerar que el desarrollo social, psicológico y académico de los estudiantes es menor al esperado a causa de la educación a distancia por la pandemia del COVID 19.

Además de la información recabada en las entrevistas, una de las variables a estudiar fue el ingreso económico familiar mensual, esto porque regularizar UDAs por lo general lleva un costo, ya sea de alrededor de 215 pesos mexicanos por examen de regularización, o de 300 a 1400 pesos en cursos de regularización que se ofertan en periodo vacacional. Para la obtención de este dato se revisó el ingreso reportado por los estudiantes al momento de inscribirse por primera vez al bachillerato, el cual está registrado en la plataforma de la Dirección de Administración Escolar.

Resultados

Comparando los resultados a dos años de iniciar la estrategia de entrevistas y regularización, se tiene la siguiente información. Los estudiantes se clasificaron en tres grupos, en el primer grupo se ubica a los estudiantes que se dieron de baja, es decir, los que abandonaron la escuela, en el segundo grupo se encuentran los estudiantes que han mantenido el rezago, es decir aquellos que han seguido reprobando UDAs o que no han presentado exámenes o cursos de regularización, y, el promedio general no ha superado la calificación aprobatoria, en el último grupo se ubicó a los estudiantes que mejoraron su situación académica presentando exámenes o cursos de regularización, además de que en general estos estudiantes ya no reprobaron UDAs en los semestres que cursaron.

Los estudiantes correspondientes al primer grupo tuvieron los promedios de inicio más variados, tres de ellas empezaron con un promedio de cero porque no habían hecho ningún avance curricular y prácticamente desde que empezaron a estudiar en la escuela estuvieron en una situación de abandono y no habían aprobado ninguna UDA, también hubo ocho personas con promedios mayores a 5, pero menores a 7, éstas no estaban en una situación tan marcada en el rezago y el número de UDAs reprobadas eran menores a diez.

Tabla 1. Estudiantes que se dieron de baja (abandonaron la escuela)

Sexo	Promedio antes	Promedio actual	Diferencia de promedios
Hombre	0.00	3.77	3.77
Hombre	0.00	2.00	2.00
Hombre	0.00	3.75	3.75
Hombre	1.63	5.30	3.68
Mujer	2.00	4.77	2.77
Hombre	2.33	2.68	0.35
Mujer	3.00	3.00	0.00
Hombre	3.00	2.20	-0.80
Hombre	3.33	3.15	-0.18
Hombre	3.40	4.40	1.00
Hombre	3.83	3.89	0.06
Mujer	4.00	6.08	2.08
Mujer	4.57	3.39	-1.18
Mujer	4.60	4.59	-0.01
Hombre	4.75	3.22	-1.53
Mujer	5.44	5.55	0.11
Hombre	5.50	5.80	0.3
Mujer	5.63	6.40	0.78
Hombre	5.83	5.36	-0.47
Mujer	5.93	5.48	-0.45
Hombre	6.44	7.41	0.97
Mujer	6.44	7.12	0.68
Hombre	6.86	5.88	-0.98

De los 23 estudiantes que abandonaron la escuela, en general, se mantuvo un desinterés por regularizarse tanto de parte del alumnado como de sus responsables de familia, 10 de estas personas se dieron de baja, es decir, formalizaron que abandonaron la escuela, la principal manifestación que realizaron sus responsables de familia fue que necesitaban una escuela en donde la entrada a clases fuera obligatoria y no tuvieran la puerta de la escuela abierta todo el tiempo; es decir, reducir el ausentismo de los estudiantes; 11 de las personas que abandonaron la escuela no hicieron manifestación alguna de ello y no formalizaron la baja, solo no siguieron inscribiéndose; solo dos de los estudiantes de este grupo fueron dados de baja por reprobar la misma UDA por tercera vez. Coincidiendo con la discusión de Martínez et al., (2020), que enuncian que la reprobación académica es sustancialmente la razón por la cual los estudiantes de este grupo abandonaran la escuela ya que éste fue grupo de estudiantes que menos exámenes o cursos de regularización presentaron.

El segundo grupo de la muestra de 63 estudiantes es el de los que mantuvieron el rezago, este grupo se caracterizó porque las personas siguieron inscribiéndose a los semestres correspondientes, pero no lograron alcanzar el promedio aprobatorio, por adeudar UDAs de un año atrás y por tener más de 10 UDAs en adeudo.

Tabla 2. Estudiantes que mantuvieron el rezago.

Sexo	Promedio antes	Promedio actual	Diferencia de promedios
Hombre	3.28	6.10	2.82
Hombre	4.21	5.40	1.19
Mujer	4.30	4.67	0.37
Mujer	4.41	6.52	2.11
Hombre	4.83	6.93	2.10
Mujer	5.00	5.09	0.09
Mujer	5.36	6.44	1.08
Hombre	5.79	6.83	1.04
Hombre	5.81	6.81	1.00
Mujer	6.44	6.76	0.32

Este grupo tuvo un avance muy variado tanto en promedio como en razones, el menor avance lo obtuvo una estudiante a la que se le proporcionaron situaciones para mejorar su situación, se le asignó el turno matutino para que sus responsables de familia pudieran estar más al pendiente de ella por las tardes, además de llevarla a terapia psicológica, sin embargo no hubo un avance significativo, existen también dos personas que fueron acumulando más UDAs reprobatorias y a la fecha tienen más de 20 UDAs en rezago, dos personas sí disminuyeron considerablemente el número de UDAs reprobadas, y por último un estudiante de este grupo mejoró notablemente su situación, empezó con el promedio más bajo de este grupo y fue el que más avance tuvo, él se regresó a recursar el segundo año de preparatoria para regularizar las UDAs del primer año mientras avanzaba con las UDAs del segundo año que le faltaban. En cuanto al acercamiento con los responsables de familia, sí están al pendiente cada que concluye un semestre, pero no están tan al pendiente de los periodos de regularización que se tienen para que los estudiantes estudien y presenten exámenes de regularización correspondientes, en ocasiones algunos de ellos se acercaron cuando ya habían pasado las fechas para los exámenes o los cursos de regularización, lo que posiblemente provocó que los estudiantes no regularizaran más UDAs.

Por último, se tiene el grupo de estudiantes que mejoraron su situación académica y lograron obtener un promedio mayor a 7, este grupo también es variado en sus promedios de inicio, van desde el valor de 3.40 hasta el de 6.94.

Tabla 3. Estudiantes que mejoraron su situación académica

Sexo	Promedio antes	Promedio actual	Diferencia de promedios
Hombre	3.40	8.01	4.61
Mujer	4.58	7.68	3.10
Hombre	4.81	7.39	2.58
Hombre	4.88	7.02	2.15
Mujer	4.94	7.27	2.33
Hombre	5.30	7.27	1.97
Mujer	5.36	7.77	2.41
Mujer	5.56	7.00	1.44
Hombre	5.71	7.40	1.69
Mujer	5.75	7.00	1.25
Hombre	5.79	7.24	1.45
Hombre	5.92	7.30	1.38
Mujer	5.94	7.37	1.43
Hombre	6.00	8.21	2.21
Hombre	6.33	7.54	1.21
Hombre	6.36	7.23	0.87
Hombre	6.44	7.58	1.14
Mujer	6.44	7.96	1.52
Hombre	6.50	7.44	0.94
Mujer	6.57	7.00	0.43
Mujer	6.63	7.46	0.84
Hombre	6.75	7.15	0.40
Mujer	6.79	7.75	0.96
Hombre	6.79	7.45	0.66
Hombre	6.87	8.05	1.18
Hombre	6.94	7.53	0.59
Mujer	6.94	7.64	0.70
Hombre	6.94	7.93	0.99
Mujer	6.94	8.13	1.19

Este grupo de estudiantes sí presenta una tendencia marcada en el aumento del promedio general, cinco de ellos lograron un egreso en junio de 2024 y concluyen sus estudios sin más contratiempos, la mayoría pasará al último año (tercer año) ya sin UDAs reprobadas, este grupo es el mayor en cuanto al número de personas y aunque todos tienen promedios superiores al punto de pase, aún diez de ellos mantienen UDAs reprobadas, sin embargo, su avance es mayor que el de los estudiantes que se ubicaron en la segunda categoría, además demostraron un mayor interés por regularizarse. En este caso tanto los responsables de familia como los estudiantes estuvieron más al pendiente de los periodos de regularización como del avance al final del semestre.

Tabla 4. Comparación general del avance de los estudiantes.

Estatus	Número (%)	Ingresos económicos	Número H/M	Promedio antes de la intervención	Promedio actual	Diferencia de promedios
Abandonaron la escuela	23 (36 %)	$ 8 994.00	14 / 9	3.85	4.57	0.73
Mantienen el rezago	10 (16 %)	$ 12 950.00	5 / 5	5.02	6.20	1.21
Mejoraron	30 (48 %)	$ 14 268.97	17 / 13	6.01	7.51	1.50

Con relación al ingreso familiar por mes, se observa como el grupo de estudiantes que mejoraron su situación académica, en promedio, tienen mayores ingresos económicos que los que no, lo que se puede correlacionar con la posibilidad de acceder más fácilmente a exámenes o curos de regularización, incluso a la posibilidad de pagar clases o asesorías de algunos temas, en este sentido, para una extensión futura de este trabajo, se debe evaluar la posibilidad de ofertar cursos de regularización o clases gratuitas para preparar a los estudiantes para los exámenes de regularización y reducir la brecha que pudiera existir a causa del ingreso económico.

De los 63 estudiantes de la muestra de estudio, 64 % de ellos permanecen en la escuela, 48 % mejoraron considerablemente su situación académica al obtener promedios mayores a 7 y disminuir la cantidad de UDAs reprobadas o incluso ya no tener adeudos, 16 % de ellas mantienen adeudos y han avanzado a los semestres consecutivos, pero sin lograr un avance mayor, y por último 36 % de los estudiantes abandonaron la escuela, de los 23 estudiantes de este grupo solo dos de ellas fue por cuestiones 100 % académicas al reprobar por tercera ocasión la misma UDA. La regularización de los estudiantes también tuvo un impacto en indicadores generales de la escuela (promedio e índice de reprobación) como parte de la aportación de los individuos a la comunidad, la cual se mantuvo interesada en la mejora de sus compañeros, este análisis será parte de otro trabajo, pero es importante mencionar que esta actividad se relaciona con el resultado general de la escuela.

El involucramiento de los responsables de familia fue un incentivo para que los estudiantes regularizaran su situación académica y mejoraran su estatus escolar, como lo mencionan de Alama y Obaco (2024) el apoyo, compresión y afecto familiar se correlacionan directamente con un mayor rendimiento académico.

En concordancia con el estudio de Martínez et al., (2020) el ingreso económico familiar no está correlacionado con el rezago académico de los estudiantes, dado que la variación de ingreso es amplía e independientemente si en la familia hay más o menos ingreso, el estudiante reprobó materias y se rezagó, pero sí hay una correlación del ingreso económico con la recuperación del estudiante y tiene sentido ya que un examen o curso de regularización tienen un costo extra, por ende quienes tienen mayor ingreso pueden costear más fácilmente estos cursos.

Considerando lo manifestado por García (2021), para abatir el rezago académico a causa de la educación a distancia por la pandemia de COVID, los estados, y en este caso las escuelas autónomas, deben de implementar

acciones para disminuir el rezago y deben de ser contextualizados a la población a aplicar, en ese sentido, esta práctica es sencilla en su aplicación y fácilmente replicable, pero para es compleja en sus resultados, ya que debe de haber un compromiso y seguimiento por parte de la escuela, de los responsables de familia y de los alumnos.

Conclusiones

De la población que abandonó la escuela, solo dos personas la abandonaron por razones 100 % académicas a causa de la reprobación. El trabajo de corresponsabilidad de estudiantes, responsables de familia y autoridades educativas tiene presentó mejoras en la mayor parte de la muestra de estudio, y en la comunidad estudiantil en donde se aplicó. Mejorar la comunicación en el entorno sociocultural de los estudiantes permitirá acompañarlos cuando se encuentran en condiciones de rezago académico, éstos permanecerán estudiando y un porcentaje considerable podrán regularizarse para obtener un egreso del nivel educativo correspondiente.

Con los resultados de esta práctica podemos suponer una hipótesis para otra práctica y con los estudiantes de los primeros semestres, en especial el primer semestre y observar su impacto con un mayor número de personas que entran en situación de reprobación para evitar que se dé un rezago y posteriormente un abandono. De manera general está práctica abordó la problemática del rezago y evitó que la mayoría de las personas abandonaran la escuela e incluso logro la mejoría en el 48 % de la muestra de estudio.

Con la finalidad de reducir la posible brecha entre los ingresos económicos y la mejora en la situación académica se debe de evaluar qué acciones puede realizar la administración de la escuela para darle a los estudiantes las herramientas para regularizarse sin que estas generen un impacto económico en las familias, tales como asesorías gratuitas enfocadas a los temas esenciales para exámenes de regularización, promoción de becas internas y externas para cubrir los costos de los exámenes o cursos de regularización, etc.

Esta práctica está enfocada en atender a los alumnos que ya tienen materias reprobadas, que a pesar de las actividades para evitar la reprobación ellos reprobaron más de una UDA y los alcances de ésta están enfocados en ayudarlos a mejorar su situación académica, siempre atendiendo a una corresponsabilidad entre estudiantes, responsables de familia y escuela.





Referencias

Ambrocio Martínez, L.., Cruz Castellanos, V. L., & Ramos Romero, B. A. . (2020). *La reprobación como causa del abandono escolar en estudiantes de bachillerato*. PsicoEducativa: Reflexiones Y Propuestas, 6(11), 27–37. https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/124

Alama Duarte , G. J., & Obaco Soto, E. E. (2024). *La Familia y su Impacto en el Rendimiento Académico*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 4104-4118. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10823

Arellano-Esparza, Carlos Alberto, y Ángeles Ortiz-Espinoza. (2022). *"Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19"*. Íconos. Revista de Ciencias Sociales 74: 33-52. https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292

de Agüero Servín, Mercedes, Benavides Lara, Mario Alberto, Rendón Cazales, Jesús, Pompa Mansilla, Maura, Hernández-Romo, Alan Kristian, Hernández-Martínez, Ana María del Pilar y Sánchez-Mendiola, Melchor. (2021, septiembre-octubre). *Los retos educativos durante la pandemia de covid-19: segunda encuesta a profesoras y profesores de la UNAM*. Revista Digital Universitaria (rdu), 22(5). http://doi. org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.13

García Dobarganes, Pablo Clark. (2021). *Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia*. Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/20210602_Educación-en-pandemia_Documento.pdf

El Instituto de Financiamiento e Información para la Educación, Gobierno del Estado de Guanajuato y Tecnológico de Monterrey. Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Tecnológico de Monterrey, septiembre de 2019. *Investigación diagnóstica sobre el abandono escolar en educación básica con énfasis en secundaria en el estado de Guanajuato*. https://juventudesgto.guanajuato.gob.mx/files/Diagnostico_de_Abandono_escolar_en_Educacion_Basica.pdf

Martínez Chairez, G. I., Torres Díaz, M. J., & Ríos Cepeda, V. L. (2020). *El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico*. IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH, 11, e657. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657

Silva López, H., & Weiss Horz, E. (2018). *Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario*. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 48(1), 73–102. https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.75

UNESCO/UNICEF/CEPAL (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2022), *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*, https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed-2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content



Trabajo Social en el área educativa: "Una apuesta por la permanencia universitaria"

José Luis Doncel Iguavita
Universidad del Valle, Colombia
jose.doncel@correounivalle.edu.co

Resumen

El presente documento aborda la práctica preprofesional de un estudiante de pregrado en Trabajo Social, en este se realiza un recorrido por el proceso de inserción, caracterización, diagnóstico y diseño de la propuesta de intervención, así como su implementación y evaluación de este. A su vez, inmerso en un contexto de Educación Superior. La respectiva experiencia se sitúa en el acompañamiento integral apostándole al trabajo de las áreas personales, académicas, sociales y vocacionales, así como facilitar herramientas para su adaptación, su permanencia y su graduación oportuna, esto fue focalizado a estudiantes de pregrado del programa académico de Trabajo Social en el periodo comprendido entre 2018-2019 de la Universidad del Valle Seccional Zarzal.

Descriptores: Prácticas Educativas, Acompañamiento Integral, Formación de Pregrado.

La deserción universitaria sigue siendo un fenómeno de especial análisis y revisión, a esto Himmel (S.F.), parte de las diversas dinámicas sociales en las que tanto los estudiantes como docentes se enfrentan, ya sea a nivel personal y/o profesional. Así como las dinámicas socioculturales que se vivencian al interior de los campus universitarios. Esta experiencia vuelve sobre estas premisas y por medio de la práctica preprofesional de estudiantes de Trabajo Social se atiende esta necesidad de hacerle frente a las diversas situaciones que agudiza las condiciones en las que se moviliza la decisión de desertar de su formación de pregrado. Ya que no es suficiente con la formación curricular sino también se deben generar espacios extracurriculares que permita identificar, reconocer y fortalecer las diversas herramientas para su permanencia y graduación oportuna. Este proceso de acompañamiento integral estuvo orientado por acciones socioeducativas, así como la pedagogía y el constructivismo social.

El objetivo de la práctica respondió a asuntos del fortalecimiento de las estrategias de retención estudiantil para a la vez a la reducción de la deserción universitaria en un contexto micro social como fue los estudiantes adscritos a un programa académico de pregrado de la Facultad de Humanidades de esta seccional de la universidad.

Continuando así, se hace necesario mencionar el nombre la propuesta de intervención *"Caminando Hacía el Éxito en la U, Construyendo un proyecto de vida profesional"*, en el cual se desplegaron unas líneas de trabajo fundamentadas desde el constructivismo social de Agudelo y Estrada (2012), que le apuesta al fortalecimiento de las habilidades sociales, pero también a la autonomía social en la toma de decisiones. Para para darle cumplimiento a los objetivos, se desarrollaron las siguientes estrategias de acompañamiento para la permanencia en el contexto universitario:

Estrategia de acompañamiento 1

Programa Mentor, Aprendiendo entre pares: Se desarrolló bajo la metodología de conversatorio, las personas que tuvieron la posibilidad de ingresar al programa eran estudiantes con unas particularidades necesarias para requerir la orientación como haber caído en bajo rendimiento académico, se encuentre en riesgo de deserción o en sobre permanencia.

Este inició con una convocatoria abierta a estudiantes de últimos semestres que estuvieran interesados en acompañar a estudiantes de semestres inferiores al suyo, especialmente pensando en un ejercicio de trabajo entre pares. Este programa se tuvo en ejecución durante el periodo 2018-2019 y contó con la participación de tres (3) estudiantes, todas de séptimo semestre. Sin embargo, sólo dos (2) estudiantes continuaron con su proceso de acompañamiento. Se tiene un registro de seguimiento frente a la cantidad de encuentros y temáticas o asuntos trabajados, se desarrolló de manera conjunta un plan de trabajo con relación a las necesidades y las demandas del estudiante, así como los acuerdos iniciales, se debe mencionar que este espacio se designó de dos (2) horas semanales.

Estrategia de acompañamiento 2.

Programa de Consejería Estudiantil: Se llevó a cabo bajo la metodología de consultoría además se construyó un instrumento y/o herramienta que permitió llevar una memoria de los diversos procesos de acompañamiento de índole personal, académico, social y/o vocacional que pudo ser mediada por el profesional en formación. Esta ficha, contaba con apartados importantes para el registro de atención como lo es: el motivo, desarrollo y compromisos o responsabilidades acogidas en consulta. Este programa tuvo un buen recibimiento, permitió la construcción de espacios de diálogos para el manejo de ciertas situaciones personales y en algunos casos académicos que por una razón u otra las mismas personas no compartían o expresaban a las figuras de autoridad al interior del programa académico.

En medio de los procesos de acompañamiento, se atendieron casos o situaciones de vida universitaria, como su adaptación, problemas relacionados con el trabajo en equipo, así como la regulación emocional, manejo del estrés y la resolución de problemas. A continuación, se presentará el instrumento y/o herramienta que se construyó para llevar un registro de los casos atendidos dentro del programa de Consejería Estudiantil, cabe aclarar que además de la ficha también se tiene un listado de asistencia de las personas que hicieron uso de este servicio:

Cuadro 1. Ficha de registro de consulta

Información institucional
Consejería Estudiantil
Fecha: Se debe dejar claro, el día, mes y año de consulta.
Motivo de la consulta: En los casos atendidos se puso el motivo inicial por el cual el estudiante venía en busca del servicio o cuál fue la necesidad que lo movilizo a buscar una segunda opinión frente a alguna situación personal y/o académica que podía afectar su desempeño o su decisión de permanecer en el programa académico.
Desarrollo: Se mencionaba como se abordó o bajo que estrategias se asumió la orientación dentro del espacio, además de otras posibles situaciones que pudieran surgir en medio de la conversa para así tenerlos en cuenta y poder trabajar sobre ello después.
C**ompromisos y/o responsabilidades:** Al finalizar cada espacio, se dejaron compromisos o responsabilidades para ir respondiendo al motivo inicial de la consulta, en el caso que se hubiera recomendado o sugerido otros profesionales para su atención y revisión o por el contrario si se agendó un nuevo espacio para encontrarse nuevamente.

Fuente construcción propia.

Estrategia de acompañamiento 3

Programa de Persistencia y Éxito en la U: Se desarrolló bajo la metodología de seminario taller con la intensidad de dos (2) horas semanales, para ese periodo académico se había hecho una admisión de cincuenta y cinco (55) estudiantes por lo cual se toma la decisión de dividir por grupos, en este caso grupo cincuenta (50) y cincuenta y uno (51). Se planearon 16 sesiones inicialmente, pero dada la coyuntura del paro estudiantil que atravesaba la universidad, se hizo una extensión por 21 sesiones. Esto en su ejecución fue posible, dado que los espacios y las personas involucradas en todo el proceso de intervención contaban con toda la disponibilidad para llevar a cabo los encuentros y lo que esto requiriera. Se contó con el apoyo de las diferentes dependencias de la universidad en especial con el equipo profesional de Bienestar Universitario.

En su formalidad, se construyó y se entregó un programa de contenido en el cual hacía explícito y tenía como intención poder dejar claridades a las personas que asistían a los espacios de encuentro como los objetivos del espacio, la metodología a usar, los criterios de aprobación y los contenidos de este. De forma adicional, sus contenidos respondían a asuntos de su curso de vida, como lo diría Blanco (2011), así como cuestiones académicas, administrativas, formativas y del ser.

A continuación, se presentará los contenidos y/o temas abordados:

Cuadro 2. Contenidos del programa de Persistencia y éxito en la U.

No	TEMA	TEMA ESPECIFICO
1	Aplicación de la ficha tipo encuesta para la caracterización de los estudiantes de nuevo ingreso y presentación del programa	Fue la sesión de apertura, en el que se abrió una discusión frente a lo que contiene todo el módulo y actividades que se esperan llevar a cabo en cada sesión. Estuvo abierta a modificaciones y de esa manera también se aplicó la ficha de caracterización para levantar la información correspondiente.
2	Proyecto de vida profesional: autobiografía: ¿Cómo llegue a Trabajo Social?	Para esta sesión se abordó: • Autoconocimiento • Quién soy, dónde estoy. • Historia de vida
3	Taller en normas de citación APA	Normas de citación y referencia APA.
4		Taller de refuerzo sobre normas de citación y referencia APA.
5	Taller de escritura	Se abordó: • Tipología de textos en la U: fichas, reseña, ensayos. • Presentación de trabajos académicos.
6		• Taller de refuerzo sobre tipología de textos y presentación de trabajos académicos.
7	Socialización del Acuerdo 009	• Derechos y deberes de todo estudiante. • Del proceso de evaluación. • De las calificaciones. • De las solicitudes y reclamos estudiantiles • De los estímulos académicos
8	Inducción Personalizada	Las profesoras adscritas al programa académico brindaron una contextualización frente a la malla curricular y dar indicaciones frente a las implicaciones académica administrativas.
9	Mesa de discusión	Se le dio la bienvenida al espacio a otro estudiante de semestres avanzados para conversar sobre las motivaciones, intereses y la importancia de la formación.
10	Balance: escritura y normas de citación APA	Se trabajó la escritura y la norma de citación APA, teniendo en cuenta algún texto trabajado hasta el momento para ampliar la reflexión y validar lo aprendido hasta el momento.
11	Taller de expresión corporal	Se abordó: • Presentaciones en público. • Manejo del tono de voz • Manejo del espacio
12	Lo que hago Vs lo que debería hacer	Se abordó • Estrategias y métodos de estudio
13	Manejo del tiempo	Se abordó: • Planeación del tiempo • Construcción de un plan de trabajo, como seguirlo
14	Capacitación acerca de las fuentes y bases de investigación digitales	Capacitar a los y las estudiantes en: • Bases de datos digitales de la universidad. • Fuentes de búsqueda confiable • Realizar búsquedas en la biblioteca virtual

15	Habilidades sociales	Se trabajó: • Resolución de conflictos. • Auto concepto • Trabajo en equipo
16	Experiencias de práctica en Trabajo Social	Se invitó a estudiantes en práctica que pueden contar desde sus experiencias: • Qué se hace desde Trabajo Social • Cómo fue el proceso de práctica • Retos, aprendizajes y recomendaciones
17	Ética profesional.	Se abordó: • El código de ética profesional para los y las trabajadoras sociales de Colombia. • Agremiaciones de Trabajo Social.
18	Trabajos de investigación en` Trabajo Social	Se invitó a estudiantes que estén realizando actualmente su trabajo de grado que compartieran: • Qué se investiga en Trabajo Social • Cómo es el proceso de investigación • Retos, aprendizajes y recomendaciones
19 **20**	Espacios de reflexión frente a` componentes sociales.	Se abordó espacios de debate y de reflexión acerca de: • Población sexo-diversa • Lo étnico-racial
21	CIERRE DEL TALLER	

Fuente construcción propia.

Para finalizar, esta práctica académica logró darle continuidad a tres estrategias de acompañamiento, entre ellas: Programa Mentor, aprendiendo entre pares, fue una estrategia que funcionó bajo una metodología de conversatorio en donde se trabajaba de forma individual necesidades académicas específicas y que requerían una orientación ya sea en un momento puntual de su formación, en este caso siendo acompañados por estudiantes de semestres superiores, se estableció el acompañamiento de tres estudiantes con dos horas semanales de atención directa. Adicional, el Programa de Consejería Estudiantil, se llevó a cabo bajo con una metodología de consultoría en donde se hizo seguimiento, así como orientación a las diversas situaciones que expresaron los consultantes/estudiantes y que pudiera afectar su permanencia en la universidad, se atendieron a cuatro personas. Finalmente el Programa de Persistencia y Éxito en la U, fue un escenario configurado bajo una metodología seminario taller con una intensidad de dos horas semanales, se llevaron a cabo 21 sesiones en donde la asistencia variaba entre 21 a 25 personas por encuentro. Las temáticas estaban desde lo personal, lo académico, lo cultural, lo vocacional y finalmente procesos administrativos.

Al terminar el periodo académico, de cincuenta y cinco (55) estudiantes admitidos sólo dos (2) estudiantes desertaron del programa académico, de forma adicional las personas que estuvieron asistiendo constantemente expresaron gratitud y satisfacción por el fortalecimiento de sus habilidades, pero también el cumplimiento de sus responsabilidades de una manera más acertada mediando cada vez mejor el estrés y las tensiones universitarias.

Continuando así, una de las contribuciones que permitió la práctica es que la educación

suele ser vista como un espacio exclusivamente de apuestas en donde existe una relación docente-estudiante, sin embargo, permite ampliar el plano de acción, debido a que es un espacio de aprendizaje focalizado en el desarrollo de habilidades para la vida por medio de estrategias pedagógicas, no responde exclusivamente a lo curricular sino por el contrario a lo extracurricular, brindando de herramientas a quienes se encuentren inmersos. De forma adicional, los acompañamientos individuales permitieron reconocer cambios significativos en los consultantes/estudiantes ya que tener un espacio de escucha distinto a los dispositivos de consulta psicológica, permite tener mayor apertura, pero adicional mejor receptividad frente a las orientaciones.

A modo de conclusión, los espacios educativos especialmente en los contextos universitarios son escenario de práctica que potencializan las habilidades profesionales, personales y vocacionales pero adicional, son lugares que posibilitan la reflexión, el aprendizaje y el trabajo colaborativo debido a todo su componente pedagógico y didáctico.

Referencias

Agudelo, M., Estrada, P. (2012). *Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas.* Universidad Pontificia Bolivariana.

Blanco, M., (2011). *El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo*. Revista Latinoamericana de Población, 5 (8), 5-31.

García, A. (2015). *La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XX.* Propuesta Educativa, núm. 43, pp. 17-31 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Himmel, E. (s.f.). *Retención y movilidad estudiantil. Modelos de análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior*. Consejo Superior de Educación.

Ministerio De Educación Nacional. (2015). *Guía para la Implementación del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones de Educación Superior*. Viceministerio de Educación Superior.

Prieto, M. (2004). *La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: un desafío permanente*. Universidad Católica de Valparaíso.

Tinto, V. (s.f.). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Jessey-Bass Inc. Universidad de Siracusa.

Torres, L. (2012). *Retención Estudiantil en la Educación Superior*. Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano. Pontificia Universidad Javeriana.



Desmitificando las segundas oportunidades. Una experiencia de acompañamiento en Matemática en Educación Superior

Pierina Costa Alanís
Universidad Tecnológica de Uruguay
pierina.costa@utec.edu.uy

Matías Salomone Cayaffa
Universidad Tecnológica de Uruguay
matias.salomone@utec.edu.uy

Alejandro Duarte Furiati
Universidad Tecnológica de Uruguay
alejandro.duarte@utec.edu.uy

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

Resumen

Este trabajo presenta el desarrollo de una práctica de acompañamiento integral en matemática con estudiantes que ingresan a la Universidad Tecnológica de Uruguay a la carrera de Ingeniería en Energías Renovables. Se muestra cómo una pronta caracterización de los estudiantes desde la dimensión cognitiva y sociodemográfica aporta insumos para implementar estrategias individualizadas que atiendan las trayectorias educativas en las unidades curriculares de matemática del ciclo inicial. Esta experiencia se realiza a través de diferentes etapas e instrumentos. Se involucran distintas áreas de la institución, realizando ajustes y elaborando estrategias de contención afectiva y académica personalizadas, que acompañan los procesos educativos, atendiendo a aumentar la permanencia de los estudiantes en la universidad, impactando de forma positiva en las tasas de retención en el primer año de la carrera.

Descriptores: Retención, Matemática, Acompañamiento, Educación Superior, Segundas Oportunidades.

Contextualización

La experiencia se desarrolla en la Universidad Tecnológica (UTEC), en estudiantes de primer año de la carrera de Ingeniería en Energías Renovables. La carrera presenta una fuerte presencia de matemática en el ciclo inicial; dentro de las unidades curriculares (UC) que conforman los dos primeros semestres, se encuentran Álgebra, Matemática I y Matemática II; cada una tiene asignados 10 créditos que conforman el 30% de los créditos totales del primer año, lo que evidencia el rol de la asignatura en la carrera. Según lo expresa Balderrama (2001), "¿qué estudia la ingeniería? estudia a la física, orientándola al beneficio del hombre, sin embargo, el objeto de nuestro interés no está aquí, sino en el cómo la estudiamos. La respuesta está en las matemáticas..." (p. 1). Se hace evidente la necesidad de que los estudiantes adquieran los conocimientos matemáticos para afrontar el resto de las UC que se nutren directa e indirectamente de estos.

El análisis del rendimiento en matemática durante los primeros años marca que un alto porcentaje de estudiantes con baja calificación en el primer parcial terminan abandonando la carrera, por lo que la nota del primer parcial se considera un factor de abandono, lo que concuerda con otros estudios sobre el tema (Calderón et al., 2020; Snead et al., 2022).

Esto coincide con lo expuesto por Sáez y Tampe (2020), que afirman que uno de los períodos donde los estudiantes de primer año universitario abandonan es durante mayo, asociado a la obtención de resultados de los primeros parciales. Un estudiante que obtiene malos resultados es menos propenso a permanecer en la universidad.

En el año 2022 inicia el programa de acompañamiento que en primera instancia solo consistía en la oportunidad de reponer las pruebas parciales de los cursos de matemática. Conforme el programa fue madurando se incorporaron otros apoyos que pasan desde una prueba diagnóstica al inicio del curso, entrevistas y asignación de grupos para tratar de brindar un acompañamiento más personalizado, fundamentado en la teoría del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1977; Rumjaun y Narod, 2020). Esta experiencia impacta sobre varios aspectos, entre ellos las habilidades sociales y la motivación que "son factores determinantes de la permanencia estudiantil" (Alvarado et al., 2021, p. 6) en la educación superior.

Objetivo

Contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en el nivel inicial de la educación superior en carreras de ingeniería a través de un programa de acompañamiento integral.



Descripción de la experiencia

La experiencia consta de cinco etapas (1) recopilación de información, (2) organización de grupos, (3) acompañamiento integral, (4) evaluación parcial y análisis de resultados y (5) replanificación de los acompañamientos y evaluación parcial (segunda oportunidad).

En la primera etapa se realiza una prueba diagnóstica a los estudiantes que ingresan a la carrera, junto con una encuesta sociodemográfica y entrevistas grupales.

La prueba diagnóstica está compuesta por 24 preguntas múltiple opción, divididas en cuatro bloques de contenido con seis preguntas cada uno: bloque 1: Alfabetización Algebraica, evalúa expresiones algebraicas, ecuaciones y sistema de ecuaciones, bloque 2: Modelización, indaga el trabajo en resolución de problemas asociados a distintos modelos matemáticos, bloque 3: Funciones y Gráficos, evalúa lectura e interpretación de gráficos y modelos de funciones y el bloque 4: Lógica: preguntas de razonamiento.

Para la construcción y planificación del instrumento de evaluación se elabora una tabla para cada pregunta. La misma contiene el bloque de contenido asociado a la pregunta, el enunciado base, la respuesta correcta, los distractores y el grado de seguridad en la respuesta. Tanto la respuesta correcta como los distractores tienen el desarrollo procedimental con las justificaciones asociadas y los fundamentos de los posibles errores. Esto implica generar preguntas claras, concisas y sin ambigüedades, con distractores de calidad, que sean posibles, lógicos y consistentes, (Jurado, et al. 2013, Ghio, et al. 2022). Además, Aguirre y Ponce De León (2017) plantean que los distractores bien construidos deben discriminar según el desempeño de los estudiantes.

Para seleccionar los temas a evaluar en los diferentes bloques, se analiza el perfil de egreso de educación media, el cual describe las competencias y habilidades que se espera que los estudiantes adquieran al finalizar este nivel educativo. Se estudian los programas de matemática de los planes vigentes de educación media de las distintas orientaciones para determinar los contenidos comunes y de esta forma asegurar que la evaluación diagnóstica esté alineada con el currículo de educación media y con las habilidades identificadas como clave para las UC de la carrera.

La prueba se aplica al 100% de los estudiantes que ingresan a la carrera, en forma simultánea, con una duración de 2 horas. En el proceso de implementación, cada estudiante debe elegir una opción para cada pregunta. La confiabilidad de la prueba (luego de eliminar cinco ítems cuyas propiedades psicométricas eran deficientes) medido mediante el alfa de Cronbach fue de 0,83 la cual se considera apropiada para los fines del estudio.

Adicionalmente, al inicio de semestre durante las primeras clases se aplica una encuesta al estudiantado que consta de tres módulos. El primero sobre información personal que recopila información sobre algunas variables que la literatura muestra que están asociadas con el abandono estudiantil, como el sexo, el nivel educativo de la madre, la tenencia de empleo o beca (Campos y Pastor, 2023; Constante-Amores et al., 2021).

El segundo módulo trata sobre factores de tipo académico relacionados con el colegio de procedencia y carrera seleccionada. El tercer módulo consiste en una escala tipo Likert sobre aspectos relacionados con la incorporación a la universidad como satisfacción por la carrera,

manejo de herramientas tecnológicas y afinidad con las matemáticas. En total se obtiene información de 27 estudiantes.

La mayoría del estudiantado es de primera generación, es decir, que son los primeros en su familia en acceder a la universidad y aproximadamente la mitad trabaja. En cuanto al sexo, el porcentaje es similar y cerca del 22% tiene hijos. Estas características del estudiantado se consideran a la hora de implementar las etapas del estudio.

Luego, en la segunda etapa, a partir de los resultados del diagnóstico, datos de la encuesta y entrevistas, se forman grupos "homogéneos" de entre cuatro y seis estudiantes. Siguiendo lo que plantea Aguilar (2020), sobre la importancia de que los programas de acompañamiento se focalicen en los estudiantes vulnerables para lograr aumentar considerablemente la tasa de retención estudiantil.

En la etapa 3 se implementa un enfoque de acompañamiento integral y personalizado a estudiantes con necesidades académicas similares en matemática (grupos definidos en etapa dos). Este trabajo se realiza de manera colaborativa con el área de Psicopedagogía, esta dimensión afectiva se implementa desde el 2024, anteriormente los estudiantes participaban del programa por decisión propia.

La inclusión de esta área en los acompañamientos a los estudiantes durante el primer año es fundamental, permitiendo abordar además temas de hábitos de estudio, organización y planificación del tiempo, manejo de las expectativas y las emociones asociadas, "promoviendo la adaptación exitosa esta etapa" (Zárate, 2020, p.5).

Estos aspectos ponen de manifiesto el trabajo en las competencias blandas o transversales que desde la universidad son consideradas necesarias tanto para una inserción temprana en el mundo del trabajo, como para el desarrollo de estudios terciarios en niveles avanzados. En las distintas carreras se priorizan las competencias de comunicación, trabajo en equipo, autorregulación del aprendizaje y pensamiento crítico. Estas pueden entenderse como aquellas generales, de tipo socio emocional y metodológico operativas (Ott, 1999), que permiten a las personas insertarse e interactuar en contextos complejos, dinámicos, y contextualizar las competencias profesionales en esas circunstancias.

Luego de seis semanas de trabajo en los cursos y acompañamiento personalizado, los estudiantes realizan la primera evaluación parcial. Los resultados obtenidos son un nuevo insumo que permite valorar el proceso de los estudiantes y definir, en caso de ser necesario, nuevos lineamientos de apoyo para los estudiantes. Lo antes descrito constituye la etapa 4 de la experiencia. Algunas de las acciones tomadas son citar a nuevos estudiantes a los acompañamientos, reconfigurar los grupos, analizar modalidades de estudio y repensar las expectativas de logro en los cursos.

En la etapa 5 se refuerza el acompañamiento durante 15 días teniendo en cuenta los nuevos grupos conformados. El objetivo es ayudar a preparar nuevamente el parcial (segunda oportunidad) a aquellos estudiantes que no lograron el aceptable, para que puedan mejorar los resultados obtenidos. En algunos casos el énfasis está en los contenidos de la UC, mientras que en otros se refuerza el componente emocional

de enfrentar evaluaciones matemáticas (desde la preparación hasta la realización). Luego de transcurridos los 15 días los estudiantes realizan el parcial (segunda oportunidad). La nota máxima que pueden obtener es aceptable (60%), esto permite que el estudiante continúe en carrera para generar derecho a rendir el examen pero no exonerar la UC.

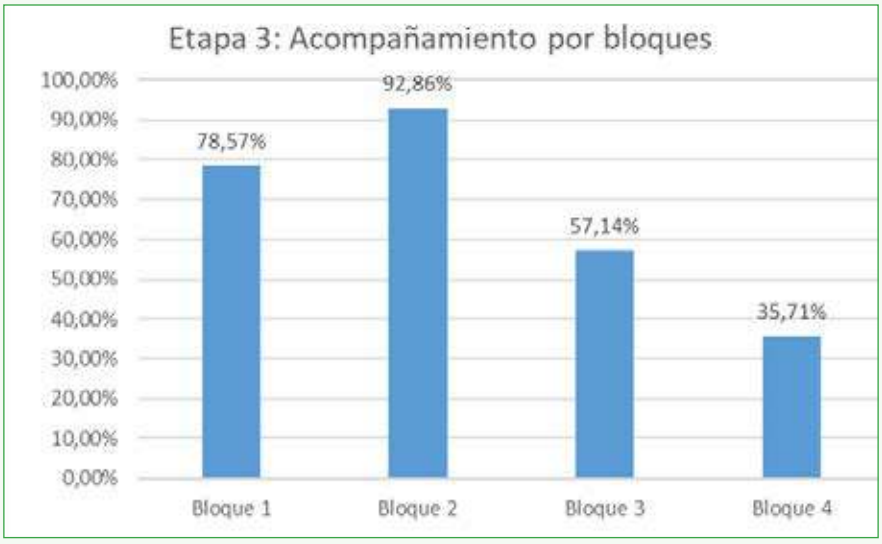
Este programa es cíclico durante el semestre, ya que todo el proceso se repite para el segundo parcial, la diferencia es que el inicio no es con la prueba diagnóstica sino con los resultados del primer parcial (primera o segunda instancia).

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos hasta el momento de la cohorte 2024. Se elige este año por ser el primero en el cual se trabaja con todas las etapas del programa de forma sistematizada. En segundo lugar, se define y muestra la tasa de retención obtenida en los años que se ejecuta el programa.

En el año 2024 participaron 27 estudiantes, finalizadas las etapas 1 y 2 de la experiencia, el 52% de los estudiantes que ingresaron a la universidad fueron derivados a los grupos de acompañamiento cognitivos. El gráfico 1 muestra cómo fue la distribución de los estudiantes en los acompañamientos por bloque (un estudiante podía participar en más de un bloque). Para esta distribución se consideraron los resultados de la evaluación diagnóstica en los distintos bloques y se conformaron los grupos de acompañamientos cognitivos de la etapa 3.

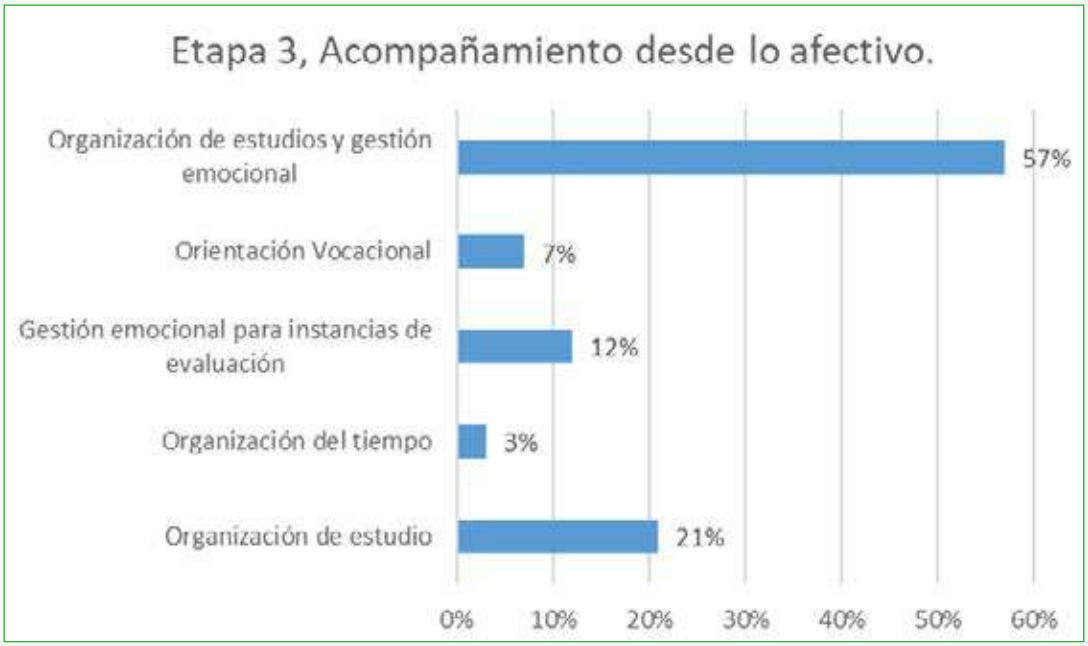
Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes que participan de los acompañamientos por bloques



Se observa que los estudiantes presentan mayores dificultades en el bloque 1: Alfabetización Algebraica y el bloque 2: Modelización. Como estrategia se opta por trabajar desde los distintos bloques relacionando los contenidos, en lo posible, con el bloque Modelización que presentó mayor dificultad. El bloque 4, Lógica, tuvo el mejor rendimiento con solo un 35% estudiantes con resultados insuficientes.

Con respecto al acompañamiento afectivo, teniendo en cuenta la caracterización y las entrevistas, se derivó a 11 estudiantes que ingresaron a la universidad. El gráfico 2 muestra cómo fue la distribución de los estudiantes en los acompañamientos afectivos de la etapa 3.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes derivados a los Acompañamientos afectivo



Luego de finalizada la etapa 3, el acompañamiento integral y personalizado, los estudiantes realizan la primera evaluación parcial. El 67% de los estudiantes que la rindieron lograron alcanzar el mínimo aceptable. Con los estudiantes que no lograron el mínimo aceptable, se realiza un proceso de reflexión individual y grupal, en la etapa 4, para definir modificaciones y mejoras de lo ya realizado y comenzar a implementar en la etapa 5.

En la etapa 5, participa el 78% de los estudiantes que no lograron el mínimo aceptable en la evaluación parcial. Esto permite decir que el 26% de los estudiantes que participan desde el comienzo en el programa de acompañamiento integral participan en la etapa final y solo el 7% del total sería deseable que participe pero decide no hacerlo.

Luego de realizar de manera intensiva, durante 15 días, desde ambas dimensiones los acompañamientos se aplican la evaluación parcial (segunda oportunidad), logrando que el 86% de los estudiantes que la realizan logren alcanzar la nota aceptable, esto es un 20% del total de estudiantes que participan en la experiencia.

El cuadro 1 muestra los resultados de la experiencia 2024 de manera resumida, se compara la participación de los estudiantes por etapa con el porcentaje de estudiantes que logra calificación aceptable o superior.

Cuadro 1. Porcentaje de participación de estudiantes y aprobación por etapas

Experiencia 2024	Etapa 1 y 2	Etapa 3		Etapa 4	Etapa 5
	100	Cognitivo	Afectivo	100	26
Participación de estudiantes		52	37		
Porcentaje de estudiante que logran el "Mínimo aceptable en Evaluación"	No corresponde			67	N. C
Porcentaje de estudiante que logran el "Mínimo aceptable en Evaluación, segunda instancia"	No corresponde				22

No corresponde (N.C)

En el cuadro anterior se aprecia que el 89% (67% etapa 4, 22% etapa 5) de los estudiantes logra el mínimo aceptable en el primer parcial, esto impacta de forma positiva en la retención de estudiantes. Un desafío es determinar estrategias que permitan incentivar a los estudiantes que no optaron por rendir la segunda oportunidad.

Para valorar la retención de los estudiantes en la carrera se definió la siguiente Tasa de retención. Tasa de retención (TR): cociente entre la cantidad estudiantes que finalizaron la Unidad Curricular (NF) y la cantidad de estudiantes con actuación (NEA) en alguna actividad en las primeras tres semanas por 100.

$$TR=\frac{NF}{NEA}.\ 100$$

La Tasa de retención para 2022 y 2023, donde se implementaron algunas de las etapas del programa, fueron de 77 % y 80% respectivamente, según Viale (2014), la media de abandono en primer año en educación superior es de un 26 %, para algunas universidades españolas estas cifras son menores y rondan entre un 15% y un 20 % (como se citó en De Miguel y Arias, 1999); a la vista de estas cifras, las tasas de retención presentadas para 2022 y 2023 se encuentran entre 3 y 4 puntos porcentuales por encima de la media.

Si bien la Tasa de retención del año 2024 no se puede presentar por no haber culminado los cursos, la incorporación del área de Psicopedagogía ha logrado desmitificar la connotación negativa de rendir la segunda instancia en las evaluaciones parciales de matemáticas y se espera una mejora en la Tasa de retención.

Además, debido a la forma de conformación de los grupos que atiende las necesidades particulares de los estudiantes se ha visto un aumento en la participación en el programa de acompañamiento.

Conclusiones

El desarrollo de la estrategia de acompañamiento ha ido evolucionando con el paso del tiempo y dicho proceso continúa hasta el día de hoy. En el año 2024, el análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica para conformar los grupos ha facilitado el acompañamiento debido a que las dificultades que presentan los estudiantes son similares, confirmando a la evaluación diagnóstica como un instrumento valioso de la experiencia.

Además, la incorporación del área de Psicopedagogía ha permitido atender las necesidades emocionales de los estudiantes, enfatizando en desmitificar las segundas oportunidades, lo que ha repercutido en un mejor rendimiento académico.

Si se confrontan los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica (48% logran el aceptable) con los de la primera evaluación parcial (67% logran el aceptable) se aprecia una mejora significativa, esto se puede atribuir a todo lo trabajado en la etapa 3. Si además, se considera que en la segunda instancia un 22 % más de estudiantes logran el mínimo aceptable, por lo trabajado en la etapa 5, se puede concluir que la experiencia tiene resultados muy satisfactorios.

De igual forma, la encuesta y entrevista permiten distribuir la carga académica de los estudiantes, logrando una asistencia del 90 % en las clases de acompañamiento en el 2024, lo que a todas luces es un indicador positivo del trabajo realizado. La Tasa de retención estudiantil lograda durante los años que se ha implementado el programa se valora como alta al igual que la asistencia a las clases de acompañamiento, por lo que se proyecta replicar la experiencia en otras carreras del área de ingeniería.

Estos resultados han motivado a seguir realizando ajustes y elaborando estrategias de contención afectiva y académica personalizadas, que acompañen las trayectorias educativas, atendiendo a aumentar la permanencia de los estudiantes en la universidad.

El acompañamiento sistematizado en cinco etapas, que integra el trabajo cognitivo y afectivo de manera simultánea, representa una alternativa poderosa y efectiva a los cursos de matemática en el ciclo inicial de carreras de ingeniería. Al reconocer la importancia de abordar tanto el desarrollo intelectual como emocional de los estudiantes, se promueve un aprendizaje más profundo, significativo y duradero, preparando a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos del mundo moderno.

Por último, destacar que el acompañamiento integral de estudiantes no solo promueve su crecimiento académico, sino que también les brinda la oportunidad de desarrollar y fortalecer competencias transversales que son fundamentales para su éxito personal y profesional a largo plazo. Se espera que dado los buenos resultados de la experiencia, esta pueda ser replicada en instituciones de educación superior con contextos similares.

Referencias

Aguilar, V. (2020). Permanencia de estudiantes de primer año en una institución de educación superior, según perfil y acciones de apoyo implementadas durante 2018. Congresos CLABES, 577-585. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2737

Aguirre R, Ponce de León RM. (2017) Factor de corrección y análisis de ítems: grado de dificultad, poder de discriminación, efectividad de las respuestas de distracción y confiabilidad. Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Odontología, Departamento de educación odontológica. URL disponible en: http://www.usac.edu.gt/fdeo/biblio/factordecorreccion.pdf

Alvarado Guerrero, I., Cepeda Islas, M., del Bosque Fuentes, A., López Torres, M., & Victoria Limón, K. (2021). Factores asociados a la permanencia escolar Universitaria: habilidades sociales y motivación. Congresos CLABES. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3358

Balderrama, R. (2001). Las matemáticas en la ingeniería. 1er Foro sobre La Enseñanza de las Matemáticas para Ingenieros. Recuperado a partir de http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/ForoMatematicas2/memorias/tres.pdf

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). Social learning theory. Englewood cliffs Prentice Hall.

Calderón, C., Coloma, E., & Ruíz, J. (2020). Causas de la deserción escolar en ingeniería en electrónica y computación del centro universitario de los valles de la universidad de Guadalajara. Revista Espacios, 41(06). https://es.revistaespacios.com/a20v41n06/20410615.html

Campos, S. P., y Pastor, C. A. (2023). Implementación de un método de clasificación para detectar la deserción de estudiantes de la carrera de Ingeniería de Industrias Alimentarias de una Universidad Nacional Peruana basado en aprendizaje de máquina. https://hdl.handle.net/20.500.12802/12096

Constante-Amores, A., Martínez, E. F., Asencio, E. N., & Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. Educación XX1, 24(1), 17-44. https://doi.org/gmbvb6

Ghio, F. B., Bruzzone, M., Rojas-Torres, L., & Cupani, M. (2022). Preliminary development of an item bank and an adaptive test in mathematical knowledge for university students. European Journal of Science and Mathematics Education, 10 (3), 352–365. https://doi.org/ngbg

Jurado, M., Flores, F., Delgado, L., Sommer, H., Martínez, A., Sanchez, M. (2013). Distractores en preguntas de opción múltiple para estudiantes de medicina: ¿cuál es su comportamiento en un examen sumativo de altas consecuencias? Elsevier. Investigación en Educación Médica. 2(8), 202-210. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000400005&script=sci_abstract&tlng=es

Ott, B. (1999). Características estructurales y categorías de destinatarios para una formación profesional integral. Revista Europea de Formación Profesional, (17), 57-67.

Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). Social learning theory—Albert Bandura. Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory, 85–99. https://doi.org/jpvb

Sáez, J., & Tampe, V. (2020). Motivos y períodos críticos de abandono de la educación superior en estudiantes de primer año de la universidad del Bío-Bío cohortes 2016, 2017 y 2018. Congresos CLABES, 101-110. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2629

Snead, S. L., Walker, L., & Loch, B. (2022). Are we failing the repeating students? Characteristics associated with students who repeat first-year university mathematics. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 53 (1), 227–239. https://doi.org/ngbd

Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. Revista digital de investigación en docencia universitaria, (8), 59-75.

Zárate Montalvo, G. (2020). Acompañamiento virtual en un sistema de tutoría presencial. Congresos CLABES, 644-649. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2745



Programa de atención a estudiantes en riesgo de abandono (AERA) de la Universidad de Granada, España

Juan Luís Benítez Muñoz
Universidad de Granada, España
jlbenit@ugr.es

Pilar García López
Universidad de Granada, España
pilargarcia@ugr.es

José Antonio Naranjo Rodríguez
Universidad de Granada, España
jnaranjo@ugr.es

María Fernández Cabezas
Universidad de Granada, España
mariafc@ugr.es

Resumen

En el presente trabajo se expone el "Programa de atención a estudiantes en riesgo de abandono (AERA)" de la Universidad de Granada, cuyo objetivo es fomentar la permanencia y evitar/reducir el abandono educativo. En la actualidad son muchas las variables que pueden dirigir al alumnado al abandono, entre ellas y según diversos autores, hay variables relacionadas con la adaptación académica, con la personalidad y el ámbito emocional, social e institucional. Mediante la evaluación del estudiantado en riesgo con el Cuestionario de adaptación estudiantil a la Universidad (SACQ), de Rodríguez, Tinajero, Guisande y Páramo (2012) y la realización de diferentes entrevistas, se parte de un análisis de necesidades concreto para posteriormente hacer una intervención individual o grupal, teniendo en consideración las variables objetivo. De esta forma se implementarán distintas estrategias y prácticas pedagógicas que promuevan la permanencia y el éxito de todos los estudiantes (por ejemplo sesiones sobre técnicas de estudio, entrenamiento en hablar en público, habilidades sociales, ansiedad ante los exámenes... entre otras). Especial atención presta el Programa al estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo, los cuales gozan de diferentes adaptaciones concretas para facilitar su permanencia en la universidad, además de la posibilidad de participar en el Programa que se presenta, promoviendo de esta forma una educación inclusiva y de calidad que responda a las demandas actuales de la sociedad.

Descriptores: Permanencia, Abandono, Intervención, Inclusión.

Contextualización

Permanecer en el sistema de educación superior se ha convertido en un desafío para los jóvenes debido a múltiples factores relacionados con componentes institucionales, académicos, sociales y emocionales que deben afrontar (Gravini, Mercado-Peñaloza y Domínguez-Lara, 2021). Estos factores afectan a la continuación de los estudios universitarios de los estudiantes y pueden provocar que abandonen los mismos.

En este sentido y dada la importancia de los primeros años en la educación superior, siendo los más susceptibles a experimentar abandono escolar, es importante generar desde las universidades estrategias y herramientas para satisfacer las necesidades de los estudiantes y facilitar su adaptación a la vida universitaria, fortaleciendo diferentes áreas, particularmente aquellas relacionadas con las tasas de abandono en la educación superior, para de este modo fomentar la permanencia del estudiantado en el sistema universitario.

La adaptación académica se refiere a cómo los estudiantes afrontan las nuevas formas de enseñar y evaluar, los requisitos académicos y las responsabilidades que deben asumir en este nuevo contexto; así como el que cuenten con estrategias y hábitos de estudio adecuados (de la Fuente y Justicia, 2003). Por otro lado, la adaptación social está relacionada con la capacidad de los estudiantes para compatibilizar su vida académica con su vida familiar, social e incluso laboral. El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020) explica que tanto los problemas de socialización en el entorno universitario como el aislamiento tendrán un impacto negativo sobre la estabilidad emocional de los estudiantes y se verán especialmente afectados aquellos con antecedentes de problemas emocionales, o los estudiantes que requieran apoyo y refuerzo académico y pedagógico. Por lo tanto, es imperativo que las universidades y los centros educativos redoblen esfuerzos y establezcan planes de apoyo a esta población en riesgo para que puedan continuar sus estudios.

Por otra parte, la adaptación personal-emocional se entiende como la capacidad de los estudiantes para afrontar esta nueva etapa en la que deben fomentar la autonomía, la responsabilidad y las relaciones consigo mismos y con los demás. El alumnado debe gestionar sus estados emocionales para poder salir exitoso de este periodo de adaptación. Así, los estudiantes que manejan las emociones que experimentan en el entorno académico manifiestan más salud y bienestar, así como más rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes que presentan ansiedad y estrés tienen más dificultades para rendir adecuadamente en las clases (Delgado, León, Rodríguez y Aparisi, 2020). Finalmente, la adaptación institucional consiste en la percepción y satisfacción que los estudiantes atribuyen a la institución que eligen para llevar a cabo sus estudios superiores, siendo una variable significativa el que cumpla con sus expectativas (López-Aguilar, Álvarez-Pérez y González-Benítez, 2023).

Por último, no debemos olvidar las necesidades que presenta el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Las Universidades deben establecer las medidas oportunas para que su adaptación sea la adecuada y así evitar que abandonen los estudios superiores. En la Universidad de Granada se

ven respaldados por la Normativa para la atención al estudiantado con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo, aprobada el 20 de septiembre de 2016. En ella se establecen los diferentes recursos que están a su disposición, como es tener un tutor propio, un estudiante colaborador así como todas las adaptaciones que sus necesidades requieran.

Cuando los estudiantes logren una adaptación satisfactoria a la vida académica que ofrece la universidad, y la encuentren compatible con sus intereses, a la vez que sepan responder adecuadamente a los requisitos académicos en su primer año de educación superior, tendrán mayor oportunidades de permanencia (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006).

Objetivos

Los objetivos generales que plantea el programa son:

a. Reducir y/o evitar el abandono de los estudios promoviendo la permanencia del estudiantado universitario en sus estudios.

b. Mejorar su rendimiento académico

c. Fomentar la inclusión universitaria

Como objetivos específicos se plantean:

- Fomentar una adecuada inserción universitaria
- Consolidar la decisión vocacional de los estudiantes
- Disminuir el porcentaje de estudiantes afectados por esta situación
- Identificar el colectivo de estudiantes en riesgo de abandono académico
- Conocer las causas subyacentes al problema
- Establecer medidas de asesoramiento académico y psicopedagógico
- Propiciar una mirada reflexiva de su proceso de enseñanza-aprendizaje
- Reconocer los estilos de aprendizaje propios (análisis metacognitivo)
- Fomentar la autopercepción del estudiante como profesional en formación
- Estimular a distinguir el proyecto personal en la elección de la carrera impulsando a que sus decisiones vayan en ese sentido
- Promover la cultura del esfuerzo y el sentido de proceso
- Favorecer la formación de personalidades resilientes

Descripción de la experiencia

El programa de Atención a Estudiantes en Riesgo de Abandono (AERA) surge de la necesidad de dar respuesta al Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. En este Real Decreto se señala el derecho del estudiante a ser informado de la normativa universitaria y señala que el estudiantado tiene el derecho de recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer

año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico. Del mismo modo, la Normativa de permanencia de la Universidad de Granada, aprobada el 28 de junio de 2016, establece que la Universidad de Granada, a través de los servicios competentes en materia de orientación académica, establecerá un plan de seguimiento, orientación y apoyo durante el segundo año académico de los estudiantes que hayan aprobado solo 6 créditos en el primer curso del plan de estudios de una titulación, estudiantes de segundo curso con menos de 18 créditos superados; y estudiantes en últimas convocatorias de evaluación. Para la identificación y correcta definición de la población diana necesitaremos la información académica y personal de cada uno de los estudiantes.

En una 1ª Fase se realiza un análisis de necesidades. Esta acción se diseña y planifica con el objetivo de obtener información sobre la realidad de la problemática. En este sentido, se desgranan los diferentes aspectos relacionados con el diseño, planificación e implementación de necesidades y conclusión diagnóstica. Se identifican los estudiantes en riesgo de incumplimiento de la Normativa de permanencia. La detección inicial se realiza desde el Servicio de Acceso, Admisión y Permanencia (SAAP) de la Universidad de Granada, y en colaboración con el Centro de Servicios Informáticos y Redes de Comunicación (CSIRC-UGR).

Es el Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (Gabinete Psicopedagógico) de la Universidad de Granada el que se pone en contacto con el estudiantado en riesgo de abandono de los estudios, o bien ellos solicitan el acceso al Programa.

Además, se traslada a cada centro el listado con los nombres de los estudiantes en situación de riesgo. Esta información se remite al equipo decanal identificando los estudiantes y el grado que están cursando.

En la 2ª Fase se detectan las necesidades del estudiantado de forma personalizada, mediante una entrevista inicial y la cumplimentación de un cuestionario, el Cuestionario de adaptación estudiantil a la Universidad (SACQ), de Rodríguez, Tinajero, Guisande, y Páramo (2012), validado por Domínguez-Lara, Prada-Chapoñan y Gravini-Donado (2019), el cual evalúa cuatro dimensiones: Académica, Social, Institucional y Personal-emocional. El instrumento de valoración permite realizar un análisis más exhaustivo de las razones que han situado a cada alumno en la situación de riesgo. De esta manera, se establece un análisis óptimo que facilita la elección de la intervención más adecuada. Se pretende la consecución de una conclusión diagnóstica, es decir, determinar las relaciones hipotéticas establecidas entre variables dependientes e independientes, entre la situación de riesgo de abandono y las variables causales a la base del mismo, con la finalidad de priorizar actuaciones.

Posteriormente se les revela información a los estudiantes relativa a los factores que han provocado la situación y las necesidades que presentan con el objetivo de establecer la ayuda más adecuada. Durante la misma se informa de la alternativa de ingresar al programa AERA que les brinda una serie de herramientas para promover tanto su proceso de inserción universitaria, como la optimización en sus estudios y la consolidación de su elección vocacional.

Por último, en una 3ª Fase y basándonos en la información recogida en la reunión con los estudiantes se les propone un plan de acción que mejore su situación académica, con tres opciones no excluyentes entre ellas:

a. Derivar a estudiantes a la atención de la Facultad o Escuela de pertenencia para que les pongan en contacto con la coordinación del grado, o coordinador NEAE/Tutor que estimen más adecuado (en su caso).

b. Derivar a estudiantes a cursos de formación específica llevados a cabo por el Gabinete Psicopedagógico: hábitos y técnicas de estudio; gestión de las emociones y autoconfianza; comunicación efectiva; vocacional, motivacional, inserción universitaria, entre otros. Asimismo, en función del análisis inicial pueden surgir otras temáticas específicas de tratamiento grupal. Se cuenta además con material on-line a disposición de los estudiantes desde el inicio del programa, siendo utilizado como material de refuerzo en las reuniones grupales.

c. Derivar a estudiantes a consultas individuales para recibir asesoramiento psicológico, vocacional y/o académico llevados a cabo por el Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Granada.

Resultados

Desde el Gabinete Psicopedagógico se llevan a cabo actuaciones con los Centros Docentes y con el Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria para conocer y respaldar el desarrollo de las medidas adoptadas. Como primera medida se elabora un censo del estudiantado en riesgo de incumplir con la normativa de permanencia en la Universidad de Granada que incluye los datos sobre su situación académica y titulación para planificar y gestionar de una manera ordenada los recursos y apoyos.

Por otra parte, y a lo largo de la implementación del programa AERA, desde el Gabinete Psicopedagógico se acomete la evaluación del proceso y de resultados. En este sentido, y junto con la ayuda del Servicio de Alumnos, se procede a evaluar las actuaciones realizadas así como los resultados obtenidos. En cada una de las sesiones de monitoreo y/o talleres específicos se recoge información a través de encuestas de satisfacción que permiten revelar las acciones planificadas con el fin de poder establecer los ajustes y la toma de decisiones que se consideren necesarias tanto en el transcurso del programa como a la finalización del mismo. En esta línea, la evaluación comprende:

a. La idoneidad de las fases diseñadas e implementadas.

b. La satisfacción de los estudiantes en relación a las medidas adoptadas:

- Actuaciones en la Facultad/Escuela.
- Consultas individuales del Gabinete Psicopedagógico.
- Talleres específicos impartidos por el Gabinete Psicopedagógico.

c. La adecuación y cobertura de las medidas adoptadas en el programa:

- Asesoramiento y Orientación en la Facultad/Escuela.
- Asesoramiento y Orientación del Gabinete Psicopedagógico.

- Nivel de capacitación de los talleres específicos.

d. La evaluación de resultados consistirá en la revisión del porcentaje de alumnos que dejan de estar en riesgo.

Los resultados obtenidos hasta el momento, en la evaluación inicial, mediante el cuestionario SACQ apuntan a que la dimensión más baja es la académica, debiendo considerarse en la intervención como variable protagonista, haciendo hincapié en la motivación, las técnicas de estudio, o las habilidades sociales (pese a que esta última no se ve tan afectada). Por este motivo estas son las temáticas de las sesiones que se llevan a cabo con el alumnado, siendo una intervención flexible teniendo en cuenta las variables específicas que causen esta situación de riesgo en cada estudiante.

Conclusiones

El llevar a cabo en la práctica educativa Programas como AERA promueve la permanencia y reduce el abandono en Educación Superior, debido en primer lugar a que se detecta el alumnado en riesgo, para posteriormente trabajar con ellos diferentes competencias que le permiten mejorar en el ámbito académico, personal, social e institucional.

Entre las fases que se establecen se realiza una evaluación de la situación para observar qué variables se ven afectadas y poder intervenir en ellas. Esto hace que se obtengan datos relevantes en cuanto a factores de riesgo además de hacer un análisis del número de estudiantes que abandona y en qué situación académica lo hacen teniendo en cuenta la Normativa de permanencia de la Universidad de Granada.

Una limitación es que las variables que causan el abandono del estudiantado pueden ser muchas y muy variadas y a veces requieren de una intervención personalizada que se ajuste a sus necesidades. Esperamos que una vez analizados los primeros datos obtenidos en la evaluación, el índice de estudiantado en riesgo de abandono disminuya, apostando no solamente por una intervención ajustada a sus necesidades, sino también por una prevención universal.





Referencias

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.

De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta, 82*, 161-171.

Delgado, B., León, M. J., Rodríguez, J. R. y Aparisi, D. (2020). Predicción de la adaptación a la universidad a partir del bienestar emocional del alumnado: análisis diferencial por sexo. En R. Roig-Vila. *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (p. 151-158). Octaedro Editorial.

Domínguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R. y Gravini-Donado, M. (2019). Estructura interna del Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) en universitarios de primer año. *Educación Médica, 22*, 335-345.

Gravini, M., Mercado-Peñaloza, M. y Domínguez-Lara, S. (2021). College Adaptation Among Colombian Freshmen Students: Internal Structure of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). *Journal of new approaches in educational research, 10*(2), 251-263. doi: 10.7821/naer.2021.7.657

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. y González-Benítez, N. (2023). Modelo sobre adaptabilidad de estudiantes en tránsito en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25*, 1-17.

Normas de permanencia para estudiantado de las enseñanzas oficiales de Grado y Master universitario. Aprobado en la sesión del Pleno del Consejo Social celebrada el 28 de junio de 2016. https://www.ugr.es/sites/default/files/2017-09/NCS1091.pdf

Normativa para la atención al estudiantado con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo, aprobada el 20 de septiembre de 2016 en Consejo de Gobierno. https://www.ugr.es/sites/default/files/2017-09/NCG1114.pdf

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147

Rodríguez, M. S.; Tinajero, C., Guisande, M. A., y Páramo, M.F. (2012). The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for use with Spanish Students. *Psychological Reports, 11*, 624 - 640. doi: 10.2466/08.10.20.PR0.111.5.624-640

UNESCO. IESALC. (2020). *Covid 19 y Eduación Superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas, políticas y recomendaciones*. http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf



Acompañamiento al ingreso universitario en carreras de Salud

Gabriela Alejandra Polliotto
Universidad Católica de Salta
gpolliotto@ucasal.edu.ar

Flavia Fernanda Vilte
Universidad Católica de Salta
fvilte@ucasal.edu.ar

Macarena Soledad López
Universidad Católica de Salta
mslopez@ucasal.edu.ar

Carmen Rosa Martín
Universidad Católica de Salta
crmartin@ucasal.edu.ar

Resumen

El artículo presenta una experiencia desarrollada en la Universidad Católica de Salta (UCASAL) - Argentina, enmarcada en el Curso de Ingreso a la Vida Universitaria (CIVU), la cual pretende fortalecer las estrategias de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes pertenecientes a las carreras de Ciencias de la Salud. Las estrategias que se despliegan en el ingreso, especialmente en el Módulo Introducción a la Vida Universitaria (MIVU) transversal a todas las Unidades Académicas, tiene como propósito el desarrollo de competencias básicas para el nivel superior universitario.

Durante los años 2022, 2023, y 2024 las propuestas del módulo se adecuaron para acompañar procesos de nivelación, ambientación y permanencia institucional lo cual nos permite avanzar en la comparación de los resultados en término de participación. Este acercamiento advierte la necesidad de diseñar y consensuar una estrategia pedagógica para el MIVU, adecuada a las características singulares y particulares teniendo en cuenta las condiciones de ingreso de las carreras de salud (examen selectivo y cupo de ingreso).

Los datos obtenidos muestran que los cambios realizados en los dispositivos generarán importantes incrementos en la participación e involucramiento de los estudiantes. No obstante, se presentan aún grandes desafíos propios del primer año.

Descriptores: Ingreso universitario, carreras de salud, participación estudiantil

Contextualización

En el siguiente artículo se presenta una experiencia de trabajo desarrollada en la Universidad Católica de Salta - Argentina, enmarcada en el Plan Estratégico (2020-2024) de la institución, específicamente en el objetivo de *fortalecer las estrategias de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes que ingresan a la Universidad.*

El Curso de Ingreso a la Vida Universitaria (CIVU) se implementa como propuesta pedagógica a través de acciones integradas con las distintas Unidades Académicas, teniendo en cuenta las demandas que emergen, las experiencias transitadas y el perfil de estudiante que ingresa.

Cabe destacar que el CIVU despliega un conjunto de condiciones para un ingreso a la universidad de carácter procesual, organizado y enmarcado en el Modelo Educativo Institucional. En este contexto, el presente artículo está centrado en las carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud. La implementación dentro del CIVU del Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (MIVU), tiene como propósito desarrollar competencias básicas, adaptarse a la cultura académica, desplegar nuevas habilidades cognitivas, integrarse a la dinámica de la vida universitaria, y construir paulatinamente el oficio de estudiante universitario.

En la Facultad Ciencias de la Salud, el curso de ingreso tiene examen selectivo y cupo de ingreso, en función de los recursos humanos e infraestructura disponible. En este sentido se pretende avanzar en el análisis de las acciones desarrolladas en el CIVU, con el fin de develar posibles mejoras en los indicadores de ingreso de las carreras de salud , teniendo en cuenta que los estudiantes priorizan los módulos específicos vinculados a la disciplina, dejando de lado el módulo introductorio que los prepara en las competencias iniciales de ingreso a la vida universitaria y promueve su adaptación, nivelación y afiliación. Así, la facultad ha buscado en lo últimos años diseñar e implementar paralelamente otras propuestas como talleres, encuentros, espacios académicos extracurriculares, con el propósito de desarrollar habilidades personales, comunicativas y profesionales adaptadas a las necesidades y características de sus estudiantes, para generar un espacio formativo que permita favorecer el *rendimiento académico, la permanencia y retención de los estudiantes.*

Para sistematizar este estudio de caso, se recuperan datos, registros e informes de docentes en el rol de tutores con el objetivo de avanzar hacia una primera comparación en tres periodos diferenciados (2022, 2023 y 2024), según los resultados de los dispositivos implementados en el Módulo Introductorio (de carácter general), en el marco del CIVU.



Objetivo

Analizar la evolución en cuanto a la participación de los estudiantes de las carreras de Fonoaudiología, Kinesiología y Fisioterapia de la Facultad de Ciencias de la Salud, en el cursado del Módulo Introducción a la Vida Universitaria, en los períodos 2022, 2023, y 2024; como estrategia institucional para el acompañamiento, seguimiento y mejora del rendimiento académico de los estudiantes ingresantes.

Descripción de la experiencia

La experiencia de los dispositivos de acompañamiento orientados al ingreso de los estudiantes a la universidad, implementados en los períodos 2022, 2023 y 2024, permitieron advertir la necesidad de diseñar y consensuar una estrategia pedagógica para el Módulo Introductorio adecuadas a los ingresantes de la Facultad Ciencias de la Salud, con la intención de fomentar una mayor participación, que tal como se mencionó con anterioridad, priorizan los módulos específicos o disciplinares en los cuales son evaluados mediante un examen selectivo de ingreso.

Para este estudio de caso se recuperaron datos estadísticos, registros e informes de docentes tutores de las diferentes instancias de acompañamiento a los estudiantes de esta Unidad Académica.

Es importante aclarar que en el año 2022, la propuesta denominada Curso de Ingreso a la Vida Universitaria General - CIVU General, luego del retorno a la presencialidad tras la pandemia, fue organizada en dos etapas de implementación durante el mes de febrero. El dispositivo incorporó la hibridación, en el marco de uno de los ejes transversales del Modelo Educativo Institucional, y desarrolló encuentros presenciales y virtuales, así como trabajo asincrónico en plataforma.

La propuesta pretendió acercar a los ingresantes, instancias de adaptación a la universidad, inaugurando así, la experiencia de un recorrido por el predio de UCASAL, guiado por compañeros avanzados, con el fin de favorecer la ambientación. Por otro lado, los saberes de formación general se plantearon en función de técnicas de estudio, gestión del tiempo, preparación de exámenes, el rol del estudiante en ambientes híbridos, entre otros, actividades presentadas mediante el material didáctico denominado *“Claves para el aprendizaje universitario en entornos híbridos”*. Transcurrida la primera quincena, se incorporó el desarrollo del CIVU Específico, con propuestas de las Unidades Académicas, abordando contenidos disciplinares de carácter nivelatorio.

En esta instancia de formación, la Facultad de Ciencias de la Salud inició su participación únicamente en la primera quincena para el CIVU GENERAL y extendió el curso nivelatorio o CIVU ESPECÍFICO durante el mes de febrero.

En el año 2023, la Dirección a cargo de la coordinación del CIVU, identificó en las experiencias transitadas, el imaginario social (Castoriadis, 2002) en los estudiantes, de una propuesta separada e instalada en la memoria colectiva de la Universidad, coexistiendo hasta aquel momento un CIVU GENERAL y un CIVU ESPECÍFICO.

A partir de este diagnóstico, se diseñó un proyecto centrado en atender el Ingreso con una mirada integral, buscando resolver esta problemática. Si bien desde un posicionamiento pedagógico, se entiende que los procesos de reestructuración en las organizaciones institucionales implican la generación de las condiciones para instituir nuevas propuestas, el punto de partida fue renombrar los dispositivos. Esta acción consideró la posibilidad de transmitir a los estudiantes y a la comunidad educativa en general, una propuesta integrada en el marco de módulos de conocimiento general y específico o disciplinar dentro del CIVU.

De esta manera, el CIVU General fue identificado como "*Módulo de Ingreso a la Vida Universitaria*", mientras que se constituyeron como "*Módulos Específicos/Disciplinares*" los dispositivos implementados por las Unidades Académicas, anteriormente llamados CIVU Específicos, cuyos contenidos fueron abordados según la necesidad de cada carrera y Unidad Académica.

Con relación a la participación y disposición del grupo de estudiantes, resulta pertinente contextualizar la situación académica del ingreso a la Facultad de Ciencias de la Salud, ya que la propuesta del CIVU, tal como se mencionó con anterioridad requiere la aprobación de exámenes obligatorios y selectivos en el marco de los módulos específicos o disciplinares. En ese sentido, al analizar el involucramiento del cursado en el Módulo Introductorio, se observó que los estudiantes se enfocaron en el examen disciplinar exigido para el ingreso a la carrera. Del mismo modo, cabe destacar que el horario asignado para las clases presenciales del módulo general también fue un condicionante en las prácticas y sus intervenciones, por ser coincidentes con el horario del almuerzo y posterior a una intensa jornada de trabajo en los módulos específicos de la mañana. Sin embargo, el grupo reducido de alumnos que asistieron a los encuentros de aula-taller (metodología utilizada en las clases), participaron de manera activa de los mismos (Informe CIVU 2023).

Teniendo en cuenta que los ingresantes provienen de diferentes contextos y ya tienen un habitus consolidado (Enrico, 2019), es necesario considerar no sólo los factores del plano personal sino también los vinculados al plano institucional, en relación con las propuestas pedagógicas y didácticas, el apoyo institucional, los mecanismos administrativos, entre otros (García de Fanelli, 2014; Tinto, 1989). Es por ello que, las estrategias institucionales desplegadas atienden al desafío de acompañar al estudiante en la transición del secundario a la universidad (Polliotto, et al., 2024).

Tal como plantean Sanseau, et al. (2023), estos espacios institucionales de acompañamiento pretenden compensar matrices académicas que permitan la adaptación a las exigencias y particularidades de la vida universitaria.

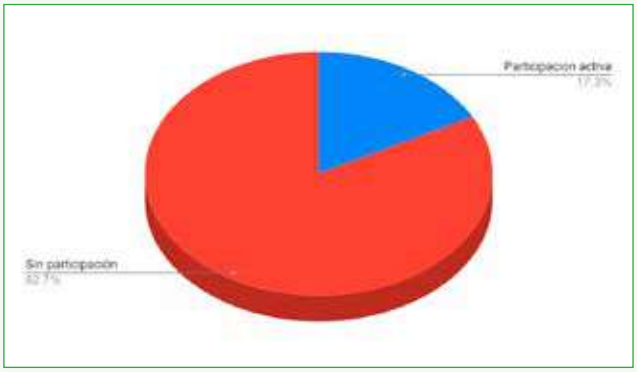
Es así que, en función de la experiencia transitada, la propuesta implementada en febrero del 2024, adaptó el dispositivo de ingreso atendiendo a la particularidad y singularidad para las carreras de Ciencias de la Salud y se consensuó un acuerdo institucional, que implicó un beneficio sumativo (una puntuación extra) en la instancia de exámen selectivo, que, para muchos estudiantes, significó aprobar el ingreso. Esta modificación, resultó ser significativa en cuanto a la participación y disposición del estudiantado, así como a la realización de las actividades propuestas, que se orientaron a acompañar la preparación de los exámenes de ingreso.

Resultados

En el año 2022 la propuesta denominada CIVU General, se desarrolló en dos etapas de implementación, con encuentros presenciales y virtuales, registrando una participación activa de tan sólo el 17% de los estudiantes (ver figura 1), de los cuales entregaron el trabajo final un porcentaje inferior al 5%.

Los resultados del año 2023 muestran que sobre el total de estudiantes inscriptos en el Módulo Introductorio, de las diferentes comisiones y carreras de la Unidad Académica, el 56% realizó la propuesta formativa, tal como se observa en la figura 2. En lo que respecta a la participación de los encuentros presenciales y sincrónicos, se observó una significativa disminución a lo largo del cursado, siendo un porcentaje inferior al 10% el que logró entregar el trabajo final, infiriendo que no finalizaron este trayecto formativo.

Figura 1: Participación en CIVU 2022



Fuente: elaboración propia

Figura 2: Participación en CIVU 2023



Fuente: elaboración propia

En función de estos datos, desde el área de Gestión Institucional, se coordinó e implementó un dispositivo de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles (Souto, 2019), a través de talleres extracurriculares denominado “Desarrollo de habilidades y estrategias formativas”, tendientes a fortalecer la permanencia de la cohorte 2022 y 2023.

En 2024, por su parte, del total de ingresantes a las carreras vinculadas a la salud, un 72% realizó el Módulo Introductorio (ver figura 3). La participación efectiva en las actividades del mismo disminuyó con el transcurrir de las semanas, finalizando con un porcentaje de entrega del trabajo final del 50%.

Figura 3: Participación en CIVU 20224



Fuente: elaboración propia

A partir de los datos sistematizados, podemos inferir que la participación de los estudiantes aumentó significativamente en la medida que los dispositivos de ingreso se adecuaron a las particularidades de los estudiantes de Salud. La figura 4 sintetiza el progreso continuo de las participaciones en esta instancia de ingreso a la universidad.

Tal como muestra el gráfico, los dos últimos períodos reflejan un notable aumento de la participación de los estudiantes al módulo que ofrece herramientas y experiencias para la construcción del oficio del estudiante universitario, disposiciones para la afiliación institucional y una base para la alfabetización académica y digital. No obstante, el desafío es permanente y es propósito de la facultad y del área de gestión a cargo del ingreso, continuar trabajando para el incremento de la participación de los estudiantes en el módulo introductorio y la mejora de los indicadores de permanencia.

Figura 4: Evolución de la participación en CIVU



Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El trabajo sistemático y sostenido vinculado al ingreso, en los últimos años, habilita a pensar en los desafíos de acompañar las trayectorias de forma integral, con la finalidad de la mejora continua del ingreso y permanencia de los estudiantes durante su primer año. La universidad despliega una gran variedad de acciones para acompañar a las trayectorias académicas, pero las mismas no siempre están vinculadas entre sí.

Se reconoce en el desarrollo y cursado del CIVU, y en particular en el MIVU implementado en el último período, un progresivo afianzamiento de los aprendizajes y desarrollo de habilidades en la construcción del oficio del estudiante universitario. También, se identifica la importancia de generar dispositivos que potencian rendimientos académicos en clave de estrategias de aprendizaje contextualizadas a las necesidades de las carreras en el ámbito de la salud.

Con estas acciones, se prevé avanzar en estrategias de apoyo a los estudiantes, particularmente en cuestiones emocionales vinculadas al estrés y la ansiedad generada por los exámenes selectivos que deben atravesar y que repercuten en su rendimiento académico (Trunce Morales, et al., 2020) como también, incluir en el proceso de ingreso, acciones vinculadas con la profesionalización de los docentes universitarios que están a cargo de los módulos específicos y de las asignaturas de primer año, para atender las demandas de las trayectorias iniciales (Bellotti, et al., 2023)

En síntesis, las experiencias transitadas en los últimos tres años, evidencian que el CIVU desarrolla acciones vinculadas a la adaptación y nivelación que si bien constituyen un andamiaje inicial para la construcción de competencias requeridas para la vida universitaria, constituyen una instancia necesaria pero no suficiente para los procesos de significación de los aprendizajes de los estudiantes respecto a la integración y afiliación a la universidad. En este sentido, se reafirma la necesidad de una política institucional que fortalezca la formación inicial generando las condiciones necesarias para una continuidad pedagógica enmarcada en un ciclo de ingreso siguiendo una visión integrada y articulada de todos los actores de la institución.





Referencias

Bellotti, M., Guaresti, G. y Pozzio, M. (2023). Admisión a carreras universitarias con cursos de ingreso y cupos protegidos: reflexión desde una carrera de medicina. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 27, e 220525.*

Castoriadis, C. (2002). *La institución imaginaria de la sociedad: El imaginario social y la institución* (Vols. 1-2). Tusquets Editores.

Enrico, R. C. (2019). Capitales culturales y escolares puestos en juego durante el primer año de la carrera universitaria. En: *Jóvenes en la Universidad*. Gómez, S. (comp). Editorial Brujas.

García de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior (8).*

García Rodríguez, G. (2019). *Aproximaciones al concepto de imaginario social.* Civilizar Ciencias Sociales y Humanas.

Polliotto, G.; López, M.; Vilte, F. y Martin, C. (2024). *Desarrollo de habilidades y estrategias formativas para reducir el abandono en estudiantes ingresantes. Estudio de caso en Salta - Argentina.* CLABES 2023

Sanseau, M; Sánchez Cestona, J. y Calio, S. (2023). *Permanencia de las y los estudiantes en la universidad.* Editado por Mirta Caucia. CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 1a ed.

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XVI (16), 1-16.* doi: http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior, 18 (71)*

Trunce Morales, S.; Villarroel Quinchalef, G.; Arntz Vera, J.; Muñoz Muñoz, S. y Werner Contreras, K. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación Educación Médica, 9(36), 8-16.* https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229



Modelo de acompañamiento integral para estudiantes que ingresan por vías de Acceso de Equidad a la USACH: implementación, impactos y percepciones

Mirza Villarroel Jorquera
Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Santiago de Chile
mirza.villarroel@usach.cl

Karen Roberts Jorquera
Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Santiago de Chile
karen.roberts@usach.cl

Miguel Gimeno Vielma
Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Santiago de Chile
miguel.gimeno@usach.cl

Jorge Riffo López
Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia
Universidad de Santiago de Chile
jorge.riffo.l@usach.cl

Resumen

La Universidad de Santiago de Chile (USACH), a través del Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), implementa vías de acceso que reconocen la trayectoria del estudiantado en su contexto escolar. Esto permite que puedan ingresar a la Universidad independientemente del puntaje obtenido en las pruebas de selección universitarias estandarizadas. Más allá del acceso, y desde un enfoque de derecho, PAIEP ofrece acompañamiento académico y socioeducativo, posicionando a los/as estudiantes como protagonistas y participantes activos de sus procesos de aprendizaje. Este trabajo busca explorar los procesos de implementación y el impacto de las acciones de acompañamiento integral, tomando como muestra a estudiantes que ingresaron los años 2022 y 2023, enfrentando los desafíos post pandemia. Para el análisis, se definieron criterios referidos al acompañamiento y los resultados muestran una mayor permanencia cuando el estudiantado participa

activamente (más de 12 atenciones). En relación con la percepción del estudiantado, se hizo una revisión de las encuestas aplicadas semestralmente, encontrando una satisfacción mayor al 90%. Además, se realizaron encuentros con estudiantes, que permitieron reconocer los principales focos en donde los/as estudiantes reconocen el aporte de PAIEP, lo que permitió generar una nueva modalidad de acompañamiento con tutores/as integrales socioeducativos.

Descriptores o palabras clave: Acompañamiento Académico, Acompañamiento Socioeducativo, Permanencia Significativa, Percepción del estudiantado.

Contextualización

La Universidad de Santiago de Chile (USACH) se reconoce como una institución comprometida con la inclusión y la equidad. Es pionera en la implementación de vías de acceso que valoran la trayectoria escolar, permitiendo que estudiantes con un rendimiento sobresaliente en sus establecimientos -ubicados entre el 1% y el 20% con las mejores calificaciones en enseñanza media- ingresen a la Universidad sin necesidad de considerar los puntajes en las pruebas de selección estandarizadas (Fuentes et al., 2023). Esto facilita el ingreso a la educación superior de estudiantes provenientes de diversos contextos que han estado históricamente excluidos, contribuyendo a la diversidad y calidad educativa.

El Departamento de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la USACH, creado en 2012 y dependiente de la Vicerrectoría Académica, está a cargo de desarrollar, articular y fortalecer iniciativas orientadas al acceso, permanencia y titulación del estudiantado, especialmente de aquellos que han ingresado por vías de acceso de equidad (VAE). Actualmente, PAIEP administra tres VAE basadas en la trayectoria académica: el Programa PACE, el cupo Ranking 1000 y el Programa Propedéutico.

PACE es el Programa de Acceso a la Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y tiene como propósito favorecer el acceso a la educación superior de estudiantes de secundaria provenientes de establecimientos públicos en convenio. Para ello, se trabaja en la preparación de estudiantes de tercero y cuarto año de secundaria; y en el acceso y acompañamiento de estudiantes que cumplen con los requisitos y se matriculen en alguna carrera de las 29 instituciones de educación superior participantes del Programa (MINEDUC, 2023).

El cupo Ranking 1000 es una vía de acceso dirigida a estudiantes destacados en sus contextos educativos, quienes egresan de secundaria con los máximos puntajes de ranking de notas, pero no obtienen el puntaje suficiente para postular a las Universidades adscritas al Sistema de Acceso a la Educación Superior (Ranking 1000, s.f.). En ese sentido, dos de los requisitos clave son el obtener un puntaje de Ranking de notas entre 850 y 1000 puntos; y el obtener un puntaje promedio de las Pruebas de Acceso a la Educación Superior (PAES) de Competencia Matemática M1 y Competencia Lectora menor o igual a 458 puntos.

En cuanto al Programa Propedéutico, fija como uno de sus objetivos el “contribuir a la equidad en el ingreso a la educación superior de jóvenes con talentos académicos a los que, el

actual proceso de selección universitaria deja fuera del sistema" (Universidad de Santiago de Chile, s.f.). Participan en esta iniciativa estudiantes de cuarto año de secundaria de establecimientos en convenio con la USACH y que se encuentren en el 10% superior del ranking de su curso, considerando las calificaciones de primero a tercer año de secundaria. Los/as estudiantes convocados deben asistir a talleres preparatorios durante 17 semanas, lo que actualmente se denomina "Academia PAIEP". Quienes aprueben esta etapa, pueden ingresar a la educación superior sin considerar su puntaje PAES, optando a un cupo en el Programa de Bachillerato de la USACH.

Una vez que acceden a la Universidad a través de alguna de las vías mencionadas, PAIEP ofrece al estudiantado acompañamiento integral en ámbitos académicos y socioeducativos, las cuales son de carácter voluntario, gratuitas y de libre acceso; es decir, no existe un estímulo, incentivos, ni barreras para la asistencia, más que la decisión misma del estudiantado. Estas acciones tienen como objetivo proporcionar estrategias que favorezcan una permanencia significativa durante su proceso universitario y han debido adaptarse y responder a los desafíos del contexto, como la emergencia sanitaria del COVID-19 (impulsando el acompañamiento en modalidad virtual) y el posterior regreso paulatino a la presencialidad, considerando aspectos como la priorización curricular realizada en los establecimientos educacionales y los desafíos socioemocionales.

Objetivo

Explorar procesos de implementación e impacto del acompañamiento integral de PAIEP, en base a resultados de indicadores académicos y percepción de estudiantes que han recibido acompañamiento académico y/o socioeducativo en el contexto post pandemia.

Descripción de la experiencia

Con el objetivo de apoyar la permanencia significativa del estudiantado, desde PAIEP se pone a disposición de los/as estudiantes acompañamiento académico en diversas áreas disciplinares, además de acompañamiento socioeducativo para abordar aspectos como el estrés y la adaptación a la vida universitaria.

En el aspecto académico, se trabaja en las áreas disciplinares de Humanidades y Ciencias Sociales, con subáreas de Idiomas y Lectoescritura; Ciencias, con subáreas de Química, Física y Biología; y el área de Matemática. El acompañamiento académico se realiza con tutores/as pares, estudiantes de tercer año o superior de sus carreras, que son acompañados por un/a tutor/a senior, que es un/a profesional de cada una de las áreas y subáreas disciplinares, que también realiza atenciones al estudiantado. Este acompañamiento académico se lleva a cabo a través de tutorías personalizadas, talleres grupales y recursos de aprendizaje de libre acceso. Los diferentes acompañamientos se realizan de acuerdo con las necesidades del estudiantado y se planifican en relación con los programas de las asignaturas de las diferentes carreras de la Universidad.

Por otro lado, el área socioeducativa trabaja en aspectos no académicos que puedan afectar

el aprendizaje y la permanencia significativa del estudiantado en su proceso universitario (López-Angulo et al., 2021). El área brinda orientación en las siguientes temáticas: vocacional, socioeconómica, por permanencia o retiro de la Universidad, psicoeducativa y académica. Esta última, abarca temas relacionados con la percepción de autoeficacia, autoconocimiento, manejo de estrés académico y ansiedad ante las evaluaciones; planificación y organización del tiempo, y aprendizaje autónomo.

La práctica socioeducativa o enfoque social-crítico, responde a contextos académicos sin enmarcarse desde un enfoque psicológico, sino más bien desde la transversalidad y la generación de aprendizajes desde su significancia. Como señala Alonso y Funes (2009), el acompañamiento socioeducativo se plantea desde las capacidades y potencialidades y no desde las falencias, a su vez desde los lazos y no desde las rupturas, es decir, a diferencia del modelo psicosocial, lo socioeducativo tiende a desarrollarse como potenciador más que desde la vulnerabilidad (Giné y Parcerisa-Aran, 2014).

Este enfoque, además, facilita y promueve que se generen mecanismos de apoyo y colaboración entre los propios estudiantes y sus experiencias universitarias. Esta se identifica como una acción didáctica, en la medida que propone facilitar acciones donde cada persona pueda fortalecer sus recursos y estrategias personales y/o colectivas, que le permitan un desarrollo equilibrado en las áreas que lo requiera (Núñez, 2014).

En esta línea, el área socioeducativa además realiza capacitaciones a los/as tutores/as pares, con el fin de potenciar el rol, acompañar y contener su práctica tutorial y desarrollar herramientas psico y socioeducativas que le permitan fortalecer su labor pedagógica, así como su rol como estudiantes. Además, existe una articulación efectiva con redes internas de la Universidad, que permite derivar y apoyar de forma oportuna.

Se cuenta también con el área de seguimiento y alerta temprana que monitorea la participación estudiantil para identificar necesidades y tomar medidas remediales, implementando nuevas estrategias de acompañamiento académico y socioeducativo.

Como uno de sus principios orientadores, PAIEP adopta un enfoque de derecho (Rodino, 2024), posicionando al estudiantado como protagonista y participante activo de su proceso de aprendizaje, siendo una intervención llevada a cabo en contextos educativos basada en generar acciones y prácticas dirigidas al estudiantado desde una mirada integral del sujeto, su situación y contexto, y por lo mismo, situándose como protagonista activo de su proceso y aprendizaje, con el objetivo de favorecer su permanencia significativa en la institución. En concordancia con el enfoque de derecho y la autonomía estudiantil, todas las actividades son voluntarias, gratuitas y de libre acceso, por lo que la participación del estudiantado va relacionada principalmente a su motivación y sus posibilidades de hacerlo. Este modelo permite desplegar estrategias de acompañamiento integral enfocadas no solo al rendimiento académico, sino que, al proceso universitario en general, tomando en consideración que el estudiantado puede experimentar o no una permanencia significativa, entendida como una experiencia donde convergen factores multidimensionales: sociales, individuales, institucionales y del entorno (Espinoza et al., 2022).

En este sentido, a partir del enfoque y modelo implementado, se torna relevante realizar un acercamiento exploratorio sobre los impactos que ha tenido el acompañamiento integral en

el estudiantado que ingresa por VAE durante los años 2022 y 2023, contexto caracterizado por el regreso paulatino a la normalidad post pandemia. La exploración y análisis se realiza a través del resultado de indicadores académicos, sumados a la percepción de estudiantes, lo que permite reconocer las potencialidades de las acciones desarrolladas, su mantención y mejora continua, o la modificación de algunas estrategias con el propósito de contribuir a la permanencia significativa del estudiantado.

Resultados

PAIEP pone a disposición las acciones de acompañamiento descritas anteriormente para el estudiantado durante sus dos primeros años, con foco en estudiantes VAE. Para este análisis, se consideraron los/as estudiantes que ingresaron por PACE, Ranking 1000 y Propedéutico, abarcando un total de 389 estudiantes en 2022 y 464 estudiantes en 2023. La Tabla 1 presenta el desglose de estudiantes matriculados según las VAE.

Tabla 1.

Caracterización de estudiantes ingresados por VAE, a cargo del Departamento PAIEP

INGRESO	AÑO	
	2022	2023
PACE (Cupo + habilitados)	360	439
Cupo Ranking 1000	10	9
Cupo Propedéutico	19	16
Total	**389**	**464**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del sistema de monitoreo PAIEP.

Cabe mencionar, que los/as estudiantes del cupo PACE representan la gran mayoría de la muestra. En ese sentido, se considera como estudiantes PACE a quienes ingresaron efectivamente por el cupo y a quienes están "habilitados", es decir, aquellos/as estudiantes que cumplieron con los requisitos PACE, pero ingresaron a la Universidad por otras vías de ingreso, regular (por puntaje PAES) o alguna otra VAE.

Para hacer una categorización del acompañamiento, se calculó el promedio de atenciones en ambos años (12 atenciones en promedio año 2022 y 15 en promedio el año 2023). Las atenciones de los/as estudiantes pueden ser diversas: en lo académico, considera atenciones en tutorías, talleres, asesorías y atenciones senior; y en lo socioeducativo, consideran talleres, atenciones individuales y/o grupales. De acuerdo con lo presentado en la Tabla 2, para efectos del análisis, se han categorizado a los/as estudiantes que tienen más de 12 atenciones como estudiantes "acompañados/as", al estudiante que tiene entre 1 a 12 como "intervenidos/as" y los que no participaron en ningún tipo de acompañamiento como "no intervenido/a". Estas categorías se han definido siguiendo el estudio de impacto de las acciones de PAIEP realizado el año 2018 (San Martín, 2018).

Tabla 2.

Definición de categorías de acompañamiento

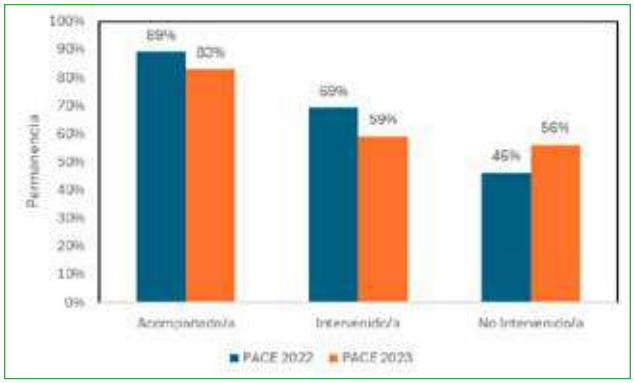
Número de Atenciones	Categoría
0	No intervenido/a
1-12	Intervenido/a
>12	Acompañado/a

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de San Martín (2018).

Los resultados evidencian una mayor permanencia anual (estudiantes matriculados 3° semestre/estudiantes matriculados 1° semestre*100) cuando el estudiantado participa activamente del acompañamiento. Por ejemplo, en la Figura 1, se observa que los/as estudiantes que tienen más de 12 atenciones ("acompañados/as"), tienen una permanencia significativamente mayor que los "intervenidos/as" y los "no intervenidos/as". Se muestra el ejemplo del estudiantado PACE, por tener mayor cantidad de estudiantes.

Figura 1.

Permanencia del estudiantado PACE (2022 y 2023), según categorización de acompañamiento.

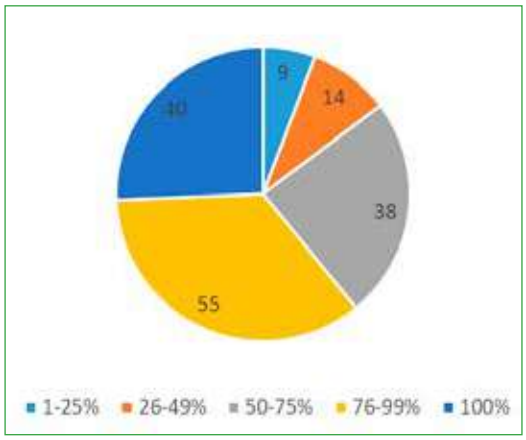


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del sistema de monitoreo PAIEP.

En el porcentaje de aprobación del primer y segundo semestre (asignaturas aprobadas/asignaturas inscritas*100), no se observa diferencia según el criterio de acompañamiento. Por ejemplo, para estudiantes PACE 2023, en el consolidado anual hay datos de 329 estudiantes (es decir que tienen asignaturas inscritas en ambos semestres). Si se calcula el porcentaje anual de aprobación, según los criterios de acompañamiento, se observa lo siguiente: por ejemplo, los/as estudiantes PACE cohorte 2023 "acompañados/as" tienen aprobación de 76%, los/as "intervenidos/as" 75% y los/as "no intervenidos/as" 72%. De todas formas, es importante considerar que de los/as 156 estudiantes PACE cohorte 2023 "acompañados/as", la mayoría tiene un % de aprobación superior a 50% (38+55+40 estudiantes), incluso hay 40 estudiantes que aprobaron todas sus asignaturas en el primer y segundo semestre, tal como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

Intervalo de aprobación (%) de estudiantes "acompañados": 156 estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del sistema de monitoreo PAIEP.

En relación con la percepción del acompañamiento, en PAIEP se aplican encuestas semestrales al estudiantado que tiene tutores/as asignados/as. Esta encuesta contiene afirmaciones, en que el estudiantado responde su nivel de acuerdo en una escala de Likert, de 1 a 4, en la cual 1 corresponde a la percepción "totalmente en desacuerdo" y 4 a "totalmente de acuerdo". Si se consideran las afirmaciones que se relacionan con condiciones y/o retribuciones entregadas por PAIEP, excluyendo las de autoevaluación, los resultados de distintos

semestres muestran que más del 90% del estudiantado responde en los niveles 3 y 4 (de acuerdo y muy de acuerdo), en las siguientes afirmaciones: “En las tutorías se generaron espacios para hacer comentarios y/o resolver dudas”; “El trabajo tutorial se desarrolló en un ambiente de confianza y respeto”; “Las tutorías se desarrollaron o modificaron de forma oportuna y por mutuo acuerdo”; “Las temáticas o desafíos abordados en las tutorías fueron coherentes con las exigencias de mi(s) asignatura(s)” y “Las tutorías contribuyeron a una mejora en mi desempeño académico”.

Adicionalmente, en los encuentros grupales con estudiantes VAE, surgieron ideas clave sobre el acompañamiento recibido. Las percepciones más relevantes se resumen en:

- Sentido de pertenencia: El estudiantado se siente parte de la comunidad universitaria y de PAIEP, destacando el apoyo académico y socioeducativo en su adaptación.
- Redes de apoyo: PAIEP es visto como una red de apoyo que facilita la socialización y el desarrollo de habilidades entre pares.
- Agradecimiento: Todos los/as participantes expresan gratitud por el apoyo recibido y lo significativo que fue en su proceso.
- Experiencias similares: La mayoría reconoció vivir experiencias similares, lo que les ayudó a comprender mejor su propio proceso universitario.

A modo de resumen, se destaca que dichos espacios de encuentro permiten dialogar de forma distendida, crítica y reflexiva sobre los procesos universitarios experimentados por los/as estudiantes y sobre cómo se ha fortalecido el vínculo y relación con los apoyos entregados por PAIEP. Uno de los elementos más trascendentales que surgió a partir de estos encuentros, fue la disposición y motivación que muestran los/as estudiantes para apoyar a otros compañeros/as de primer año en el inicio y adaptación de su proceso universitario. A partir de dicho impacto, se construye una nueva estrategia de acompañamiento, incorporando a los tutores/as integrales socioeducativos (TIS), conformado por estudiantes que en años anteriores habían recibido acompañamiento por haber ingresado por VAE. Los TIS acompañarán durante todo el año académico a sus pares de primer año, a través del apoyo desde un foco integral para potenciar las redes institucionales y motivar la participación en las acciones ofrecidas por el Departamento PAIEP y por la Universidad.

Conclusiones

A partir de este análisis, se puede concluir la relevancia de las estrategias que permitan abordar las necesidades de los/as estudiantes de forma integral, promoviendo un entorno donde puedan desarrollarse académica y personalmente con el apoyo adecuado. En particular, se destaca los siguientes ámbitos:

- Integración del apoyo académico y socioeducativo: la implementación de un modelo integral que combina apoyo académico y socioeducativo es fundamental en las instituciones de educación superior. Estos aspectos no solo se complementan, sino que también se nutren mutuamente, generando un equilibrio esencial para los procesos universitarios del estudiantado.
- Reconocimiento de factores influyentes en el bienestar estudiantil: no basta con un

acompañamiento emocional, es fundamental identificar todos los factores que impactan el bienestar socioemocional y mental del estudiantado. Estos incluyen aspectos académicos, brechas sociales y económicas, redes de apoyo, y habilidades como la adaptación y autoconocimiento. En la universidad, estos factores requieren acciones que orienten y acompañen a los/as estudiantes en este proceso.

- Relevancia de las políticas de acceso complementadas con acompañamiento: la implementación de políticas de acceso a las Universidades, necesariamente deben ser complementadas con sistemas de acompañamiento que ofrezcan herramientas para permitir al estudiantado superar brechas de contenidos y fortalecer el desarrollo habilidades personales. Se ha demostrado que el estudiantado que accede a recibir acompañamiento en su primer año tiene una mejor permanencia en la Universidad, en comparación con estudiantes que están en las mismas condiciones y optan por no participar.

- Enfoque relacional y protagonismo estudiantil: el desafío de esta intervención es trabajar desde una mirada relacional y no asistencialista, siendo fundamental que los/as estudiantes sean protagonistas, construyendo una permanencia significativa en la institución, en base al despliegue de habilidades y herramientas de diversa índole que aporten a su bienestar integral durante su proceso universitario.

Referencias

Alonso, I. y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 42, 28-46.

Espinoza, O., Larrondo, Y., Corradi, B., Maldonado, K., Sandoval, L., & González, L., (2022). ¿Contribuye la gratuidad a la permanencia en la educación superior? Percepciones de estudiantes acerca de su experiencia universitaria. *Calidad en la educación*, (57), 67-100, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000200067&lng=es&tlng=es.

Fuentes, C., Abaroa, B., Díaz, M., Álvarez, D., Cabrera, E. (2023). Trayectorias académicas de estudiantes del Programa de Acompañamiento en la Educación Superior (PACE) en una universidad regional de Chile. Revista Calidad en la Educación, n° 59, diciembre, pp. 48-82 en: https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1383/774

Giné, N. y Parcerisa-Aran, A. (2014). *La Intervención Socioeducativa desde una mirada didáctica.* Revista EDETANIA. Pp. 55-72. Recuperado de: https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66452

López-Angulo, Yaranay, Cobo-Rendón, Rubia C., Pérez-Villalobos, María V., & Díaz-Mujica, Alejandro E.. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. Formación universitaria, 14(3), 139-148. Recuperado desde https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139

MINEDUC. (2023). *Portal PACE.* Ministerio de Educación de Chile. https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/

Núñez, H. (2014). *Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos comunitarios en proceso de Evaluación Participativa de Acciones Comunitarias (EPAC). Tesis* para optar al Grado de Doctor en Educación. Universitat Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/283902/hnl1de1.pdf?sequence=1

Ranking 1000. (s.f.). *Ranking 1000.* http://ranking1000.cl/ranking-1000

Rodino, A. (2024). Educación en derechos humanos. Un derecho multiplicador de derechos. En *Desigualdades, derechos y educación superior*. EDULP. Recuperado desde https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/164294

San Martín, E. (2018). *Evaluación de Impacto PAIEP.* Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile [Estudio no publicado].

Universidad de Santiago de Chile. (s.f.). *Propedéutico. PAIEP.* https://www.paiep.usach.cl/propedéutico.



Organización estudiantil, asociatividad y el ejercicio ciudadano como mecanismos generadores de integración para la permanencia estudiantil

Gabriela Reveco Báez
Universidad de Chile
gabriela.reveco@uchile.cl

Valentina Vásquez Covarrubias
Universidad de Chile
valentina.vasquez.c@uchile.cl

Vanessa Leyton Inostroza
Universidad de Chile
vanessa.leyton@uchile.cl

Resumen

Este estudio tiene por objetivo analizar cómo la participación estudiantil en colectivos universitarios contribuye a la permanencia de sus integrantes, gracias al desarrollo de vínculos de asociatividad y un sentido de pertenencia a una identidad colectiva, elementos generadores de integración y cohesión comunitaria. Para el análisis se han utilizado entrevistas a estudiantes que participan en proyectos y/u organizaciones universitarias vinculadas al fondo concursable Premio Azul, del Área de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Chile. El procesamiento de la información se sostiene en el análisis temático para la identificación de patrones y/o temas emergentes que surjan de las experiencias y percepciones de los estudiantes. Se concluye que en la medida que los estudiantes encuentran no solo un espacio para el desarrollo académico, sino también para la integración social y el compromiso comunitario, ello permite actuar como mecanismos de protección de la permanencia. Así mismo, estos elementos fomentan un entorno educativo más inclusivo y equitativo,

donde la educación no solo es un medio para el desarrollo personal y profesional, sino también una herramienta para la transformación social dentro y fuera del territorio universitario.

Descriptores o palabras Claves: Asociatividad, Identidad Colectiva, Permanencia Universitaria, Procesos de Integración, Ejercicio Ciudadano.

Introducción

Los índices de la matrícula de pregrado a nivel nacional en Chile han mostrado una tendencia general de aumento, esto en un contexto de la ampliación de las políticas de acceso, el aumento de la oferta de instituciones y programas en la educación privada y su mayor valoración como medio para el desarrollo personal y profesional (Carpentier, 2020). Sin embargo, este aumento también implica una mayor heterogeneidad en la población estudiantil, lo cual ha planteado nuevos desafíos para las instituciones en términos de retención estudiantil, un problema intrínseco al fenómeno educativo. Esta investigación busca reflexionar sobre como el fondo concursable Premio Azul, que corresponde a la línea de financiamiento que estimula el desarrollo de proyectos y organizaciones estudiantiles de la Universidad de Chile, sirve como un método extracurricular de integración social que permita disminuir los riesgos de deserción.

La Universidad de Chile es una institución de educación superior estatal y pública, asume la responsabilidad de colaborar en el desarrollo material, al patrimonio cultural y la identidad nacional por medio de la extensión de la docencia, investigación, tecnologías, humanidades, arte y el conocimiento (Decreto con Fuerza de ley N°153, 2007). A su vez, concibe a la comunidad estudiantil como un agente interventor de la realidad social, por lo que el desarrollo de la formación universitaria no solo se construye en lo académico, también permea la escena personal, ética, emocional, sensible y humana (Universidad de Chile [UCH], 2021).

La Universidad desde el Área de Desarrollo Estudiantil, aboga a estimular la creatividad desde lo disciplinar, territorial y comunitario por medio del fomento de proyectos y/u organizaciones estudiantiles gracias al Premio Azul, un fondo concursable que entrega anualmente un máximo de $1.500.000 a los mejores veinte proyectos que postulan a la convocatoria. De esta manera, se convierte en un escenario de extensión del quehacer social de la comunidad estudiantil.

En cuanto al fenómeno de la deserción universitaria, del Carmen (2014) sostiene que es de carácter multidimensional, abordando aspectos personales, psíquicos, emocionales, del contexto social e institucional, y tiene repercusiones a escala individual, familiar y social debido a la pérdida del capital cultural y económico. Para el caso chileno, Ayala & Atencio (2018) plantean que el modelo educativo contribuye a la reproducción de las desigualdades, caracterizándose por la fuerte segregación estudiantil a partir de antecedentes familiares y económicos que repercuten en la oferta, acceso, permanencia y titulación.

El modelo de integración del estudiante de Tinto (1975), que se construye a partir de los planteamientos de Spady (1971), indica que la deserción se ve influenciada por la capacidad de integración social que posee el sujeto al entorno educativo, evidenciado que un mayor o menor grado de compromiso individual con el entorno institucional afecta directamente la decisión de permanecer o desertar. A su vez,

esta teoría se complementa con el modelo de desgaste del estudiante elaborado por Bean y Metzner (1985) quienes indican como eje central del análisis la influencia que poseen los factores externos (académicos, psicosociales y contextuales) en la relación y los compromisos del estudiante con la institución. En el contexto chileno, Díaz Peralta (2008) coincide en que el fenómeno depende de variados factores, y aporta a la discusión estableciendo que son esas diversas variables las que influyen en la posibilidad de integración de los y las estudiantes a la vida académica y social en la Universidad, siendo la integración y su respectiva motivación decisiva para la permanencia.

Tomando estos planteamientos, este estudio pretende hacer dialogar la perspectiva de la integración con experiencias de participación estudiantil organizada extracurricular de la Universidad de Chile, explorando la posibilidad que abren dichas experiencias para facilitar la integración, operando como factores protectores que influyen en la permanencia.

Objetivo

Analizar la experiencia de los estudiantes con matrícula vigente en la Universidad de Chile entre 2020 y 2022 que participan activamente en proyectos y/u organizaciones universitarias, evaluando cómo dicha participación contribuye a su permanencia estudiantil, en especial a través del desarrollo de vínculos de asociatividad y el sentido de pertenencia a una identidad colectiva.

Metodología

La investigación propone un enfoque cualitativo con un diseño exploratorio y descriptivo, centrando el foco de análisis en las experiencias de estudiantes de la Universidad de Chile que hayan contado con matrícula vigente de pregrado entre 2020 y 2022 y que, a su vez, hayan participado activamente en proyectos y/u organizaciones de la Universidad que hayan sido adjudicadas con el fondo concursable Premio Azul. En cuanto al insumo de análisis, se retomaron las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas que realiza anualmente el Área de Desarrollo Estudiantil para recabar información de registro y memoria de la experiencia de los proyectos adjudicados a Premio Azul que finalizan su ejecución. Estas entrevistas se realizan en formato online a una persona que actúa como representante del proyecto y son particulares por cada iniciativa, por lo que se trabajó en total con 66 transcripciones.

Análisis Temático

Para procesar la información se utilizó la técnica del análisis temático (Braun & Clarke, 2019) para identificar patrones, temas y categorías emergentes en las transcripciones de las entrevistas. Esto permitió comprender los factores que contribuyen a la permanencia estudiantil desde la perspectiva de los propios estudiantes. Para su realización, fue necesario la generación de dimensiones, a partir de la teoría, que permitiera contener en categorías macro los temas y/o patrones que iban surgiendo en el análisis, para ello se utilizó la siguiente matriz:

Tabla 1. Dimensiones de análisis y su definición teórica

Dimensiones	Definición teórica
Identidad Colectiva	La identidad colectiva se concibe como un comportamiento articulador que dota de consistencia al grupo. Un elemento importante en la acción comunicativa de las organizaciones, pues a partir de ello se conduce el fenómeno de la observación, el reconocimiento y la pertenencia del sujeto social dentro del colectivo a. En este sentido, el proceso de construcción de la identidad deviene de relaciones de intercambio tanto entre los sujetos como con el entorno, permitiendo de esta forma la producción de el sentido de pertenencia y diferenciación.
Asociatividad	La asociatividad se refiere a la unión voluntaria y temporal o permanente de individuos que comparten esfuerzos y conocimientos con el fin de alcanzar un objetivo común, sustentada en la organización social. Esta construcción continua se caracteriza por interacciones basadas en principios de horizontalidad, compromiso e involucramiento, y se sostiene a través de relaciones internas y pautas comunicativas que permiten negociar de manera reflexiva y libre de coacción, orientadas hacia el entendimiento mutuo entre los miembros b.
Pertenencia socio-territorial	En esta perspectiva, el territorio es entendido desde su dimensión social como las relaciones entre actores sociales con proyectos, significaciones e intereses diferenciados alojados en un espacio físico determinado y desarrollados bajo las condiciones del mismo espacio. Para estos efectos, el grado del sentido de pertenencia al territorio influye en los tipos de relaciones y los proyectos de los actores en el espacio c.

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones éticas

Un elemento ético para considerar tiene que ver con el resguardo de la información entregada, pues este material corresponde a uno de uso particular del Área de Proyectos Estudiantiles que es acompañado por información extraída del Formulario de Caracterización Estudiantil (FOCES), de modo que es posible vincular con datos personales. Frente a estos elementos, para los efectos de esta investigación la capacidad de acceso se limitó solo a lo requerido y el uso de la información tuvo la obligación de ser tratada en los resultados con anonimato individual, a pesar de que en la observación se identifican las iniciativas estudiantiles dado que uno de los materiales de análisis es de dominio público. El trabajo propuesto compromete la responsabilidad de abordar con pertinencia los datos y servir de insumo para la gestión de las acciones del Área, bajo el resguardo de las identidades personales.

Resultados

Identidad Colectiva

La identidad colectiva refleja cómo los estudiantes perciben y fortalecen su sentido de pertenencia y propósito a través de la participación en iniciativas y organizaciones estudiantiles. En este sentido se subraya el sentido de comunidad y formación integral, eje de especial relevancia para los futuros egresados. Aquí, la identidad colectiva se forja a través del compromiso compartido con la mejora de la educación y el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Por otro lado, los estudiantes se identifican como agentes de cambio que buscan ocupar espacios no atendidos por la institución, ofreciendo alternativas que vinculan conocimientos académicos con problemáticas sociales. Para estos efectos, la identidad colectiva pone en valor la acción social y el compromiso con transformaciones más amplias de la sociedad, la cual se forma y fortalece a través de la participación activa, la colaboración y el compromiso con objetivos comunes que van más allá de las exigencias académicas tradicionales.

> Creemos que esta iniciativa, al apoyar la realización de múltiples y diversos proyectos, constituye un gran aporte a la formación integral del estudiantado, en nuestro caso, como futuros docentes. Por esto invitamos a otros estudiantes a participar y generar proyectos que enriquezcan su experiencia educativa. (Escuela de voluntades, 2020)

La Universidad de Chile cierto, que tiene un peso importante dentro del país, creo que la participación estudiantil viene a ocupar espacios y nichos que en este momento la universidad no está ocupando. Siento que la universidad de alguna forma, lamentablemente está funcionando en post de un sistema económico actual, un sistema productivo actual, dónde finalmente sigue produciendo profesionales para este sistema, y yo creo que es ahí donde las organizaciones estudiantiles vienen a establecer esa alternativa, y nosotros por lo menos desde la organización estudiantil buscamos hacer algo distinto, buscamos vincular nuestros conocimientos y nuestras herramientas con problemáticas sociales cierto. (Construyendo nuestro entorno: Educación ambiental durante la primera infancia, 2020)

4.2 Asociatividad:

La asociatividad refleja cómo la colaboración y la unión de individuos con objetivos comunes fortalecen la organización social y fomentan un sentido de comunidad. Es así cómo trasciende lo casual, permitiendo a los participantes compartir ideas y experiencias de manera más profunda y estructurada. Este entorno facilita la creación de vínculos significativos y el intercambio de conocimientos, lo que es fundamental para la construcción continua de la asociatividad. Además, aparecen elementos como el trabajo en equipo y el compañerismo, que son esenciales para la cohesión y la firmeza del colectivo. La capacidad de enfrentar nuevos desafíos y expandirse para alcanzar metas comunes es un testimonio del poder de la colaboración y del compromiso compartido, la importancia de la acción colectiva y el aprendizaje mutuo en la formación de un colectivo fuerte y resiliente, reafirmando que la asociatividad no solo es un medio para alcanzar objetivos, sino también un proceso enriquecedor en sí mismo.

> El Festival es un espacio donde compartimos nuestras ideas más allá de una conversación en el pasillo.
>
> (XXI Versión del festival de dramaturgia y puesta en escena Víctor Jara, 2021)
>
> El trabajo en equipo y el compañerismo han sido claves para mantener firme al colectivo, que día a día busca enfrentar nuevos desafíos y expandirse para concretar sus metas [...] Nos seguiremos cuestionando cómo debería ser la educación para que sea integral, accesible, horizontal, gratuita y de calidad. No tenemos respuesta aún, pero confiamos, y nuestra historia nos reafirma, que el conocimiento se encuentra en la práctica y autogestión del saber. (Escuelita arte colectivo, 2021)

4.3 Pertenencia socio-territorial:

El sentido de pertenencia socio-territorial se evidencia destacando la conexión entre los estudiantes y la Universidad de Chile, así como su relación con la sociedad en general. La comprensión de estar en una institución de prestigio no solo se ve como un privilegio, sino también

como una responsabilidad. Este sentimiento de pertenencia implica una conciencia sobre las condiciones que permiten su posición privilegiada y la necesidad de retribuir a la sociedad mediante acciones concretas. La organización y acción dentro de la universidad se presentan como medios esenciales para abordar y problematizar las realidades sociales, así como para ofrecer soluciones o transformaciones. Este enfoque refleja un compromiso colectivo con el entorno socio-territorial, en el que los estudiantes no solo se ven como beneficiarios de una educación de calidad, sino también como agentes activos que contribuyen al bienestar social. Así, el sentido de pertenencia no solo fortalece la identidad individual y colectiva dentro de la universidad, sino que también impulsa una participación significativa en la sociedad más amplia.

> Es un elemento súper relevante comprender que, si uno está en la Universidad de Chile, con foco en la blablabla, es un elemento súper importante el cómo nosotros comprendemos, cómo nos vinculamos con la sociedad respecto de eso. Finalmente es un privilegio poder estar acá, y en tanto eso nosotros deberíamos saber que ese privilegio es porque hay ciertas condicionantes y, en vinculación con la sociedad, nosotros deberíamos tener ciertas maneras de poder abordarla, problematizar, y también de cierta manera poder ofrecer algunas soluciones o transformaciones. Y en ese sentido, me parece muy relevante la acción, la organización dentro de la Universidad. (Memorias de la Río, 2022)

Conclusiones

Este estudio ha permitido explorar cómo la participación activa de los estudiantes en proyectos y/u organizaciones universitarias fomenta su permanencia en la Universidad de Chile, al desarrollar vínculos clave relacionados con la identidad colectiva, la asociatividad y la pertenencia socio-territorial. A través del análisis de las experiencias de los estudiantes involucrados en el fondo concursable Premio Azul, se han identificado factores que inciden en su integración académica y social al entorno, brindando una visión integral del papel de la participación estudiantil extracurricular en el contexto universitario y el fortalecimiento del compromiso con las comunidades.

En relación con la identidad colectiva, se ha observado que los estudiantes encuentran en la participación en iniciativas universitarias un espacio para construir y fortalecer su sentido de pertenencia a una comunidad. Los participantes se perciben como agentes de cambio que buscan transformar la realidad social a través de su acción colectiva. Este sentido de pertenencia contribuye a que los estudiantes se sientan comprometidos con la universidad, no solo como un espacio académico, sino también como un lugar de transformación personal y social, lo que fortalece su motivación para continuar con sus estudios.

En cuanto a la asociatividad, los hallazgos revelan que la colaboración entre estudiantes dentro de los proyectos fomenta la creación de lazos significativos que van más allá de la simple interacción académica. La participación en actividades organizadas les permite compartir experiencias, ideas y valores comunes, fortaleciendo el trabajo en equipo y la solidaridad. Estos vínculos crean un sentido de comunidad y cohesión dentro del colectivo estudiantil, lo que favorece un ambiente de apoyo mutuo y contribuye a una experiencia universitaria más enriquecedora y sostenida.

Por otro lado, la pertenencia socio-territorial destaca la conexión de los estudiantes con la Universidad de Chile como una institución de

prestigio y con la sociedad en su conjunto. Los participantes no solo se reconocen como beneficiarios de una educación de calidad, sino también como responsables de retribuir a la sociedad mediante sus acciones. Este sentido de pertenencia implica un compromiso activo con su entorno social, lo que les permite articular sus conocimientos académicos con problemas reales, generando un impacto positivo tanto en su desarrollo como en el de la comunidad que los rodea.

Finalmente, estos hallazgos sugieren que la participación en proyectos y organizaciones estudiantiles funciona como un factor protector de la permanencia estudiantil, al ofrecer un espacio donde los estudiantes no sólo desarrollan habilidades académicas, sino también sociales y comunitarias. Es esencial continuar promoviendo y apoyando las iniciativas estudiantiles que fortalezcan estos aspectos, garantizando de este modo una educación superior que no solo se dedique a la formación académica de profesionales competentes, sino también ciudadanos comprometidos con el desarrollo y bienestar de la sociedad. En el ejercicio ciudadano y organizativo, los estudiantes reafirman su quehacer, encuentran sentido a su acción, generan vínculos de asociatividad con otros estudiantes y experimentan un proceso de integración al entorno de la educación superior (Viale, H. 2014). Por ello abordar la retención desde una perspectiva de desarrollo integral, que ponga el acento no solo en el apoyo académico, sino que también en la promoción de la participación activa en la vida universitaria, se ha vuelto crucial para asegurar la permanencia y éxito de los estudiantes en el sistema educativo (Consejo Nacional de Educación, 2023).

Referencias

Aguirre, A. y Pinto, M. (2006). Asociatividad, Capital Social y Redes Sociales. Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad, (15), 74-92.

Ayala, M. y Atencio, I. (2018). Retención en la educación universitaria en Chile. Aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. Revista de la educación superior, 47(186), 93-118.

Braun, V. y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11(4), 589–597.

Carpentier, S. (2020). Evolución de matrícula en pregrado en la última década. Acción Educar.

Chihu, A. (2000). La teoría de la acción colectiva en Alberto Melucci en: Argumentos 37, pp. 79-92, UAM-Xochimilco, México

Consejo Nacional de Educación. (2023). Tendencias de la Matrícula de pregrado en Chile. Años 2005 - 2023.

Decreto con Fuerza de ley N°153. Que establece los estatutos de la Universidad de Chile (2 de octubre de 2007).

Del Carmen, M., (2014). Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria. Revista Argentina de Educación Superior: RAES, ISSN-e 1852-8171, (8), 39-61.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *34*(2), 65-86.

Maldovan, J. y Dzembrowski, N. (2009). Asociatividad para el trabajo: una conceptualización de sus dimensiones. Margen, 55, 1 - 9. ISSN: 0327-7585.

Mercado, A. y Hérnández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, (53). Universidad Autónoma del Estado de México

Tutuy, M.; Noseda C.; Hayden J. y González, F. (2011). El enfoque socioterritorial en la nueva institucionalidad. Documento interno. Subsecretaría de agricultura familiar MAGYP. Mimeo. Buenos Aires.

Universidad de Chile (2021). Modelo educativo de la Universidad de Chile.

Viale, H. (2014). UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 8(1), 59-75.



Introducción a la Química - Una estrategia de aprendizaje ubicuo del programa La UNA te prepara para promover la permanencia del estudiantado en la Universidad

Pamela Víquez Araya
Escuela de Química
Vicerrectoría de Docencia
Universidad Nacional, Costa Rica
pamela.viquez.araya@una.cr

Resumen

Este estudio se enfoca en una práctica para promover la permanencia estudiantil y mejorar la aprobación en asignaturas de Química para estudiantes de primer año universitario. Se implementa un curso llamado Introducción a la Química a través de un entorno virtual de aprendizaje, con actividades lúdicas, sesiones con docentes, actividades de autoevaluación y recursos de apoyo audiovisual. Este curso y sus actividades pueden realizarse mediante dispositivos móviles o computadoras, empleando velocidades moderadas de la conexión a internet. Además, se cuenta con espacios mediados por docentes para la consulta de dudas y resolución de ejercicios. Su objetivo es potenciar el aprendizaje y la aprobación en las primeras asignaturas de Química de los diferentes planes de estudio. Como resultados, la mayoría del estudiantado que aprueba este curso también aprueba las asignaturas iniciales de Química (80%), mientras que quienes no lo aprueban tienen una menor tasa de aprobación en estas materias (41%). Se observaron diferencias en la aprobación de asignaturas de Química entre las diferentes carreras, que pueden ser abordadas en un trabajo futuro. Tanto estudiantes como docentes valoran positivamente los resultados y el proceso, considerándolo una herramienta efectiva para fomentar la permanencia estudiantil en la universidad.

Descriptores: Permanencia universitaria, Práctica Pedagógica, Aprendizaje ubicuo, Química

Contextualización

El estudiantado que ingresa a la Universidad Nacional de Costa Rica enfrenta diversos desafíos para su permanencia; en la esfera académica, la aprobación de las asignaturas durante el primer año de carrera incide considerablemente en la permanencia del estudiantado (Solórzano *et al.* 2020). En Química, esta población presenta en numerosos casos distancias importantes entre sus habilidades de aprendizaje y conocimientos previos, y la predisposición para adquirir nuevos saberes y capacidades para priorizar los procesos metacognitivos (Soler *et al*. 2020), lo cual es necesario para aprender significativamente y aprobar las asignaturas. La aprobación de las asignaturas de Química en las diferentes carreras guarda una relación de interdependencia con otros factores de la permanencia del estudiantado, a saber, acciones promovidas desde la institución universitaria y aquellos aspectos asociados al contexto macrosocial (Chiarino *et.al.* 2024) y (Espinosa *et.al.* 2020).

La estrategia para la permanencia desarrollada por el programa La UNA te prepara, se desenvuelve en un paradigma de alta conectividad, empleando entornos virtuales de aprendizaje y acompañamiento docente. El curso Introducción a la Química forma parte de este programa. El aprendizaje ubicuo es clave en la práctica desarrollada, pues implica la creación de recursos en función de la interactividad del estudiantado al emplear diferentes medios tecnológicos para realizar las actividades de aprendizaje, y poder realizar estas actividades en cualquier sitio y momento ((Berrones Yaulema et al., 2023). El “Mobile Learning” constituye una importante ruta de abordaje del estudiantado, debido a la ubicuidad del uso del teléfono celular en esta población (Sosa *et al.* 2020). Su empleo en las clases de Química ha sido estudiado por Planche *et al* (2022), quienes detallan una serie de pautas para su empleo óptimo en el estudio de la Química, pautas aplicadas en el desarrollo del curso.

El uso de las tecnologías de la información en la educación se vio acelerado por la presión que implicó la pandemia por COVID-19. Maltés Pérez *et al.* (2023) analizan la percepción estudiantil sobre actividades que implican el uso de estas tecnologías en una asignatura de Química General en el contexto de pandemia, señalando la satisfacción del estudiantado no solo sobre el material, sino también sobre la promoción del aprendizaje autónomo. Tales actividades guardan similitudes con las llevadas a cabo en el curso de Introducción a la Química. En la práctica realizada, se proveen numerosos recursos lúdicos enmarcados en cada tema de estudio, empleando la gamificación en el aprendizaje ubicuo, apelando a la interacción activa desde el juego en los procesos de aprendizaje (Olivo García et al., 2023). Los recursos desarrollados tanto para el abordaje de los contenidos como para la realización de ejercicios fueron elaborados como objetos virtuales de aprendizaje empleando una herramienta de software libre, a saber, H5P, debido a su efectiva integración en el entorno virtual Moodle, donde se alberga el curso, como por su eficacia en procesos de aprendizaje a distancia (Rosetti et al., 2020).

Las asignaturas de Química de primer año de cada carrera presentan una serie de contenidos comunes, y a su vez, requieren de un conjunto de habilidades vinculadas al análisis de conceptos y a la resolución de ejercicios (Ordoñez, 2023). Los contenidos identificados como fundamentales para el abanico de asignaturas de Química conforman los temas abordados por el curso Introducción a la Química, a saber: mediciones y conversiones, átomos, elementos

y compuestos, reacciones y ecuaciones químicas, y nomenclatura

La permanencia del estudiantado en la universidad se debe a diferentes factores: integración académica, compromiso por la institución, interacciones sociales y familiares y la motivación externa (Velásquez y González, 2017). De estos, el primer factor es sobre el cual actúa el presente trabajo, pues pretende actuar sobre las siguientes determinantes de la deserción (Murillo-Zabala y Jurado de los Santos, 2021): el rendimiento académico y la satisfacción con el programa de estudios, y el apoyo académico institucional. Este es el escenario de la problemática abordada.

Objetivo

Promover la permanencia y el éxito académico de estudiantes de primer ingreso de diferentes carreras a través de un curso de Introducción a la Química, con el propósito de estimular en el estudiantado las habilidades necesarias para superar los desafíos académicos y fomentar un aprendizaje efectivo en la universidad.

Descripción de la experiencia

"La UNA te prepara" es un programa que atiende a la población que ingresa a la Universidad Nacional de Costa Rica, y lleva a cabo la experiencia de enseñanza y aprendizaje mediante un entorno virtual de aprendizaje, donde se desarrollan actividades de autoaprendizaje, actividades de evaluación, y sesiones sincrónicas mediadas por docentes en formato virtual, y en formato presencial para la sede con mayor cantidad de población matriculada. En Química, estas sesiones involucran la exposición de contenidos y la realización de prácticas con el estudiantado. Dichas prácticas son asistidas por personas docentes y personas tutoras, quienes orientan al estudiantado en el análisis de los contenidos y en la resolución de ejercicios. Por otro lado, las actividades de autoaprendizaje han sido adaptadas a formatos lúdicos, con el propósito de estimular la exploración de conceptos y el ejercicio de razonamientos por parte del estudiantado. El acceso a la plataforma y a las actividades de aprendizaje es realizado desde computadoras, teléfonos celulares u otros dispositivos semejantes, permitiendo un aprendizaje ubicuo por parte del estudiantado. Las actividades de aprendizaje han sido desarrolladas en formato H5P, lo cual permite incrementar el grado de interactividad con los recursos, a la vez que resulta en una mejora del aspecto estético del entorno virtual de aprendizaje.

El curso Introducción a la Química tiene una duración de tres semanas, transcurridas en el periodo inmediatamente anterior a la entrada de clases a las asignaturas regulares, y su aprobación implica el otorgamiento de un certificado, valedero por un porcentaje en la evaluación de la primera asignatura de Química de cada carrera.

Los resultados del programa son evaluados mediante distintos instrumentos: una encuesta realizada por parte de estudiantes, otra por parte de las personas docentes y tutoras, y un estudio cuantitativo de los resultados obtenidos en las primeras asignaturas de Química por parte del estudiantado que obtuvo su certificado de aprobación de dicho curso introductorio.

Resultados

Durante la revisión de las experiencias de la práctica educativa, se identificaron logros y desafíos significativos. La Figura 1 presenta aprobación porcentual del curso de Introducción a la Química varía entre las distintas sedes universitarias, alcanzando un rango de 39% que separa a la sede con mayor aprobación de la sede con la menor aprobación, y una media 67% de aprobación del curso. La diferencia entre sedes traza nuevos caminos para identificar y atender las causas de estos resultados.

Figura 1. *Porcentaje de aprobación del curso Introducción a la Química según las sedes de la Universidad Nacional.*

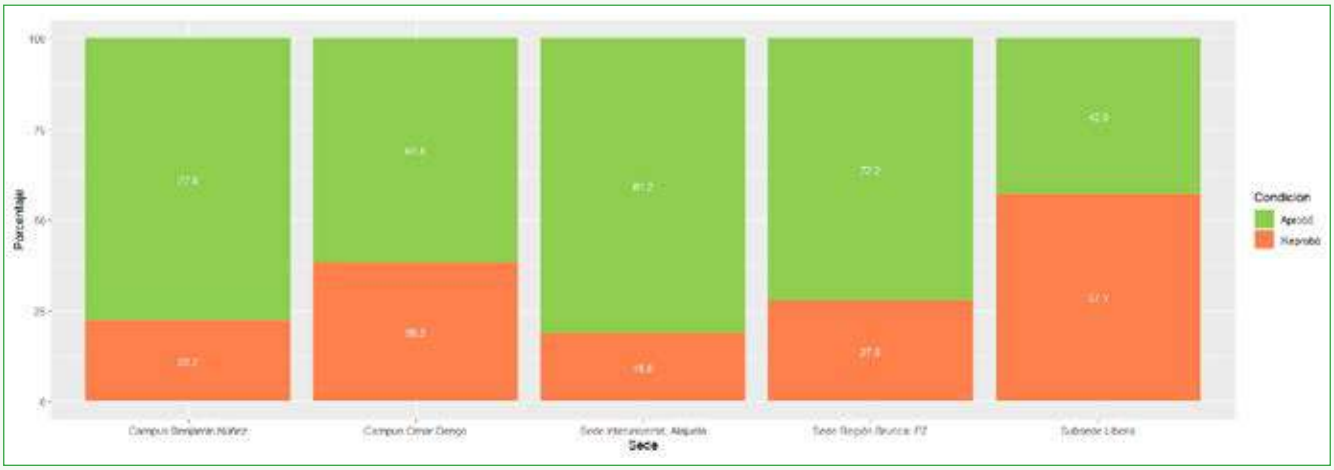
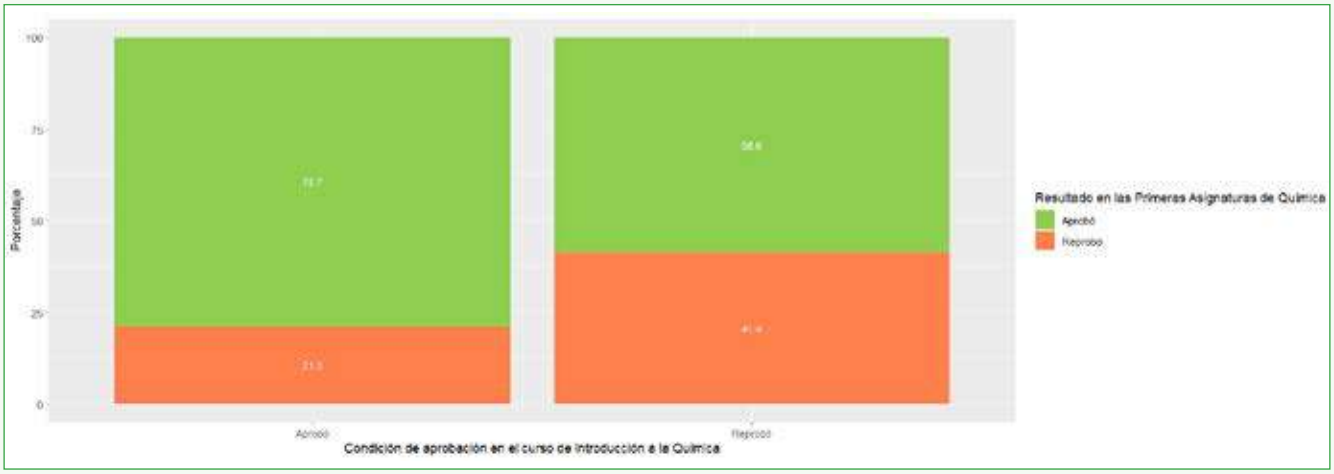


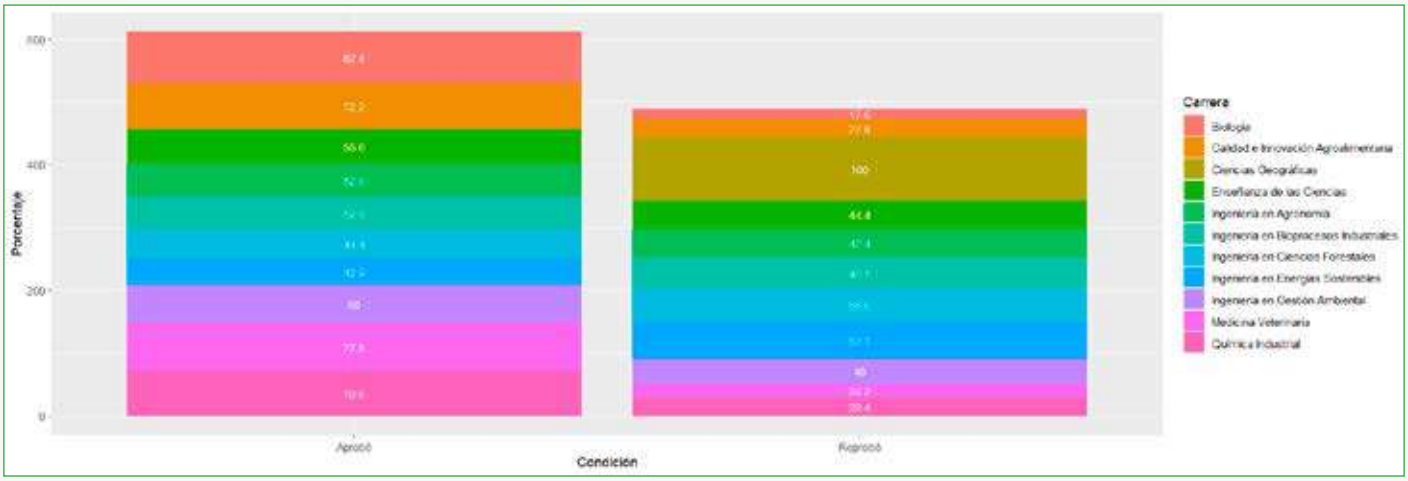
Figura 2. *Relación entre el porcentaje de aprobación de los primeros cursos de carrera y la aprobación del curso Introducción a la Química.*



En cuanto a los logros, se observó un porcentaje notable en la aprobación de estudiantes en las asignaturas iniciales de cada carrera, con un promedio de 79% de personas que previamente aprobaron el curso Introducción a la Química, mientras que quienes reprobaron el curso de Introducción aprobaron en menos del 59% las primeras asignaturas de Química, reflejando el impacto del curso en la población objetivo (Figura 2).

La aprobación del curso Introducción a la Química según la carrera de cada estudiante difiere considerablemente entre carreras, como lo ilustra la Figura 3, contrastando porcentajes de aprobación que oscilan entre 43 y 82%. El desfase que se aprecia anuncia la necesidad de considerar los distintos escenarios de esta población, con el objetivo de emprender en soluciones acordes a los factores que determinan esta diferencia entre una carrera y otra.

Figura 3. ***Aprobación del curso Introducción a la Química según la carrera de cada estudiante.***



Por otro lado, el grupo de personas que reprobaron el curso, constituyen el principal reto para el proyecto. Esta población matriculó el curso, mas no terminó las actividades de aprendizaje, por lo que reducir esta deserción es un nuevo objetivo del proyecto.

Las Tablas 1 y 2 presentan el rendimiento en las diferentes primeras asignaturas de Química por parte de quienes aprobaron el curso de Introducción a la Química (Tabla 1) y quienes reprobaron este curso (Tabla 2). Los códigos de las asignaturas difieren debido a que corresponden a diferentes carreras. Las personas que aprobaron el curso de Introducción a la Química aprobaron también sus asignaturas de Química en promedio en un 80%, mientras que quienes reprobaron el curso de Introducción, aprobaron en promedio apenas un 41%.

Tabla 1. *Porcentaje de aprobación de las primeras asignaturas de Química para las personas que aprobaron el curso Introducción a la Química.*

Condición	Códigos de asignaturas iniciales de Química					Promedio (%)
	QUC450	QUD400	QUX101	QUX103	QUY515	
Aprobó	70,83	87,50	85,71	76,09	80,00	80,03
Reprobó	29,17	12,50	14,29	23,91	20,00	19,97

Tabla 2. *Porcentaje de aprobación de las primeras asignaturas de Química para las personas que reprobaron el curso Introducción a la Química.*

Condición	Códigos de asignaturas iniciales de Química					Promedio (%)
	QUC450	QUD400	QUX101	QUX103	QUY515	
Aprobó	70,00	66,67	13,33	57,89	0,00	41,58
Reprobó	30,00	33,00	86,67	42,11	0,00	38,36

Por otro lado, el cuerpo docente enfrentó sendos desafíos relacionados con la asimilación de las nuevas estrategias educativas y metodologías implementadas, reto que fue superado mediante reuniones de capacitación y coordinación con las personas docentes y tutoras, antes de y durante el desarrollo del curso.

Finalmente, la perspectiva de las personas participantes, evaluada mediante una encuesta en la plataforma Moodle, donde se realizó el curso, registró una valoración positiva por parte de docentes y estudiantes con respecto al curso, en cuanto a su pertinencia para esta población y a su eficacia en su papel de promotor del aprendizaje, como con respecto al uso de las actividades de aprendizaje dispuestas en el entorno virtual. La totalidad del estudiantado y del cuerpo docente del curso Introducción a la Química expresa su satisfacción general sobre el proceso. Cabe resaltar que la aprobación del curso de Introducción a la Química implica el reconocimiento de un porcentaje obtenido dentro de n la evaluación de la primera asignatura de Química, buscando fungir como aliciente para completar el curso y para introducir al estudiantado en la dinámica de evaluación de nivel universitario.

Estos hallazgos resaltan la importancia de seguir evaluando y ajustando las prácticas educativas para maximizar los logros y abordar los desafíos identificados. La retroalimentación recibida de las personas participantes es crucial para orientar futuras mejoras en el proceso educativo.

Conclusiones

El programa La UNA te Prepara logra promover la aprobación en las asignaturas de primer año de carrera, lo cual estimula la permanencia del estudiantado en la universidad.

Este programa introduce al estudiantado en la dinámica de estudio universitario, empleando un entorno virtual de aprendizaje y el apoyo de docentes, facilitando el desempeño durante las asignaturas de química de las distintas carreras.

La limitación principal es la necesidad de mayor divulgación para incrementar la matrícula en el curso de Introducción a la Química.

La conjunción de actividades ludificadas de acceso ubicuo, la oferta de sesiones con docentes en formato virtual y presencial, y el aliciente porcentual en la primera asignatura de Química tras la aprobación del curso, conllevan a la buena valoración de la experiencia de aprendizaje.

Este programa se proyecta a extender su alcance a otras áreas del saber dentro de la Universidad Nacional, e incluso hacia otras universidades estatales.

La incursión en nuevas estrategias y tecnologías permanece como un objetivo del programa para mejorar la experiencia del estudiantado y aumentar su vínculo con la institución.

Las diferencias percibidas entre las carreras visibilizan la necesidad de desarrollar esfuerzos puntualizados según el contexto de cada población.





Referencias

Berrones Yaulema, L. P., Tapia Brito, D. Y., Bautista Samaniego, J. A., & Moposita Vásquez, D. D. (2023). Explorando el aprendizaje ubicuo: características, desafíos y experiencias en la era digital. *Dominio de las Ciencias, 9*(2), 1875–1895. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3382

Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., y Olveira, B. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 24 (2), 1-37. https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306

Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J., & Mariño Castro, L. M. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. Avft-archivos venezolanos de farmacología y terapéutica, 39 (1), págs 88-97. https://doi.org/10.5281/zenodo.4065045

Maltés Pérez, O. H., Müller Parra, S. C., Pastén Olivares, M. de L., Cortés Osorio, J., Bernal Cárdenas, A. A., Rojas Milla, E. J., Vallejos Araya, A. A., Peralta Müller, M. A., y Pizarro Marín, C. A. (2023, octubre-diciembre). Percepción sobre las actividades de aprendizaje desarrolladas en un curso de química general en pandemia. *Educación Química, 34*(4). https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2023.4.84470

Murillo-Zabala, A. M., & Jurado-de los Santos, P. (2021). Permanencia estudiantil: Factores que inciden en el Politécnico Internacional de Bogotá, Colombia. *Revista Electrónica Educare*, *25*(1), 1–25. https://doi:10.15359/ree.25-1.6

Olivo García, E., Moreno Beltrán, R., & Mondragón Huerta, R. (2023). Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior: Aplicando estilos de aprendizaje. *Apertura, 15*(2), 20-35. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v15n2.2408

Ordóñez Gutiérrez, G. (2023). Habilidades de razonamiento cuantitativo requerido por estudiantes de Química en la Universidad de Costa Rica. Universidad de Costa Rica.

Planche Jardines, R., Tejera Martínez, Y., & Bucheró Portuondo, L. (2023). Uso del teléfono celular para el aprendizaje de la química: resultados en la formación de profesores en educación en línea. *Opuntia Brava*, *15*(1), 54-68. https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1384

Rossetti, S., García Ramírez, M. T., Rojas Rodríguez, I. S., Morita Alexander, A., & Coronado García, M. A. (2020). Objeto virtual de aprendizaje creado con plataforma de software libre H5P y su impacto en el aprendizaje. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas, 14*(2), 1-14.

Soler Contreras, M., Cárdenas Salgado, F., Blanco Martínez, D., & Umbarila Castiblanco, X. (2020). Deserción estudiantil: Una investigación de cohorte en el programa de Licenciatura en Química. Universidad Pedagógica Nacional. https://www.digitaliapublishing.com/a/70926 Solórzano Salas, G., Regueyra Edelma, M., Esquivel Rodríguez, C. y Arias Mora, F. (2020). Permanencia de la población estudiantil en la universidad a partir de un estudio longitudinal de cohortes en cuatro carreras. En UNESCO-IESALC (Ed), Educación Superior y Sociedad, 32 (2), 100-133. https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/84963

Sosa, J. A., Rodríguez, A. Á., Alvarez, W. O., & Forero, A. (2020). Mobile learning como estrategia innovadora en el aprendizaje de la química inorgánica. Revista Espacios/Espacios, 41(44), 201-216. https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n44p15

Velázquez Narváez, Y., & González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso uamm-uat. *Revista de la educación superior*, *46*(184), 117–138. https://doi:10.1016/j.resu.2017.11.003



Promoviendo la Permanencia Estudiantil: estudio de las prácticas de Tutoría en Universidades Públicas peruanas

Diego Jara Sánchez
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
psidiego20@gmail.com

Resumen

El tránsito de la educación secundaria a la superior en Perú presenta desafíos significativos, con menos del 40% de los jóvenes accediendo a la educación universitaria (SENAJU, 2024). Este estudio analiza cómo los sistemas de tutoría en tres universidades públicas peruanas influyen en la permanencia estudiantil. A través de un enfoque cualitativo, se emplearon entrevistas semiestructuradas y análisis documental para evaluar la estructura, eficiencia y adaptación cultural de la tutoría de una universidad de la costa, sierra y selva del Perú. Los resultados muestran que la universidad de la costa, con un sistema de tutoría bien establecido, presenta una menor tasa de deserción comparada con la universidad de la sierra y selva, donde la tutoría aún se está implementando. La adaptación cultural y la flexibilidad en la implementación emergen como factores clave para el éxito de la tutoría. Se propone mejorar los sistemas de tutoría mediante el reconocimiento de tutores, la inclusión de tutoría grupal y la adaptación a contextos culturales específicos, para reducir la deserción y fortalecer la experiencia educativa.

Descriptores: Diversidad Cultural, Tutoría Universitaria, Permanencia Universitaria, Docentes, Educación Superior.

Introducción

El tránsito de la educación secundaria a la superior en Perú representa un desafío persistente, especialmente en contextos de diversidad geográfica y cultural. Según el Informe de la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU, 2024), menos del 40% de los jóvenes acceden a la educación universitaria. Este contexto subraya la necesidad de implementar estrategias que faciliten la adaptación a la vida universitaria y promuevan la continuidad de los estudios. En este marco, la tutoría universitaria emerge como un mecanismo crucial para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, integración y desarrollo personal y profesional (Chacón-Vargas, 2022; Elgegren Apuela, 2022).

La tutoría universitaria se define como una relación de acompañamiento y orientación en la que un docente (tutor) se asigna a uno o más estudiantes (tutorados) con el objetivo de apoyarlos en diversas dimensiones de su vida universitaria. Este sistema ha demostrado ser efectivo en la reducción de la deserción estudiantil, cuya tasa en el semestre 2021-1 en Perú fue del 11.5% (Ministerio de Educación del Perú, 2021). Diversos estudios han resaltado la importancia de la tutoría para mejorar el rendimiento académico y fomentar una mayor integración social y emocional en el ámbito universitario (Guffante Naranjo et al., 2022).

Este estudio se enfoca en analizar cómo se implementa la tutoría universitaria en tres universidades públicas peruanas, cada una representativa de un ecosistema único: la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE) ubicada en la costa peruana en la región de Lima Metropolitana, la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ) ubicada en la sierra específicamente en la región de Cusco y la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD) ubicada en la selva en la región de Madre de Dios. La UNE, con una historia que data de 1822, es pionera en la formación de educadores en Perú (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2018). Por otro lado, la UNIQ, fundada en 2010, se destaca por su enfoque intercultural, reflejando la diversidad cultural de su región (Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, 2019). Finalmente, la UNAMAD, establecida en el año 2000, se centra en la innovación y el respeto a la biodiversidad (Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2022).

La implementación de sistemas de tutoría en estas universidades tiene como objetivo no solo mejorar el rendimiento académico, sino también apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. La UNE, por ejemplo, ha desarrollado un modelo de tutoría que integra aspectos personales, académicos y profesionales, fomentando relaciones entre iguales y con profesionales (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2018). En contraste, la UNAMAD y la UNIQ están en proceso de consolidar sus sistemas de tutoría, enfrentando desafíos específicos relacionados con sus contextos geográficos y culturales (Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2022; Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, 2019).

La presente investigación se basa en un estudio cualitativo que explora el impacto de los sistemas de tutoría en la permanencia estudiantil en estas tres universidades. Se emplean entrevistas semiestructuradas con coordinadores de tutoría y tutores, junto con el análisis documental de políticas y prácticas institucionales. Los hallazgos de este estudio resaltan la importancia de la adaptación cultural y la flexibilidad en la implementación de la tutoría como factores clave para su éxito (Esquivel Grados et al., 2023). Además, se discuten las implicancias de estos sistemas para la promoción de la permanencia estudiantil y la reducción de la deserción.

Objetivo

Analizar cómo los sistemas de tutoría en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE), la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ) y la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD) influyen en la permanencia estudiantil. A través de la identificación y evaluación de las prácticas de tutoría, se busca proponer mejoras que potencialmente reduzcan la deserción y fortalezcan la experiencia educativa en contextos diversos de Perú.

Metodología

Este estudio utiliza una metodología cualitativa para explorar el impacto de los sistemas de tutoría en la permanencia estudiantil en tres universidades peruanas.

Variables o Categorías de Análisis. Se proponen tres. Primero, la Estructura del Sistema de Tutoría que incluye la organización, horas asignadas, autoridades responsables y áreas de acción de la tutoría. Segundo, la Eficiencia de Implementación para la evaluación de la efectividad en términos de reducción de deserción, mejora en el rendimiento académico y satisfacción estudiantil. Y tercero, la Adaptación Cultural de la tutoría a los contextos particulares de la idiosincrasia y geográficos de cada universidad.

Instrumentos o Técnicas de Recolección de Datos

Entrevistas Semiestructuradas. Realizadas con coordinadores de tutoría, tutores y para obtener una visión integral de la implementación y percepción de la tutoría.

Análisis Documental. Para la revisión de los reglamentos de tutoría de las tres universidades, junto con políticas y prácticas institucionales.

Revisión de Estadísticas. Para el análisis de datos de matrícula y deserción proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y las propias universidades.

Participantes

Coordinadores de Tutoría, quienes son los responsables de la planificación y supervisión de los programas de tutoría. Tutores, son los docentes encargados de la tutoría individual y grupal.

Estrategias de análisis

Análisis de contenido, para interpretar las entrevistas y documentos, identificando temas recurrentes y patrones en las prácticas de tutoría.

Comparación constante, para contrastar la información obtenida entre las tres universidades para identificar similitudes y diferencias en la implementación de la tutoría.

Triangulación de datos: Integración de datos cualitativos y cuantitativos para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados.

Resguardos éticos

Consentimiento informado, puesto que todos los participantes proporcionaron su consentimiento para participar en el estudio y fueron informados sobre los objetivos, procedimientos y confidencialidad de la información.

Confidencialidad, garantizando el anonimato de los participantes y la protección de la información.

Transparencia, puesto que se tuvo una comunicación honesta con todos los participantes, asegurando que se respetaran plenamente los principios éticos de la investigación educativa.

Resultados

Estructura del Sistema de Tutoría

La UNE presenta una estructura consolidada de tutoría, con horas específicas asignadas para tutoría grupal e individual. Según el reglamento de tutoría de la UNE, los docentes tutores deben dedicar dos horas semanales a tutorías grupales y cuatro horas a tutorías individuales, lo que facilita una atención más estructurada y regular a los estudiantes. En contraste, la UNIQ y la UNAMAD están en proceso de implementación de sus sistemas de tutoría y no tienen horas de tutoría grupal, lo que representa una desventaja significativa. La falta de un horario fijo para tutorías grupales dificulta la integración y adaptación de los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de comunidades andino-amazónicas en la UNIQ. La Tabla 1 presenta un análisis comparativo de los reglamentos de tutoría de las tres universidades, estos datos reflejan la estructura, funcionamiento y eficiencia.

Tabla 1

Comparación de la información de los reglamentos de tutoría de las tres universidades

Aspectos	UNE	UNIQ	UNAMAD
Objetivo de la Tutoría	Orientar y guiar a los estudiantes en aspectos personal, académico y profesional.	Acompañar como proceso dialectico para generar conciencia crítica y desarrollo integral.	Mejorar el rendimiento académico, fortalecer competencias y reducir la deserción.
Horas de Tutoría	2 horas de tutoría grupal y 4 horas de tutoría individual por semana.	3 horas semanales de tutoría individual. No hay horas de tutoría grupal.	Mínimo 2 horas académicas por semana de tutoría individual. No hay horas de tutoría grupal.
Quién designa las horas de tutoría grupal	Director de la Escuela Profesional.	No hay horas de tutoría grupal.	No hay horas de tutoría grupal.
Autoridades de la Tutoría	Decano, Coordinador de Tutoría, Directores de Escuelas, Docentes Tutores.	Coordinadores de Escuelas, Unidad de Servicio Psicopedagógico, Vicepresidencia Académica.	Vicerrector Académico, Decano, Director de Escuela, Director de Departamento, Bienestar Universitario.
Evaluación de la Tutoría	Evaluación de desempeño del tutorado y tutor, informes semestrales.	Evaluación mediante el Sistema de Control y Evaluación de Tutores y Alumnos. Está en proceso de implementación.	Evaluación del desempeño del Docente Tutor y de los Tutorados, con informes parciales y finales. Está en proceso de implementación.

Aspectos	UNE	UNIQ	UNAMAD
Áreas de Acción de la Tutoría	Área personal, académica y profesional.	Desarrollo personal, académico y social.	Dimensiones personal-social, académico y profesional.
Seguimiento de la Tutoría	Uso del Sistema de Gestión Académica (SIGEA) y Bienestar Universitario.	Está en proceso de implementación.	Está en proceso de implementación.
Beneficios de la Tutoría	Mejora en la formación integral y desarrollo personal.	Desarrollo de habilidades críticas y mejor integración (social y académica) universitaria.	Mejora en rendimiento académico y desarrollo de competencias.
Contribución a la Permanencia Universitaria	Prevención de problemas académicos y personales, asegurando el desarrollo integral.	Fomenta la conciencia crítica y el desarrollo integral, fortaleciendo la permanencia.	Reducción de deserción y rezago académico mediante apoyo constante.
Beneficios para tutores	Puntos para ascenso, reconocimiento institucional.	No especificado.	No especificado.
Adaptación cultural	Se trabaja la integración y adaptación activa.	Orientación intercultural, residencias estudiantiles	Espacios de integración institucional.

Para el análisis, se encontró en primer lugar, que los objetivos de la tutoría universitaria varían en cada institución. La UNE se centra en orientar y guiar a los estudiantes en aspectos personales, académicos y profesionales durante su proceso de formación profesional, con el fin de estandarizar y mejorar los procedimientos de tutoría (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2018). En contraste, la UNIQ adopta un enfoque constructivista, concibiendo la tutoría como un proceso dialéctico que busca generar una conciencia crítica en los estudiantes, promoviendo un desarrollo integral (Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, 2019). Por otro lado, la UNAMAD busca mejorar el rendimiento académico, fortalecer las competencias y reducir la deserción estudiantil mediante un sistema de tutoría estructurado (Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2022).

En cuanto a las horas dedicadas a la tutoría, la UNE asigna 2 horas de tutoría grupal y 4 horas de tutoría individual por semana, consideradas como horas no lectivas. La UNIQ, por su parte, establece 3 horas semanales de tutoría individual. La UNAMAD, sin embargo, requiere un mínimo de 2 horas académicas por semana para la tutoría individual, con flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

La organización y las autoridades responsables de la tutoría también difieren. En la UNE, el sistema de tutoría involucra al Decano, el Coordinador de Tutoría, los Directores de Escuelas y los Docentes Tutores. En la UNIQ, la gestión de la tutoría recae en los Coordinadores de Escuelas, la Unidad de Servicio Psicopedagógico y la Vicepresidencia Académica. La UNAMAD establece una estructura más amplia, incluyendo al Vicerrector Académico, Decano, Director de Escuela, Director de Departamento y Bienestar Universitario.

La evaluación de la tutoría es otro aspecto crucial. La UNE realiza una evaluación del desempeño tanto de los tutorados como de los tutores, con informes semestrales que reflejan las actividades y logros alcanzados. La UNIQ y UNAMAD se encuentran en proceso de implementación de este proceso.

Las áreas de acción de la tutoría también varían en cada universidad. Las tres universidades abordan dimensiones personales, académicas y profesionales, pero con enfoques y metodologías distintas. La UNE se centra en la formación integral del estudiante en estas áreas. La UNIQ enfatiza el desarrollo personal y social, así como la integración universitaria por ser una universidad intercultural. La UNAMAD aborda estas dimensiones de manera integral desde el ingreso hasta el egreso, asegurando un acompañamiento constante.

La UNE ofrece estímulos para los docentes tutores, como puntos para el ascenso en la carrera docente, lo que motiva a los docentes a participar activamente en el programa de tutoría. En comparación, la UNIQ y la UNAMAD no han establecido aún sistemas de reconocimiento para los tutores, lo que podría afectar la motivación y la eficacia del programa de tutoría.

Impacto de la tutoría en la permanencia estudiantil

Los datos de matrícula y deserción revelan que la UNE tiene una tasa de permanencia más alta en comparación con la UNIQ y la UNAMAD (ver Tabla 2). La UNE ha implementado un modelo de tutoría que integra aspectos personales, académicos y profesionales, lo que ha contribuido a una tasa de deserción más baja (Chacón-Vargas, 2022). En la UNIQ, solo 43 de los 160 estudiantes que ingresaron hace cinco años se espera que se gradúen en el 2024, con solo tres de estos pertenecientes a comunidades andino-amazónicas. Esta baja tasa de retención puede estar vinculada a la falta de tutorías grupales y adecuadas estrategias de adaptación cultural.

Tabla 2

Datos de matrícula en pregrado de las tres universidades de estudio desde 2014 hasta 2022

Universidades públicas	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
UNE	-	8264	7753	8465	8661	8372	6892	8925	8867
UNIQ	-	-	-			155	319	447	543
UNAMAD	2550	2995	3475	3794	3869	4007	3859	4339	4420

Los datos de la tabla 2 muestran una mayor consistencia en la matrícula de la UNE, lo que puede estar relacionado con su consolidado sistema de tutoría. La UNAMAD y la UNIQ, por otro lado, muestran un crecimiento más reciente y menos estable, reflejando sus esfuerzos en curso para establecer sistemas de tutoría efectivos.

Capacitación y Compromiso de los Tutores

En la entrevista con el coordinador de tutoría de la UNE, se destacó que, a pesar de la implementación de la tutoría, hay tutores que evidencian mayor compromiso, en parte debido a la línea de capacitación continua que ofrece la

universidad. En contraste, tanto la UNIQ como la UNAMAD carecen de una línea de capacitación establecida para tutores, lo que afecta la calidad de la tutoría y la permanencia.

Adaptación Cultural y Diversidad

La adaptación cultural y la atención a la diversidad son aspectos cruciales para la efectividad de la tutoría en la UNIQ, dada su alta proporción de estudiantes de comunidades andino-amazónicas (Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, 2019). La falta de horas de tutoría grupal y programas específicos para la adaptación cultural afecta negativamente la retención de estos estudiantes. En contraste, la UNE, aunque no cuenta con un enfoque específico intercultural, ha implementado estrategias de tutoría que abordan diversas necesidades estudiantiles, contribuyendo a una mayor permanencia (Guffante Naranjo et al., 2022).

La UNIQ cuenta con una residencia para estudiantes de comunidades andino-amazónicas, con capacidad para 30 varones y 30 mujeres, lo que proporciona un apoyo adicional para la adaptación de estos estudiantes. Sin embargo, la falta de tutorías grupales limita la eficacia de este apoyo. La UNE no tiene una residencia similar, pero su sistema de tutoría más estructurado y sus estímulos para docentes tutores compensan esta carencia en términos de apoyo y adaptación estudiantil.

Propuestas de Mejora para la Tutoría

Los coordinadores de tutoría de la UNIQ y la UNAMAD reconocieron en entrevistas que la falta de tutoría grupal y la ausencia de incentivos para tutores son áreas críticas que necesitan ser abordadas. Se sugirió la modificación de los reglamentos de tutoría para incluir horas de tutoría grupal, la creación de formas de incentivo para tutores y el establecimiento de una línea de capacitación continua. Además, es necesario implementar indicadores de tutoría relacionados a la permanencia estudiantil.

Conclusiones

En primer lugar, sobre la estructura de tutoría y su Impacto en la permanencia estudiantil, la UNE demuestra que una estructura consolidada de tutoría, con horas específicas asignadas para tutorías grupales e individuales, tiene un impacto significativo en la permanencia estudiantil. La dedicación de dos horas semanales a tutorías grupales y cuatro horas a tutorías individuales facilita una atención regular y estructurada a los estudiantes, lo que contribuye a la reducción de la deserción y a la mejora del rendimiento académico. Este modelo debería servir de referencia para la UNIQ y la UNAMAD, que carecen de horarios fijos para tutorías grupales, lo que afecta negativamente la integración y adaptación de los estudiantes, especialmente aquellos de comunidades andino-amazónicas.

En segundo lugar, sobre la importancia de la capacitación y los incentivos para los tutores, estos son fundamentales para el éxito de los programas de tutoría. La UNE ha implementado una línea de capacitación que motiva a los tutores a comprometerse más con su rol, además de ofrecer puntos para el ascenso en la carrera docente. En contraste, la UNIQ y la UNAMAD carecen de estos incentivos y programas de capacitación, lo que puede afectar la calidad y efectividad de la tutoría.

En tercer lugar, sobre la adaptación cultural como factor clave para la eficacia de la tutoría, se identificó que la UNIQ, con su alta proporción de estudiantes de comunidades andino-amazónicas, necesita implementar programas específicos de adaptación cultural y tutorías grupales para mejorar la retención de estos estudiantes. La residencia estudiantil en la UNIQ es un paso positivo, pero debe complementarse con tutorías adecuadas para maximizar su efectividad. La UNE, aunque no cuenta con un enfoque intercultural específico, ha demostrado que estrategias de tutoría que abordan diversas necesidades estudiantiles contribuyen a una mayor permanencia.

En cuarto lugar, sobre la evaluación y seguimiento de la tutoría para mejorar la permanencia estudiantil, se observó que la UNE realiza evaluaciones semestrales del desempeño de tutores y tutorados, utilizando el Sistema de Gestión Académica (SIGEA) y Bienestar Universitario para el seguimiento. Este enfoque ha demostrado ser eficaz en la reducción de la deserción. La UNIQ y la UNAMAD deben adoptar sistemas similares de evaluación y seguimiento para asegurar la calidad y efectividad tutorial.

En quinto lugar, sobre los aspectos de mejora, la modificación de los reglamentos de tutoría para incluir horas de tutoría grupal es crucial. Además, la creación de formas de incentivo para tutores y el establecimiento de una línea de capacitación continua son necesarios para aumentar la motivación y el compromiso de los tutores. Finalmente, es vital establecer indicadores de tutoría que se relacionen directamente con la permanencia estudiantil. Estas mejoras no solo contribuirán a reducir la deserción, sino que también fortalecerán la experiencia educativa de los estudiantes en contextos diversos de Perú (Esquivel Grados et al., 2023).

Las limitaciones del estudio incluyen una muestra limitada a tres universidades y la falta de datos longitudinales. Las proyecciones para futuras investigaciones sugieren la ampliación del estudio a más universidades, la realización de evaluaciones longitudinales, el desarrollo de indicadores de eficacia, y la formulación de políticas institucionales.





Referencias

Chacón-Vargas, F. (2022). La tutoría entre pares y su incidencia sobre el rendimiento académico en un curso de matemática universitaria. Revista de Electrónica Educare, 26(1), 1-18. https://doi.org/10.15359/ree.26-1.20

Elgegren Apuela, J. (2022). La tutoría universitaria en el proceso formativo profesional. Revista EDUCA UMCH, 20, 218-233. https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.246

Esquivel Grados, J. T., Venegas Mejía, V. L., Robles Ortiz, S. E., Chumpitaz Cáceres, M. Z., Benavides Núñez, F. R., & Venegas Mejía, C. P. (2023). Tutoría universitaria: Perspectivas y apreciaciones desde la formación profesional. Editorial Grupo Compás. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=924222

Guffante Naranjo, F., Guffante Naranjo, T., Barragán Erazo, V., & Meneses Freire, M. (2022). Impacto de las tutorías en la formación integral de estudiantes universitarios. PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 17(2), 622-640. https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1277

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024). Número de alumnos/as matriculados en universidades públicas, 2012-2022. INEI. Recuperado de https://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/

Ministerio de Educación del Perú. (2021). Tasa de deserción en educación universitaria se redujo en 11.5%. Minedu. https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/552273-tasa-de-desercion-en-educacion-universitaria-se-redujo-a-11-5

Ñañez-Silva, M., & Meneses-Claudio, B. (2023). University academic tutoring in times of COVID-19. Proposal of strategies from the perspective of the tutor and tutored. Data and Metadata, 2, 165. Recuperado de https://dm.saludcyt.ar/index.php/dm/article/view/165

Osorio Meniz, P. D., Espinoza Casco, R. J., Ochoa Santos, F. C., & Ramos Fuentes, D. Ángel. (2022). Tutorship as a formative strategy for the personal development of university students: a bibliometric study. Salud, Ciencia Y Tecnología - Serie De Conferencias, 1, 252. https://doi.org/10.56294/sctconf2022252

SENAJU. (2024). Juventudes Perú. Reporte de datos e indicadores sobre población joven 2017-2022. MINEDU. https://juventud.gob.pe/publicacion/juventudes-peru-reporte-de-datos-e-indicadores-sobre-poblacion-joven-2017-2022/

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. (2018). Reglamento del sistema de tutoría universitaria. Recuperado de https://www.une.edu.pe/transparencia/informacion/Reglamentos/2018/Resol_2600-2018_Reglamento-Tutoria-Universitaria.pdf

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. (2022). Reglamento de tutoría de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4206376/REGLAMENTO%20DE%20TUTORÍA%20DE%20LA%20UNAMAD.pdf?v=1677701874

Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba. (2019). Reglamento de la acción tutorial universitaria.

Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba. (2024). *Web de la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba*. https://www.gob.pe/uniq



Mentorías Académicas desde la óptica estudiantil para los estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Ciencias Biológicas de la UNA

Maikel Castro Sánchez
Universidad Nacional, Costa Rica
maikel.castro.sanchez@est.una.ac.cr

Mariana Cerdas Pérez
Universidad Nacional, Costa Rica
mariana.cerdas.perez@est.una.ac.cr

Rebeca Quesada Céspedes
Estación de Biología Marina
Universidad Nacional, Costa Rica
rebeca.quesada.cespedes@una.ac.cr

Resumen

El número de estudiantes que desertan de las universidades ha ido aumentando con el tiempo, y se han buscado maneras para hacer que estos números disminuyan. En la Universidad Nacional de Costa Rica, mediante la Vicerrectoría de docencia, se implementó una estrategia de pares en ambientes universitarios que consiste en que estudiantes avanzados de las diferentes carreras se capaciten con habilidades para ayudar a estudiantes de nuevo ingreso desde el momento en que se les informa de su admisión, para que los estudiantes se sientan acompañados y tengan una figura de ayuda amigable dentro de la universidad. En esta investigación se les preguntó tanto a los mentores como a los mentorados sobre sus opiniones con respecto al servicio de mentorías académicas, las respuestas muestran la aceptación de esta estrategia y también cómo ha ayudado a los estudiantes en sus diferentes procesos. A pesar de los esfuerzos, el abandono estudiantil sigue ocurriendo por lo que será recomendable tomar medidas o modelos formales como los sugeridos por algunos autores para mejorar la permanencia de estudiantes en la educación superior.

Descriptores o palabras claves: Vida universitaria, Mentoría, Apoyo, Adaptación, Permanencia

Introducción

La deserción a nivel de educación superior es un problema global estudiado desde diferentes perspectivas y modelos teóricos para entender sus causas y consecuencias (Reyes & Meneses, 2020). Se ha demostrado su relación directa con factores psico sociales como la motivación y habilidades sociales, como lo son los métodos de enseñanza y aprendizaje de cada estudiante, su trato con el profesorado y resto de compañeros universitarios, y su afinidad con el ambiente de la institución (Alvarado *et al*, 2021). De igual forma, Maluenda *et al* (2019) concluyeron que otro gran factor relacionado al abandono de la carrera universitaria es el compromiso académico afectivo, el cual es bastante bajo en estudiantes de primer ingreso por su poca experiencia en la universidad y carrera como tal, por lo que es un factor en el cual se debe trabajar desde el primer año del estudiantado para generarles un sentido de pertenencia en la institución y con sus pares (Munizaga, Rojas-Murphy y Leal, 2018 y Ramírez y Casallas, 2020). Otro reto enfrentado por los estudiantes, principalmente los de nuevo ingreso, es la adaptación a los horarios universitarios y la carga académica del programa de la carrera (Jaramillo *et al*, 2018), lo cual depende de los hábitos de estudio que el estudiante generó previamente y la orientación vocacional recibida.

A raíz de los factores mencionados, la Universidad Nacional de Costa Rica a través de la Vicerrectoría de Docencia, fomenta desde hace algunos años la práctica de mentorías académicas (UNA, 2023). Las mentorías se pueden definir como el acompañamiento desinteresado que brindan estudiantes de niveles avanzados en las carreras, a estudiantes de primer ingreso. A los estudiantes interesados en participar como mentores, se les asigna una cantidad de estudiantes de primer ingreso a los que apoyan y guían en diversos temas como parte de las estrategias que implementa la universidad para reducir la deserción de los estudiantes de nuevo ingreso (Vega y Alfonso, 2018).

La Escuela de Ciencias Biológicas (ECB) contempla actualmente dos carreras, Enseñanza de las Ciencias y Biología, y se ha sumado a esta práctica con la invaluable cooperación de sus estudiantes. El apoyo es coordinado por un académico, pero las acciones son asumidas por los estudiantes. Este trabajo se realizó con el objetivo de conocer el grado de satisfacción de las mentorías académicas desarrolladas en la ECB, desde la óptica estudiantil.

Objetivo

Conocer el grado de satisfacción de las mentorías académicas desarrolladas en la ECB, desde una perspectiva estudiantil.



Metodología

Para realizar el trabajo se generó un formulario que se compartió con estudiantes de la ECB durante el año 2024. Los estudiantes que participaron fueron mentores (estudiantes regulares de la ECB) y mentorados (estudiantes de primer ingreso de la ECB). A partir de las respuestas se recopiló la información para conocer su opinión al respecto y compartir algunos resultados de lo que ha sido esta acción para los estudiantes. A los datos se les generó la estadística descriptiva para los datos cuantitativos y los datos cualitativos, se agruparon de acuerdo con su naturaleza. Para este año 2024 participaron en total 26 estudiantes inscritos como mentores en la carrera de Biología y 7 de Enseñanza de las Ciencias.

Resultados

La población de estudiantes mentorados encuestada estuvo en el rango de edad de 18 a 27 años, con una mayor participación de población femenina (62%), principalmente población de la GAM (83%) excluyendo Cartago y con 38% de la población proveniente de colegios públicos de un total de 47 participantes (Fig 1).

Entre los apoyos recibidos por los mentores, destacan: ayuda con los procesos de matrícula, guía sobre la ubicación de los espacios de la universidad, guía sobre los servicios con que cuenta la universidad y guía sobre temas específicos del plan de estudios.

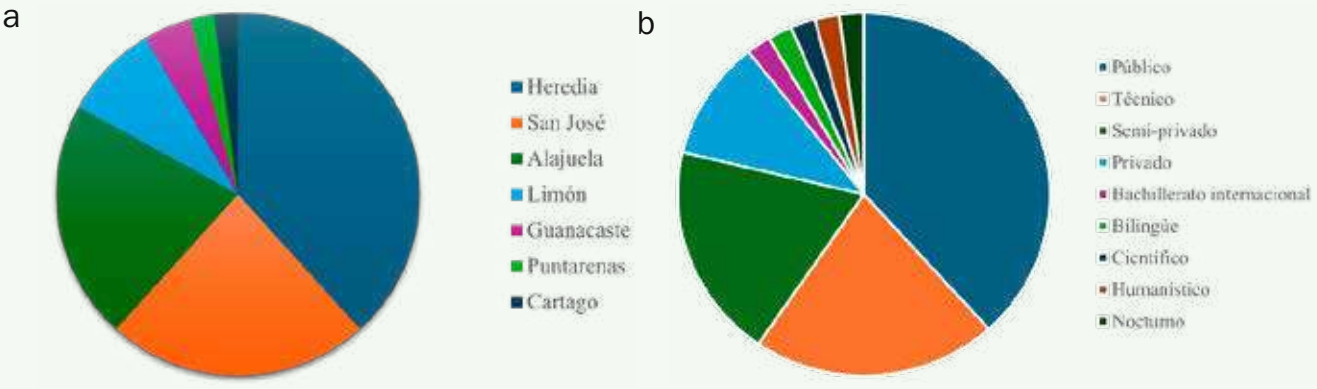


Figura 1. Población encuestada sobre servicio de mentorías de la ECB a) Provincia, b) Tipo de colegio de procedencia

De la población encuestada, un 96% indicó haber contado con mentor y un 94% considera importante la figura del mentor. Es importante resaltar que el 4% que no tuvo acompañamiento con el mentor, considera que la figura como tal sí es importante. Además de esto, un 80% califica el servicio como de muy bueno o bueno (Fig 2).

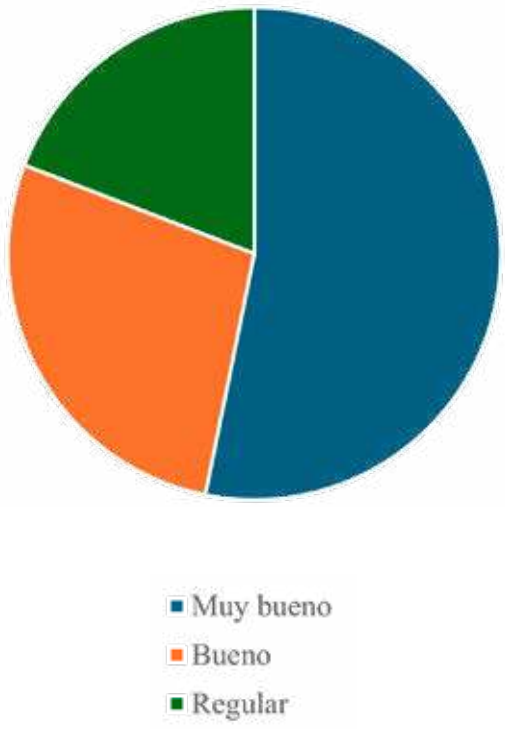


Figura 2. Calificación general del servicio de mentorías de la ECB

A pesar de que la mayoría de los encuestados consideran importante la figura del mentor, y que el servicio está bien calificado sobre la forma en cómo se realiza, entre las cosas que resaltan que se puede mejorar están: mejor preparación de los mentorados, el envío de información y actividades de la universidad. Consideran el servicio de mucho apoyo para los estudiantes de primer ingreso y les gustaría que se realizaran más actividades en conjunto con el resto de los estudiantes.

La población de estudiantes mentorados que participó de la encuesta (9 personas que representó cerca del 30%) estuvo constituido por 78% de mujeres; 33% de Alajuela y 33% de Cartago, mientras que 11% cada una de Guanacaste, Heredia y San José; el 100% de la población califica que su experiencia con el servicio de mentorías fue buena o muy buena, al igual que considera importante la figura del mentor.

Entre los motivos por lo que consideran importante la figura del mentor están: que debido a que la vida universitaria es todo un mundo nuevo, ayuda a comprender el funcionamiento de la universidad, a comprender mejor los procesos, ayuda a la adaptación a la universidad y a acoplarse más fácil a nivel social.

Los mentores además indican que, gracias a esta actividad, han mejorado habilidades como: comunicación asertiva, confianza, empatía, paciencia, socialización, así como habilidades de liderazgo y trabajo en equipo. Entre las formas que indican que se pueden mejorar en el servicio, destacan: control de la dinámica de progreso, actividades previas a la entrada a clases, actividades de socialización entre las partes y la inclusión de un mayor número de estudiantes mentores. También se destaca algún tipo de control o calificación a los mentores pues muchos mentorados indicaron que no recibieron apoyo de sus mentores.

Discusión

Para los estudiantes mentorados, tener un mentor ha significado tener una ayuda previa al ingreso a la universidad, conocer otras personas con más experiencia que pasaron por la misma situación o incluso personas que también están pasando por alguna situación conflictiva, una inspiración para esforzarse a lograr terminar la carrera y disfrutarla a la vez;

además, en la mayoría de casos se crea un vínculo mentor-mentorado que permanece incluso después del primer año de los estudiantes de primer ingreso, siendo las Mentorías Académicas una herramienta que dura por más allá del primer año de la carrera.

Cuando se consideran factores sociales que pueden predecir la permanencia o abandono de estudiantes en la educación superior se ha indicado que la falta de conexiones efectivas con iguales pueda hacer sentir a la persona excluida lo que podría concluir en el abandono (Maluanda-Albornoz *et al*, 2023b). Esto resalta la importancia de mantener el servicio de mentorías y buscar formas de mejorarlo.

Al considerar que la deserción en la educación superior en algunos países de América Latina puede alcanzar el 50% (Acevedo 2021), toma gran importancia la implementación de acciones que apoyen a los estudiantes de primer ingreso a lograr insertarse en el mundo universitario. Si se suma que muchos de los estudiantes que ingresan provienen de zonas fuera del área metropolitana.

Este primer año requiere de redes de apoyo que puedan explicar los códigos tanto formales como informales de la institución, así como el establecimiento de relaciones interpersonales con gente nueva (Maluanda-Albornoz *et al,* 2023a). Esto es parte de los objetivos que tienen las mentorías, acompañar en ese proceso de adaptación a la vida universitaria.

Varios autores señalan el servicio de mentorías como prácticas dirigidas a estudiantes de primer año universitario para reducir el abandono de la educación superior (Fernández y Pulgar, 2020 y Reyes y Meneses, 2020). Villegas y Nuñez (2024) indican que la integración a nivel académico y social puede incidir en la permanencia en la educación superior, de aquí la importancia de dar peso al programa de mentorías con que cuenta la universidad, ya que, hasta la fecha, es una actividad más relacionada con el interés y motivación de la persona académica coordinadora, así como de los estudiantes mentores, que no tienen ninguna obligación al respecto.

Para posteriores estrategias de mentorías, se recomienda considerar propuestas como la indicada por Alonso-García (2021) que propone que un modelo de mentoría debe reflejar indicadores que puedan definir si un programa de mentoría es exitoso, donde se señala que el resultado puede variar dependiendo de las características de la persona mentora y de su mentorado. Sin embargo, apunta a un análisis desde distintos niveles: a. Entorno educativo, social y laboral, b. Características de los estudios, c. Características del programa de mentoría y d. características de la persona mentora y del estudiantado mentorado.

Parte de lo que Alonso-García (2021) recomienda en un programa formal de mentorías incluye el reconocimiento a las personas mentoras por ejemplo exoneración de los créditos, algo formal que facilite la permanencia del programa y que vaya integrado con la selección de estas personas. También indica la importancia del seguimiento que debe darse durante el programa y se recomienda entre 5 y 6 mentorados para cada mentor.

Conclusiones

Tanto estudiantes mentores como mentorados coinciden en la importancia de la figura de estudiante mentor para los estudiantes de primer ingreso como una forma de reducir el abandono a la educación superior.

Para tener un servicio de mentoría que sea realmente eficiente, la actividad deberá ser tomada con mayor seriedad dentro de cada unidad académica y desde la vicerrectoría para poder incorporar acciones que tengan variables medibles, esto implicaría que a los mentores se les asigne tareas específicas por las que se les pueda retribuir de forma correcta.

A pesar de que esta estrategia se ha implementado de una manera ad honorem, una forma para lograr que todos los estudiantes mentores cumplan lo mejor posible con su rol, podría ser que a estos se les reconociera algo significativo por su trabajo, y de esta manera, que todos los estudiantes se vieran más comprometidos con la iniciativa.

Referencias

Acevedo Calamet, F. (2021). La deficitaria base fáctica de los estudios más influyentes sobre el abandono en la educación superior. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3345

Alonso-García, M. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. Revista Electronica Educare 25 (1): 1-17. http://doi.org/10.15359/ree.25-1.19

Alvarado Guerrero, I. R., Cespeda Islas, M. L., Del Bosque Fuentes, A. E., López Torres, M. Q., & Victoria Limón, K. P. (2021). *Factores asociados a la permanencia escolar Universitaria: habilidades sociales y motivación*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3358

Fernández, N., & Pulgar, F. (2020). Talleres y mentorías de acompañamiento Académico, como promotoras de la permanencia De estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado. *Congresos CLABES*, 946-955. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2662

Jaramillo Correa, C., Ordóñez Torres, C., González Correal, M., León Neira, P., Curiel Huérfano, J., Palacios Molina, J., & Barrera Ferro, D. (2018). Formulación Del Programa De Prevención De La Deserción: Articulación De Acciones En Un Programa Transversal De Acompañamiento Para La Pontificia Universidad Javeriana. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1978

Maluenda-Albornoz, J., Berríos-Riquelme, J., Infante-Villagrán, V., Lobos-Peña, K. (2023)a. Perceived Social Support and Engagement in First-Year Students: The Mediating Role of Belonging during COVID-19. Sustainability 15 (597). https:// doi.org/10.3390/su15010597

Maluenda Albornoz, J., López Angulo, Y., Varas Contreras, M., Bernardo Gutiérrez, A., Díaz Mujica, A., & Moraga Vil Ablanca, F. (2019). *Predictores psicosociales de la intención de abandono en estudiantes de ingeniería chilenos*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2633

Maluenda-Albornoz, J., Zamorano-Veragua, M. & Berríos-Riquelme, J. (2023)b. Abandono universitario: predictores y mediadores en estudiantes universitarios chilenos de primer año. Rev. Costarric. Psic. 42 (1). http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v42i01.03

Munizaga Mellado, F., Rojas-Murphy Tagle, A., & Leal De Calisto, R. (2018). Variables Que Influyen En La Retención De Estudiantes De Primer Año En Un Programa De Bachillerato Chileno. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1892

Ramírez Gutiérrez, M. A., & Casallas Reyes, P. (2020). Taller de integración a la vida universitaria: herramienta guía para el primer año de vida universitaria. *Congresos CLABES*, 306-318. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2755

Reyes, N., & Meneses, A. L. (2020). Una revisión crítica de los factores psicosociales asociados al abandono universitario en primer año. *Congresos CLABES*, 82-90. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2627

Universidad Nacional (2023). Reglamento General del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional. https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1187.20

Vega Cruz, G., & Alfonso Pérez, I. (2018). Observatorio Para La Retención Universitaria En La Cujae Como Resultado Del Proyecto Alfa-Guia. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1987

Villegas, B., & Núñez Lira, L. A. (2024). Factores asociados a la deserción estudiantil en el ámbito universitario. Una revisión sistemática 2018-2023. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, *14*(28). https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1923.



Modalidades de tutoría. Programa institucional de Tutoría Estudiantil del Instituto Tecnológico de Costa Rica

Alejandra Alfaro
Instituto Tecnológico de Costa Rica
alealfaro@itcr.ac.cr

Paulina Alvarado
Instituto Tecnológico de Costa Rica
paualvarado@itcr.ac.cr

Resumen

El Programa de Tutoría Institucional del Instituto Tecnológico de Costas Rica ofrece asesoría académica a población estudiantil activa, en cursos de alta demanda académica o que presentan problemas de reprobación. Es impartida por pares, es decir otros estudiantes denominados tutores, que han obtenido un rendimiento sobresaliente, quienes, a su vez, reciben asesoría académica por parte de los docentes de los cursos y psicoeducativa, por medio del Departamento de Orientación y Psicología (DOP.) Desde el DOP se definen los procesos institucionales para el funcionamiento del programa y se gestiona con las escuelas participantes el seguimiento de acciones, implementando diversas modalidades, tales como tutorías de libre asistencia y repasos para preparación de exámenes, talleres tipo éxito académico, que se ofrecen una vez por semana y requieren proceso de matrícula, tutoría individualizada para estudiantes con discapacidad, necesidades educativas o problemática de reprobación repetida de cursos, así como tutorías de asistencia. Los resultados evidencian que los estudiantes con mayor asistencia a las tutorías tienden a mostrar porcentajes de aprobación superiores en comparación con quienes no participan de las mismas (Alfaro-Barquero, 2012; Chinchilla-Brenes y Alfaro-Barquero, 2015).

Descriptores: Tutoría de pares, Apoyo académico, Asesoría psicoeducativa, Rendimiento académico.

Contextualización

El Programa Institucional de Tutoría Estudiantil (PTE) del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) fue propuesto por el DOP, bajo la responsabilidad del M.Sc. Michel Abarca Petitjean; aprobado en 1992 por el Consejo de Rectoría y se aprueba la beca estudiante tutor por el Consejo Institucional en el 2001. Esta beca incluye la exoneración del pago de derechos de estudio y un único pago al final del semestre, de acuerdo con las horas de nombramiento. Posteriormente, el Consejo Institucional oficializa el programa con carácter institucional, con el objetivo de favorecer el rendimiento académico de la población estudiantil (Consejo Institucional, 2017, p.10). En el 2006, la tutoría estudiantil del ITCR fue fortalecida con fondos del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), con la creación del Proyecto Éxito Académico (EA), en Matemática, Física y Química. La beca de EA no cubre los derechos de estudio, sino que ofrece un pago mensual.

El programa se desarrolla en forma articulada entre el DOP, las escuelas involucradas y el Departamento de Becas y Gestión Social, que vela por el cumplimiento de los requisitos y los trámites de nombramiento de las personas tutoras. El DOP es el ente encargado de apoyar a las escuelas en la definición de las estrategias académicas y didácticas mediante las cuales se implementarán las tutorías, apoyo en la gestión de procesos, promoción y evaluación del programa. Las personas tutoras reciben formación por parte del DOP en el área psicoeducativa y didáctica, con el fin de fortalecer atributos de desarrollo profesional, tales como Aprendizaje Continuo, Análisis de Problemas, Trabajo Individual y en Equipo, así como Habilidades de Comunicación.

Cada semestre se ofrece tutoría en alrededor de 68 cursos, dando prioridad a cursos con aprobación inferior al 70 %, con mayor demanda de participación en las tutorías y según disponibilidad presupuestaria. Por su parte, las escuelas definen en conjunto con el DOP las metodologías y acciones a desarrollar en el programa y la supervisión de las personas tutoras en el cumplimiento de sus funciones, para lo cual contarán con el apoyo de docentes en relación con el planeamiento, contenidos a desarrollar y domino de temas.

Objetivo

Describir el funcionamiento y las modalidades de tutoría estudiantil en el ITCR y su relación con el rendimiento académico y la permanencia estudiantil.



Descripción de la experiencia

El PTE ofrece asesoría académica a población estudiantil activa de todos los campus del ITCR. Es impartida por estudiantes pares, denominados tutores y tutoras, que han obtenido un rendimiento sobresaliente en el curso de la tutoría. “La tutoría entre pares consiste en un acompañamiento brindado por estudiantes con experiencia (tutores y tutoras) de una carrera o programa académico, para apoyar a discentes de ciclos inferiores o con menos experiencia (tutorados y tutoradas)” (Chacón-Vargas, 2022, p. 5).

Este programa pretende no solamente incidir en el rendimiento académico de la población estudiantil, sino en el desarrollo de habilidades socioemocionales, pues la tutoría entre pares favorece el “desarrollo académico integral, pues se potencian las habilidades básicas para el desempeño académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales... la ayuda ofrecida entre compañeros potencia las capacidades, la seguridad y la autonomía en la autorregulación de los procesos.” (Cardozo-Ortiz, 2011, p. 311).

Las funciones de las personas tutoras son:

- Coordinar con la persona docente responsable la definición de temas, cronogramas, libros, materiales y modalidades pertinentes a la tutoría.
- Estudiar semanalmente los temas vistos en el curso, según se requiera, de acuerdo con las fechas estipuladas en el cronograma del mismo y bajo la supervisión de la persona docente a cargo.
- Ampliar y profundizar los contenidos del curso utilizando materiales didácticos adicionales y brindando asesoría, explicaciones teóricas o ejercicios prácticos.
- Cumplir puntual y responsablemente con los horarios establecidos.
- Mantener el registro de asistencia actualizado.
- Elaboración y revisión de material didáctico.
- Impartir talleres y tutorías según corresponda.
- Confeccionar el planeamiento para los talleres y tutorías que impartirá.

Para que una persona estudiante tenga nombramiento de tutoría, debe cumplir con los siguientes requisitos:

a. Haber cursado como mínimo un semestre en el ITCR.

b. Tener un rendimiento académico histórico no inferior a 70 en la carrera que cursa.

c. Haber obtenido una nota superior o igual a 80 en el curso de tutoría. Preferible con nota superior a 85.

d. Ser estudiante activo del ITCR.

e. Para Éxito Académico en Matemática en el Campus Tecnológico Central de Cartago, se dará prioridad de nombramiento a estudiantes de la carrera de Enseñanza de la Matemática con Entornos Tecnológicos. Preferiblemente que hayan aprobado el curso de práctica docente.

En algunos casos, cuando la tutoría incluye cursos con porcentajes de aprobación inferior al 60 %, se puede aceptar el nombramiento de personas tutoras con nota igual o superior a 75, siempre y cuando se cuente con el aval del docente responsable. Podrán ser tutores y tutoras, estudiantes que no hayan aprobado el curso específico en que se postulen, cuando hayan aprobado un curso afín, a criterio de la escuela respectiva. Además, para efectos de los tutores y tutoras nombrados con horas tutoría (TU), el máximo de horas de nombramiento por asignar es de 160 horas.

En el PTE se han implementado distintas modalidades de tutoría para cumplir con el objetivo de favorecer el rendimiento académico de la población estudiantil. Estas modalidades, dependiendo de sus características, pueden ofrecerse de forma presencial, virtual sincrónica, bimodal (combina la opción presencial con la virtual) o asincrónica, mediante elaboración de videos o material didáctico compartido por parte de los tutores y tutoras.

Resultados

A continuación, se describen con mayor detalle las principales modalidades de estudiantil en el ITCR, así como algunos resultados.

Consultas de libre asistencia:

Anualmente se logran nombrar alrededor de 332 tutores y tutoras en 18 escuelas, quienes tienen un horario de atención previamente definido, que se divulga por *Telegram*, *Facebook* y por el correo institucional a toda la población, con el objetivo de evacuar consultas de los diferentes cursos. Las tutorías brindan un espacio de estudio semanal individual o grupal, para reforzar temas, revisar ejercicios y aclarar dudas. Cada año se ven beneficiados cerca de 3000 estudiantes con un promedio de 22000 consultas.

Cada semestre se realiza una evaluación de las tutorías y las personas usuarias valoran en promedio un 9,03 % de satisfacción con el programa en una escala de 1 a 10. Destacan como fortalezas que “los estudiantes se sientan más cómodos con otros estudiantes (tutores), en ocasiones hay mayor confianza para preguntarle dudas al tutor que uno no le quiso preguntar al profe”, perciben que las tutorías “son de gran ayuda para el aprendizaje de los estudiantes y ayuda a tener éxito en los exámenes y en el curso en general”. Además, hacen referencia a la persona que imparte las tutorías indicando que “me gusta que él explica las cosas enseñando la razón de las cosas que se hacen y no usando mecanismos o fórmulas de memorizar”.

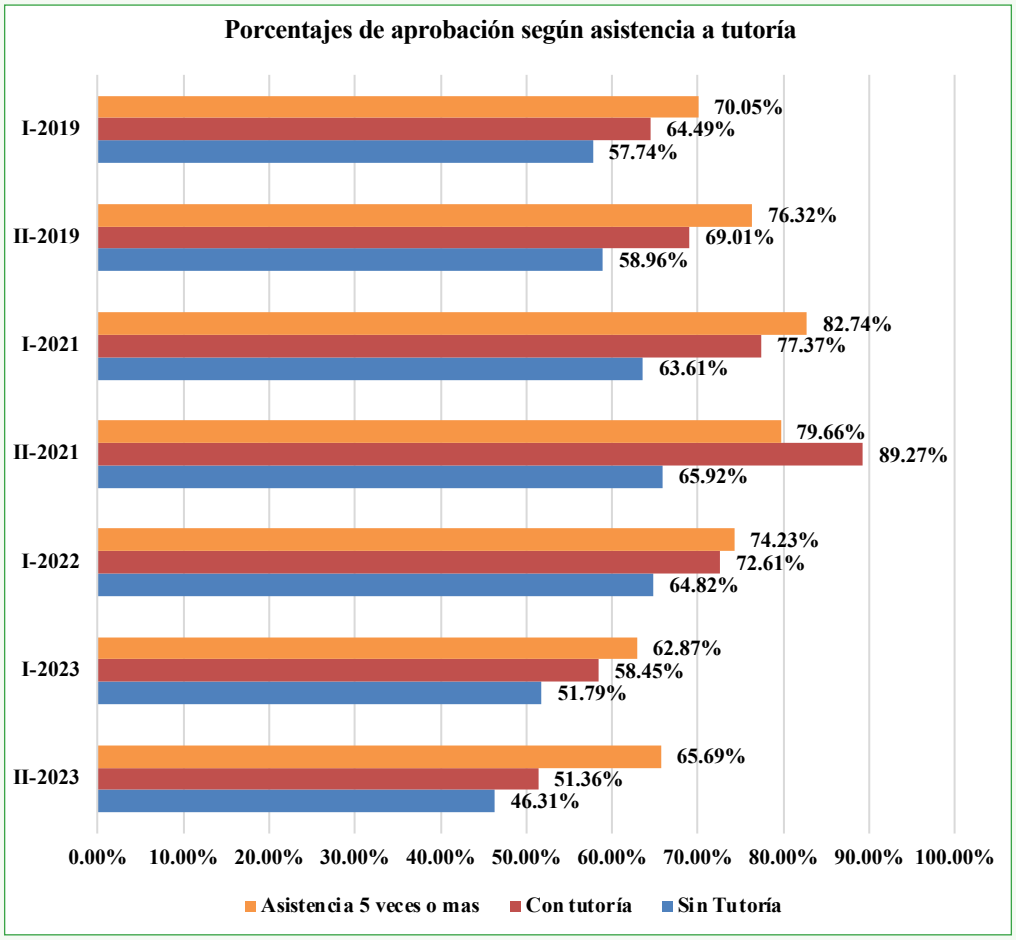
Talleres de repaso:

Esta modalidad se ofrece para facilitar el repaso de temas del curso. Pueden ser de forma alternada con las consultas de libre asistencia en temas específicos antes de cada parcial. Los tutores y tutoras definen con las personas docentes los contenidos y ejercicios a desarrollar en cada repaso, para que sean coherentes con lo visto en la clase y con el nivel de dificultad de los exámenes.

Durante el primer semestre del 2023, la Escuela de Matemática impartió repasos como preparación de los exámenes parciales en varios de sus cursos con tutoría. En promedio las personas tutoras recibieron 73 consultas semanales, pero en las semanas 6 y 11 la cantidad de consultas aumentaron entre 21 y 81

consultas por encima del promedio semanal, debido a los repasos ofrecidos, representan una estrategia que incentiva la participación. Cabe señalar que las personas que asisten con regularidad a las tutorías muestran porcentajes de aprobación 14,6 % superior en comparación con los que no asisten, como se muestra en el gráfico 1.

Gráfico1. Porcentajes de aprobación según asistencia a tutoría



Tutoría individualizada:

Se ofrece individualmente o mediante grupos pequeños, como respuesta a las particularidades de personas estudiantes usuarias del Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas (PSED-NE), tomando como criterio la presencia de algún tipo de discapacidad o características psicológicas, psiquiátricas o neurológicas y que no se benefician de las tutorías grupales, por lo que requieren de una atención personalizada.

Otro criterio para ofrecer este tipo de tutoría es que las personas estudiantes presenten condiciones de reprobación repetida (2 o más veces en un mismo curso). También se ofrece personas que cursan una asignatura por primera vez, cuando hayan reprobado en al menos dos ocasiones el curso que se considera requisito de este.

Las personas que reciben este tipo de tutoría son referidas principalmente por las personas asesoras psicoeducativas, por las escuelas o por solicitud personal. En promedio se nombran 32 personas tutoras cada semestre y se ven beneficiados alrededor de 38 estudiantes en diferentes cursos, teniendo como resultado un porcentaje de aprobación promedio del 60,89 %.

Las personas usuarias de la tutoría destacan como fortalezas la atención de dudas, el refuerzo de contenidos, el reconocimiento de errores y mejor rendimiento en el curso, indicando que “me ha ayudado a practicar más la materia, llevar el curso al día y tener todos los temas vistos antes de hacer los exámenes, es una excelente ayuda”, y se menciona la autoconfianza pues “me brinda tranquilidad y menos estrés”, “he mejorado en la comprensión de la materia y organización de la misma”, “no me da vergüenza preguntar mis dudas”, así como ayuda a “reforzar la disciplina y ser responsable”, entre otros.

Cuando se evalúa el compromiso de las personas que reciben el apoyo de la tutoría individualizada, los tutores y tutoras rescatan la actitud positiva, la disposición para aprender y mejorar en el proceso de aprendizaje, indicando que “es una persona muy participativa en la tutoría, siempre expone sus dudas y participa en la resolución de ejercicios”, “pide ejercicios difíciles y pregunta cuando no entiende”, “es muy puntual, pregunta, hace las tareas”.

Talleres tipo éxito académico:

Los talleres requieren matrícula previa y un compromiso moral de asistencia semanal. En el año 2023 se asignaron alrededor de 3670 cupos en 138 talleres, con una matrícula promedio de 25 estudiantes. En los talleres de éxito académico se repasan conceptos teóricos-prácticos y se realizan prácticas con el fin de incidir de forma positiva en el rendimiento académico, siendo así que el promedio de aprobación de los estudiantes que asisten 11 veces o más a los talleres semestrales de EA es un 15,86 % superior en relación con los que no asisten a los talleres.

Los talleres de éxito académico son evaluados por las personas que asisten cada semestre y en promedio otorgan una calificación superior a 9, en escala de 1-10 y señalan como fortalezas el hecho de que pueden repasar contenidos, indicando que “sirve para repasar temas con más calma y una segunda oportunidad de comprensión y conocer formas diferentes de resolver problemas”, “los repasos y explicaciones más claras y concretas de temas en los que tengamos debilidades”; así como el acompañamiento que reciben de parte de los tutores y tutoras, ya que “es comprensivo y tiene paciencia, si no se entiende algo, explica nuevamente el tema hasta que el estudiante pueda lograr desarrollar el problema” y “es bueno y ayuda bastante a los estudiantes que consultan algo, incluso fuera de horario”.

Tutoría de asistencia obligatoria:

Esta modalidad se respalda en los artículos 48 y 58 del Reglamento del Régimen de Enseñanza-Aprendizaje del Tecnológico de Costa Rica y sus reformas (Consejo Institucional, 2022) contempla la realización de tareas (contenidas dentro de la evaluación del curso), las cuales

tienen como requisito de entrega, la participación en sesiones semanales de tutoría estudiantil. Se asigna un porcentaje dentro de la evaluación del curso, para la entrega de tareas durante las sesiones de tutoría. El porcentaje puede variar entre un 10 % y un 30 %, según criterio de cada escuela o docente.

Dentro de los resultados obtenidos en esta modalidad, se podría mencionar el caso del curso Resistencia de Materiales, pues en el 2017 el porcentaje de aprobación general del curso fue de un 26 % y ya en el 2018, cuando se implementaron las tutorías de asistencia obligatoria, el porcentaje de aprobación subió a un 52,34 %.

El primer semestre del 2018 se ofreció un curso exclusivo para estudiantes en condición de reprobación que incluía este tipo de tutoría. El porcentaje de aprobación obtenido para este grupo fue de un 81 %, mientras que el de los otros grupos varió entre un 28 % y un 50 %. En el segundo semestre del 2019 el porcentaje de aprobación para el grupo Rn fue del 76 % y el porcentaje de aprobación general de los estudiantes que no estaban matriculados en esta tutoría fue de un 49 %.

Este tipo de tutorías pretenden favorecer el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, estimular el aprendizaje cooperativo, fortalecer en los estudiantes hábitos y estrategias de estudio, así como estimular la metacognición en la detección y corrección de errores (Alfaro-Barquero, 2012).

Las personas usuarias señalan como fortalezas de esta modalidad que “refuerza los temas y la necesidad de estudiar se incrementa ya que también hay que entregar las tareas de tutoría, “el que sean semanal hacen que la materia se lleve al día y una manera fácil de evacuar dudas”, “la manera “obligada” de revisar materia impartida consolida el proceso de aprendizaje” y esta tutoría “ayuda a llevar un orden específico de los temas que se deberían ver en cada semana, es un apoyo adicional muy importante para cursos difíciles”.

Conclusiones

Los resultados evidencian que la población de estudiantes con mayor asistencia a las tutorías, tienden a mostrar porcentajes de aprobación superiores en comparación con quienes no participan de las mismas (Alfaro-Barquero, 2012; Chinchilla-Brenes y Alfaro-Barquero, 2015) y, dentro de las modalidades, la que evidencia mejores resultados es la de asistencia obligatoria.

Las personas que asisten a las tutorías indican que el ambiente en las tutorías es de mayor confianza, respeto y se explica con mayor claridad, ya que entienden mejor la perspectiva como estudiantes, pues como mencionan Melero y Fernández (citados en Duran y Flores, 2015, p. 8) “en este contexto de proximidad se genera un clima de confianza que permite a los tutorados poder plantear dudas y equivocarse sin temor, cosa que resulta más difícil cuando la interacción se produce directamente con el profesor, reduciéndose el estrés y la ansiedad”.

El programa ha logrado una articulación entre los diferentes actores de las tutorías como lo son los tutores y tutoras, docentes, asesores y asesoras psicoeducativas, así como el personal administrativo que gestiona las becas de tutoría. Este aspecto es importante pues “el plan de actividades del compañero tutor no debería constituir una iniciativa única y aislada, sino que, por el contrario, debería formar parte de

una propuesta global de acciones formativas y orientadoras, en la que se integren otras medidas y se impliquen a otros colectivos para que, entre todos y de una manera coordinada, se puedan alcanzar las metas que se persiguen" (Pérez y Afonso, 2005, p. 126). Sin embargo, aún es un desafío importante por trabajar, pues no todas las escuelas o personas docentes muestran el mismo compromiso para con el programa y en ocasiones hay limitación de espacio para impartirlas.

Se podría decir que las distintas modalidades de tutoría implementadas en el ITCR han logrado cumplir con su objetivo de fortalecer el rendimiento académico de la población estudiantil, pero al mismo tiempo, promueve que la persona tutora pueda adquirir ciertas habilidades, pues "no solo obtienen un tipo de remuneración económica, sino que al compartir con sus compañeros adquieren valores, competencias comunicativas y una experiencia cercana a la docencia" (Torrado-Arenas, Manrique-Hernández y Ayala-Pimentel, 2016, p. 74).

Finalmente, se podría mencionar que una limitación en la práctica de las tutorías se refiere a que no se cuenta con un sistema actualizado para obtener las estadísticas de rendimiento académico, ni un sistema automatizado para el registro de asistencia a las tutorías, que facilitaría el buen funcionamiento del programa, especialmente en la obtención de datos estadísticos, lo que implica una gran inversión de tiempo adicional.

Referencias

Alfaro-Barquero, A. (2012). *Informe de resultados Proyecto de tutorías para estudiantes en condición de reprobación repetida en Electrónica*. Programa de Acompañamiento de la Escuela de Ingeniería en Electrónica Departamento de Orientación y Psicología. https://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/10080/DOP_E_73_tutor%c3%adas%20reprobacion%20electr%c3%b3nica_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y educadores*, *14*(2), 309-325. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000200005&script=sci_arttext

Chacón-Vargas, E. (2022). La tutoría entre pares y su incidencia sobre el rendimiento académico en un curso de matemática universitaria. *Revista Electrónica Educare*, *26*(1), 1-18. http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.20

Chinchilla-Brenes, S. y Alfaro-Barquero, A. (2015). *Algunas experiencias en pro del ingreso y la permanencia con equidad de la población estudiantil en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR)*. RepositorioTEC. https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/10306

Consejo Institucional. Instituto Tecnológico de Costa Rica (2020). Comunicación de acuerdo. Sesión Ordinaria Número 3175, Artículo 7 del 10 de junio del 2020. Reglamento del Régimen de Enseñanza-Aprendizaje del Tecnológico de Costa Rica y sus reformas. https://www.tec.ac.cr/reglamento-regimen-ensenanza-aprendizaje-instituto-tecnologico-costa-rica-sus-reformas-asi

Consejo Institucional. Instituto Tecnológico de Costa Rica (2017). *Comunicación de acuerdo. Sesión Ordinaria No. 3029, Artículo 8, del 28 de junio de 2017.* Creación del Programa Institucional de Tutoría Estudiantil y asignación de recursos al Programa Éxito Académico. https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/s_3029_art_8_creacion_programa_institucional_tutorias_estudiantiles.docx

Duran, D. y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *13*(1), 5-17. www.redalyc.org/pdf/551/55133776001.pdf

Pérez, P. R. Á., y Afonso, M. C. G. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, *36*, 107-128.

Torrado-Arenas, D. M., Manrique-Hernández, E. F. y Ayala-Pimentel, J. O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Medicas UIS*, *29*(1), 71-75. http://dx.doi.org/10.18273/revmed.v29n1-2016008



El proceso de Mentorías Académicas y su contribución en la permanencia estudiantil de la SRCH de la Universidad Nacional, Costa Rica

Ana Francis Rosales Jenkins
Universidad Nacional, Costa Rica
ana.rosales.jenkins@una.cr
https://orcid.org/0000-0002-2363-1054

Resumen

La Universidad Nacional (UNA) en la Sede Regional Chorotega (SRCH) ofrece a los estudiantes recursos de apoyo socioeconómico, académico y de adaptación, entre ellos, el programa de mentorías académicas, que pertenece a la Unidad de Éxito Académico (UEA). Este programa comenzó a implementarse en la Sede Regional Chorotega en el año 2018, con la dirección de la UEA y la participación voluntaria de los estudiantes de cada campus. El programa va dirigido a estudiantes de primer ingreso e inicia con tres etapas: la primera se enfoca en la selección de estudiantes mentores, la segunda en la planificación de acciones a desarrollar durante el proceso y, por último, la tercera en el contacto con los estudiantes meta. Actualmente, el programa ha sido mejorado y cuenta con cuatro etapas; 1. divulgación, 2. Trabajo con coordinadores de carrera 3. Capacitación, 4. Plan de acción, 5. Evaluación de la experiencia y 6. Elaboración de la propuesta del siguiente año. A partir del 2023, el programa ha logrado que las coordinaciones de carreras de la SRCH se involucren de manera activa en el proceso y la Unidad de éxito académico les brinda el acompañamiento y orientación que necesitan para el logro de sus objetivos específicos.

Descriptores o Palabras Clave: Mentoría, Adaptación Universitaria, Permanencia.

Contextualización

La SRCH cuenta con dos campus, ubicados en Liberia y Nicoya, dentro de los cuales se ofertan carreras como; Gestión Empresarial del Turismo Sostenible, Diplomado y enseñanza del inglés, Ingeniería en Sistemas de Información, Administración, Ingeniería en energías sostenibles, Ingeniería Hidrológica, Comercio y Negocios Internacionales y la carrera de Pedagogía.

La SRCH recibe cada año un aproximado de 588 estudiantes de nuevo ingreso, procedentes de diversas zonas rurales y urbanas, en la sede hay estudiantes de todas las provincias del país y zonas de interés institucional como reservas indígenas. Estos estudiantes se ven en la necesidad de abandonar sus espacios familiares para desplazarse en busca de sus sueños. Este traslado agrega un significado importante, positivo o negativo, al proceso de transición de la vida colegial al mundo universitario. Muchos estudiantes desertan de la Universidad en su primer año de carrera debido a que no logran sentido de pertenencia y su proceso de adaptación se ve limitado por la incertidumbre y sentido de soledad en un espacio y contexto educativo desconocido y poco amigable. Sobre lo anterior Páez Castro y González Giraldo (2020) afirman que los índices elevados de deserción ocurren durante el primer semestre de universidad.

Alvarado Guerrero et al. (2021) afirma que “la permanencia universitaria es un fenómeno multifactorial y multidireccional, en donde las habilidades sociales y motivación de los estudiantes son factores determinantes de la permanencia escolar” (p. 1).

Por su parte, el Estado de la nación (2023) menciona que, después de la pandemia del COVID 19 se dio un aumento en el ingreso de estudiantes con edades maduras y en la población que reside lejos de las sedes universitarias, lo cual indica la urgente necesidad de fortalecer los recursos humanos de apoyo y acompañamiento entre pares, que favorezca la permanencia de toda la población universitaria de nuevo ingreso. Así mismo, Cobo-Rendón et al. (2021), afirma que durante la pandemia algunos de los factores asociados a la deserción apuntan a que los estudiantes presentaron expectativas equivocadas sobre la modalidad de enseñanza, así como una mayor preocupación por la interacción con los docentes y sus compañeros, lo cual influyó en su proceso de adaptación a la vida universitaria (p. 2).

Objetivo

Favorecer la permanencia estudiantil, mediante espacios de acompañamiento y apoyo en el proceso de adaptación a la vida universitaria de los estudiantes de primer ingreso de la SRCH, mediante la incorporación del sector académico.



Descripción de la experiencia

La Sede Regional Chorotega actualmente cuenta con un promedio de 2.000 estudiantes de todas las provincias, Limón, Cartago, San José, Alajuela, Heredia, Puntarenas y Guanacaste, por otro lado, estudiantes provenientes de territorios indígenas ingresan con una modalidad llamada de interés institucional. La totalidad de los estudiantes se encuentran en un rango de edad desde los 18 hasta los 45 años.

Dentro de las características de la población estudiantil de la sede regional chorotega tenemos que, en su mayoría los usuarios presentan situaciones psicosociales de riesgo, provienen de familias vulnerables en condición de pobreza o pobreza extrema, el porcentaje de estudiantes que reciben algún tipo de beca es el 90 % y solo el 10 % no es becado porque sus padres poseen algún rango académico o profesional.

La totalidad de estudiantes que reciben algún tipo de ayuda socioeconómica es de 1573, de ellos 57,60 % son mujeres y el 42,40 % son hombres.

En el año 2023 ingresaron 329 estudiantes al campus Liberia y 226 al campus Nicoya, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1. SRCH- Liberia

Carreras	Cantidad de estudiantes que entraron año 2023	Cantidad de estudiantes mentores
Pedagogía	36	1
Diplomado en Inglés	34	1
Comercio y Negocios Internacionales	38	9
Administración	72	13
Gestión empresarial del turismo sostenible	36	6
Ingeniería en energías sostenibles	40	4
Ingeniería en sistemas de información	34	1

Tabla 2. SRCH: CAMPUS NICOYA

Carreras	Cantidad de estudiantes que entraron año 2023	Cantidad de estudiantes mentores
Pedagogía	32	2
Diplomado en Inglés	29	7
Enseñanza del Inglés	29	7
Administración	31	16
Gestión empresarial del turismo sostenible	32	8
Ingeniería en sistemas de información	69	2

La intervención realizada

Casado-Muñoz et al. (2015) consideran que "la mentoría entre pares es una modalidad de orientación educativa que está creciendo en las universidades de todo el mundo. Dirigida a la integración del estudiantado durante el primer año de estudios universitarios, se basa en el apoyo y guía que un sujeto estudiante veterano ofrece a un compañero o compañera de nuevo ingreso" (p. 1).

En la misma línea, González Espinoza y Venegas Herrera (2018) exponen que "la mentoría es un acto voluntario brindado entre iguales, donde el mentor con la experiencia universitaria viene a apoyar y acompañar a un estudiante de nuevo ingreso. Es una acción que promueve el ganar-ganar entre pares, dado que el estudiante de nuevo ingreso se ve beneficiado en su proceso de transición académica y el estudiante avanzado se beneficia mediante la potencialización de sus competencias de liderazgo personal" (p. 1).

En la SRCH, la estrategia de mentorías, a inicios del 2018, realizaba la selección de estudiantes por medio de recomendación de personal docente y coordinadores de carreras, una vez captada la población se realizaba una reunión con los estudiantes interesados y se presentaba el programa, seguidamente, se agrupaba a los mentores por carrera, se les guiaba y acompañaba para que diseñaran un plan de acciones a desarrollar al inicio del año lectivo, como último momento, previo al inicio de clases y con lista de matriculados en mano, se procedía a la asignación de estudiantes de primer ingreso a cada uno de los mentores, según su carrera, para que procedieran a realizar el contacto y acompañamiento de la población meta.

Considerando las acciones que aportaron resultados positivos y aprendiendo de los desafíos presentados, se comenzó a dar mayor protagonismo a las coordinaciones de las carreras, para integrar y hacer alianzas que favorecieran acciones más efectivas y centradas en el perfil y características de cada carrera en específico.

Actualmente, en la estrategia participan los estudiantes de primer ingreso, la población estudiantil voluntaria, que va desde segundo nivel de carrera hasta el último nivel y además los coordinadores de carrera.

Proceso:

1. Divulgación de la estrategia: como primer paso se realizó una divulgación masiva para que los estudiantes interesados pudieran inscribirse, para esto se contó con el apoyo de los coordinadores de carrera, algunos docentes, estudiantes tutores, redes sociales universitarias. Una vez captados los interesados se procedió a distribuir las listas de estudiantes a cada una de las carreras participantes para que pudieran valorar la oferta y realizar la selección.

2. Trabajo con los coordinadores de carrera: Se realizo una sesión de trabajo en cada uno de los campus, con las personas coordinadoras académicas involucradas, en dicho espacio se presentó la estrategia y se motivó a los académicos a formar parte de ella, a ser líderes de sus estudiantes, se brindó información sobre las etapas, objetivos y finalidad de la estrategia de apoyo.

3. Proceso de capacitación: Una vez seleccionados los estudiantes mentores se procedió a capacitarlos en temas como, primeros auxilios emocionales, habilidades blandas (comunicación

asertiva, empatía, trabajo en equipo, liderazgo), el espacio de entrenamiento constó de sesiones sincrónicas y trabajo asincrónico (tareas que los estudiantes debieron realizar sobre los temas vistos).

4. Plan de Trabajo: Una vez capacitados, los estudiantes mentores, guiados apoyados por los coordinadores de su respectiva carrera proceden a realizar el plan de trabajo, que inicia con el apoyo y acompañamiento durante el periodo de matrícula de los nuevos ingresos hasta el cierre del I ciclo respectivo. El plan de trabajo incluye no solo cada una de las actividades de apoyo y acompañamiento que realizarán durante todo el ciclo, sino también cómo lo harán, quienes apoyarán cada actividad y las metas a lograr en cada una de ellas.

5. Evaluación de la experiencia: Antes de finalizar el I ciclo, se realiza una evaluación de la estrategia, esta va dirigida a los estudiantes mentorizados, quienes retroalimentan (por medio de un formulario de preguntas) todo el apoyo recibido, tanto por parte de los mentores, coordinadores y la estrategia como tal.

6. Creación de propuesta para el 2024: con base en los resultados de la evaluación y de la experiencia vivida en cada proceso, se revisa y se realizan las mejoras para la propuesta del siguiente año.

Es importante agregar que, al finalizar el ciclo de apoyo y acompañamiento, los estudiantes mentores reciben un certificado de reconocimiento por el trabajo realizado, lo cual sirve como estímulo para favorecer la permanencia en la estrategia. Respecto a lo anterior, Rivas Solano y Venegas Herrera (2023) mencionan que “el reconocimiento co-curricular de personas mentoras es un incentivo que permite consolidar los equipos de trabajo, promover las experiencias estudiantiles y una valiosa oportunidad para motivar a los demás estudiantes a participar en este tipo de estrategias” (p. 1).

Con cada una de las acciones, la estrategia busca favorecer en los nuevos ingresos un sentido de pertenencia con la carrera escogida y con la Universidad en general. Estudiantes que provienen de lugares lejanos son recibidos con empatía, cordialidad y el proceso de acompañamiento hace que lo nuevo sea menos intrusivo y su proceso de adaptación sea más amigable. Sobre esto Cabarcas et al. (2019) consideran “prioritario que los grupos estudiantiles organicen eventos y crean comunidad en pro de alcanzar sus objetivos internos para que sus miembros sean líderes técnicos, humanos y profesionales exitosos” (p. 1).

El apoyo de los académicos coordinadores de carrera ha sido un pilar fundamental para el logro efectivo de los objetivos y metas propuestas para la SRCH.

Resultados

Para el año 2023, 12 académicos apoyaron la estrategia. Se contó con un total de 82 estudiantes mentores de diferentes niveles de carrera, quienes realizaron acciones de apoyo y acompañamiento a 512 estudiantes que ingresaron a la Universidad con una maleta cargada de sueños y esperanza.

Para medir el impacto que la estrategia tuvo en la SRCH durante el 2023, se elaboró un formulario que recopiló información sobre la percepción que tienen los coordinadores de carrera y estudiantes mentores participantes, sobre los beneficios y ventajas que tienen las carreras y la sede en general al ejecutar las acciones de apoyo y acompañamiento (mentorías académicas).

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: Como ventajas para la carrera los coordinadores comentan; que se lograron crear mejores puentes de comunicación entre estudiantes y cuerpo docente, así como entre estudiantes y la universidad, la integración y adaptación de los estudiantes de primer ingreso se evidenció a corto plazo, lo cual favoreció la prevención y reducción de la deserción, además indican que el acompañamiento y apoyo fue un aporte significativo para la mejora del rendimiento académico y la creación de un sentido de comunidad.

Los estudiantes mentores exponen que la estrategia les permitió desarrollar y poner en práctica habilidades blandas tales como; liderazgo, empatía, trabajo en equipo, sentido de pertenencia a la Universidad, comunidad, comunicación asertiva, entre otros.

Los estudiantes mentorizados mencionan que recibir acompañamiento y apoyo durante su primer ciclo de Universidad les ayudó a conocer los procesos y servicios que la sede ofrece, facilidad en la adaptación de los espacios y la vida universitaria en general, favoreciendo el sentido de pertenencia y el deseo de permanencia académica.

El programa de mentorías académicas ha logrado ser aliado significativo en el proceso de seguimiento y promoción de la permanencia en los estudiantes de primer ingreso.

Las actividades y acciones que se gestionan previo al ingreso a clases y durante el ciclo lectivo favorecen la adaptabilidad temprana, ya que los estudiantes son guiados por pares en diferentes momentos, durante su proceso de matrícula, introducción e inicio de la vida universitaria; facilitan la transición amigable y segura del colegio al espacio de formación profesional, logrando que lo que comienza como un panorama nuevo desconocido, se torne agradable, ya que hay otros igual que ellos, guiando y acompañándoles en el proceso.

Conclusiones

La permanencia estudiantil universitaria es un componente fundamental del éxito educativo y socioeconómico tanto a nivel individual como colectivo. Al abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes y al implementar estrategias efectivas para fomentar su retención, las instituciones de educación superior pueden contribuir significativamente a la realización del potencial de sus estudiantes y al fortalecimiento de sus comunidades.

El programa de mentorías académicas ofrece un aporte significativo a la adaptación de los estudiantes de primer ingreso, mediante el apoyo, acompañamiento y guía académica, los coordinadores se han apoyado de los estudiantes mentores para la detección temprana de estudiantes con riesgo de deserción, dar el acompañamiento y seguimiento necesarios para garantizar la permanencia y logro académico. Por otro lado, la estrategia estimula y

fortalece en los estudiantes voluntarios habilidades blandas como empatía, don de servicio, trabajo en equipo, solidaridad, compromiso, responsabilidad, capacidad de escucha, comunicación asertiva y refuerza en ellos el sentido de pertenencia y permanencia universitaria.

En los mayores desafíos de la Sede Regional Chorotega, se encuentra lograr involucrar al 100% de las carreras de cada campus, ya que, actualmente, no hay participación de todas las carreras en el programa.

Referencias

Alvarado Guerrero, I., Cepeda Islas, M., del Bosque Fuentes, A., López Torres, M. y Victoria Limón, K. (2021). Factores asociados a la permanencia escolar Universitaria: habilidades sociales y motivación. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3358

Cabarcas, S., Concha, A., García, M. y Marchena, C. (2019). *UN GROUP app: Herramienta móvil para gestión de eventos, mentorías y role modeling en grupos estudiantiles*. Universidad del Norte. http://hdl.handle.net/10584/8759.

Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, *19*(2), 155-179. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200010&lng=en&tlng=es

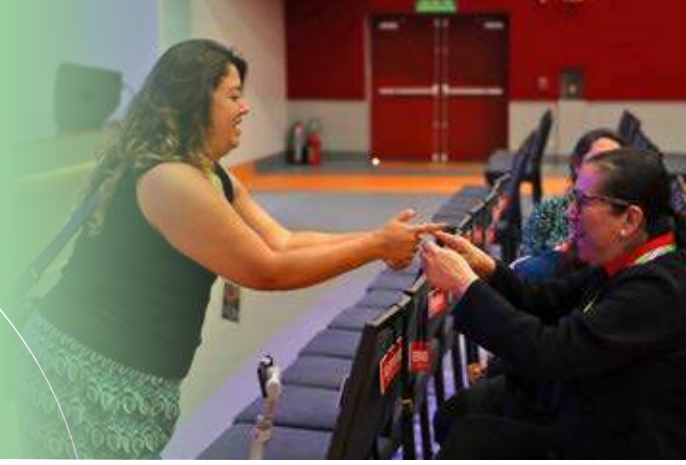
Cobo-Rendón, R., Lobos, K., Mella-Norambuena, J. y Peña, F. (2021). Analíticas de aprendizajes para la evaluación de la participación de estudiantes universitarios de primer año en un curso de Ciencias Básicas durante la pandemia por COVID-19. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3361

Estado de la Nación (2023). *Noveno Informe Estado de la Educación*. Programa Estado de la Nación (PEN). https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023

González Espinoza, J. y Venegas Herrera, P. (2018). *Mentorías Académicas. Una Oportunidad de Crecer Juntos*. Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica de Panamá. http://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/5517

Páez Castro, E. E. y González Giraldo, O. E. (2020). La deserción estudiantil en los programas acreditados de alta calidad de la Universidad de los Llanos: una visión prospectiva al 2030. *Congresos CLABES*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2626

Rivas Solano, B. y Venegas Herrera P. (2023). Experiencias de reconocimento co-curricular en la implementación de las mentorías académicas en la Universidad Nacional de Costa Rica. *Congresos CLABES* Universidad Católica de Temuco, Chile.https://repositorio.una.ac.cr/items/44f2a785-4663-49ab-83f1-dc15a08c2a80



Estrategia de Apoyo Integral a la Adaptación y Permanencia Universitaria a través de un Equipo de Anfitriones Pares

Mónica Miquel Sepúlveda
Universidad de la Frontera, Chile
Monica.miquel@ufrontera.cl

Resumen

La estrategia “Anfitriones FECSH” busca mejorar la permanencia y éxito académico de los estudiantes de primer año a través de tutorías entre pares. Estudiantes de cursos superiores, capacitados en adaptación universitaria, realizan un seguimiento mensual coordinado desde el Programa +FECSH, trabajando junto a direcciones de carrera y unidades de apoyo de la Universidad de La Frontera para abordar necesidades académicas, vocacionales y socioemocionales. El sistema de acompañamiento, de enfoque integrador y personalizado, ha logrado un seguimiento efectivo del 91 % de los estudiantes y ha sido evaluado positivamente por el 93,8% de los estudiantes de primer año al finalizar el segundo semestre, destacando su impacto en la adaptación universitaria principalmente respecto al acceso a la información y la integración social. Desde un enfoque bidireccional, la autoevaluación de los anfitriones permite reconocer que el 75 % calificó su labor con nota entre 6 y 7 en una escala del 1 al 7, reflejando alta satisfacción con su desempeño y además sobre el 90 % reconoce el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de trabajo en equipo a partir de la experiencia. La propuesta de valor de “Anfitriones FECSH” reside en su flexibilidad para adaptarse a las particularidades de cada carrera de la Facultad, ofreciendo un acompañamiento diferenciado y proactivo, respaldado por una articulación efectiva entre el programa, las direcciones de carrera y las unidades de apoyo, asegurando intervenciones oportunas y coordinadas. Además, estas intervenciones están alineadas con el nuevo modelo educativo de la UFRO, garantizando coherencia con los objetivos institucionales.

Palabras Clave: Acompañamiento psicoeducativo, Acompañamiento de pares, Adaptación universitaria, Trayectoria universitaria.

Contextualización

La Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera reconoce la necesidad de avanzar hacia la implementación del nuevo Modelo Educativo de la universidad, centrado en el Desarrollo Integral de la Persona desde un enfoque focalizado en las características propias de los estudiantes de la Facultad. Desde esta perspectiva es muy relevante considerar que el 77 % de los estudiantes de la facultad son la primera generación en acceder a la educación superior, lo que plantea desafíos particulares en términos de inclusión, apoyo académico y adaptación al entorno universitario.

Considerando que los sistemas de acompañamiento de la universidad a nivel central estaban diseñados principalmente para atender a estudiantes que ingresaban por vías especiales o con discapacidad, se genera la necesidad de responder activamente y promover acciones universales orientadas a la inclusión, equidad y respeto a la diversidad de manera de no perpetuar las desigualdades en el acceso a una educación superior inclusiva y de calidad.

En respuesta a esta necesidad, se creó el año 2021 el Programa +FECSH, con el objetivo de facilitar la transición al nuevo modelo educativo, fortalecer la identidad y el proyecto de vida de los estudiantes, y promover su contribución proactiva y responsable al bienestar social. El Programa fomenta la inclusión, equidad y diversidad a través de acciones psicosociales y comunitarias que valoran la diversidad y promueven el respeto y la igualdad de derechos. Además, está en línea con la Misión Institucional de la Universidad, que busca formar personas con capacidad crítica y reflexiva, capaces de fomentar el diálogo y la tolerancia, y fortalecer tanto los aspectos académicos como las habilidades sociales esenciales para el desarrollo personal y profesional. Veliz y Navarrete (2023) señalan que la idea de integralidad ha abierto nuevos nudos de conexión con otros fenómenos como la formación integral de estudiantes de educación superior, la reproducción de las desigualdades en el sistema educativo formal y, por cierto, la discusión sobre el derecho educativo. En este contexto, la masificación de la educación superior plantea el desafío de que las universidades institucionalicen aspectos clave de las tutorías entre pares para abordar estas desigualdades.

Diversas investigaciones han demostrado la efectividad de los programas de tutorías pares para reducir las brechas de ingreso y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, proporcionándoles herramientas y recursos necesarios para su desarrollo personal y académico. La relación que se establece entre pares marca una cercanía y una identificación por las vivencias compartidas; además el hecho de que sean sus compañeres establece también una identificación como estudiantes de la carrera, lo que produce una valoración del vínculo par dentro del contexto de su ingreso a la vida universitaria (Guffante Naranjo et al., 2022; Veliz y Navarrete, 2023). Sin embargo, Paredes Cruz (2023), señala que existen algunos desafíos a futuro que deben ser abordados para mejorar la efectividad de los programas de tutoría académica. Uno de ellos es la necesidad de adaptar los programas a las necesidades específicas de los estudiantes y a las características

de las instituciones de educación superior en las que se implementan. Además, se requiere una evaluación continua de los programas de tutoría para asegurar su efectividad y hacer mejoras en caso de ser necesario.

Objetivo

El Programa +FECSH, a través de su línea de Orientación al Estudiante, tiene como objetivo contribuir a la permanencia efectiva de los estudiantes mediante acciones que faciliten su adaptación y trayectoria universitaria. En este marco, la estrategia "Anfitriones FECSH" busca proporcionar un acompañamiento personalizado entre pares que promueva la autonomía, fomente la participación activa en la vida universitaria y articule de manera efectiva las necesidades de los estudiantes de primer año con las unidades académicas y de apoyo de la facultad.

Descripción de la experiencia

Muchos programas de tutoría, al ser generalizados, no logran abordar de manera específica las distintas dificultades que pueden enfrentar los estudiantes, como las relacionadas con el rendimiento académico, problemas personales o la adaptación al entorno universitario. Además, la ausencia de una evaluación continua puede limitar la capacidad de estos programas para ajustarse y mejorar según las necesidades cambiantes de los estudiantes y las instituciones. En nuestra experiencia a partir de la creación del Programa +FECSH y su línea de orientación al estudiante surge el año 2023 la oportunidad de implementar una estrategia de acompañamiento de pares llamada **Anfitriones FECSH**. A diferencia de los programas más generalizados, los Anfitriones pares están capacitados para identificar y abordar las dificultades particulares que enfrenta cada estudiante de primer año desde la perspectiva y particularidad de cada carrera, ya sea en términos académicos, emocionales, vocacionales o de adaptación al entorno universitario. Este enfoque individualizado permite que el apoyo ofrecido sea más pertinente y efectivo. La estrategia Anfitriones FECSH representa un poderoso proceso de acompañamiento entre pares dentro de la facultad que no solo fortalece el aprendizaje académico, sino que también promueve el desarrollo personal y socioemocional de los estudiantes al crear un ambiente de apoyo mutuo y confianza. Cedeño Sandoya et al. (2022) afirman que las competencias emocionales son realmente competencias básicas para la vida, imprescindibles y esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Son en la práctica, un complemento insustituible del desarrollo cognitivo, que ha sido el foco de los procesos educativos a lo largo del siglo XX.

La implementación de la estrategia de Anfitriones FECSH actualmente se encuentra en su segundo año de implementación y contó con un proceso de convocatoria y selección por competencias desarrollado por el equipo del programa el año 2023 a través de entrevistas basadas en un perfil específico. Las principales competencias genéricas en este proceso fueron: habilidades comunicativas, liderazgo y responsabilidad social, un profundo respeto a la diversidad y destrezas en planificación y organización. Además, habilidades específicas como empatía

para comprender y responder a las necesidades individuales, escucha activa para captar adecuadamente preocupaciones y desafíos, comunicación asertiva para transmitir información de manera clara y efectiva, y autogestión para manejar eficientemente las responsabilidades del rol. La importancia de las características de la empatía, la disposición y el respeto de parte del tutor coincide con los resultados encontrados en otros estudios donde se destacan las características personales que debiera tener el tutor, tales como la empatía, autenticidad, madurez, responsabilidad y sociabilidad (López-Gómez et al. 2019), elementos que son reconocidos como relevantes por los alumnos tutorados.

Actualmente, el equipo humano de Anfitriones está conformado por 38 estudiantes de cursos superiores a primer año que fueron capacitados a principios de año en temáticas socioemocionales y de gestión relevantes para ejecutar su rol. El proceso de inducción y capacitación de los Anfitriones presenta un sello importante en relación a promover entre ellos una experiencia de colaboración, trabajo en equipo y protagonismo por lo que desde el inicio colaboraron activamente en la co-construcción de material de apoyo para su rol que consistió en la creación de un Kit del Anfitrión, que incluye material didáctico para la semana de inserción y para estandarizar la comunicación formal e informal con las direcciones de carrera y de contacto con los estudiantes dentro del material confeccionado destaca la creación de una Guía de Sobrevivencia para las primeras semanas entregada por ellos a los estudiantes de primer año en la actividad de bienvenida de cada carrera, espacio donde además se presentaron en conjunto con las direcciones de carrera y los equipos docentes. Además, co-construyeron documentos de apoyo para ellos como Tips de autocuidado, 10 mandamientos del Anfitrión y Pasos del Anfitrión, diseñados para servir como recursos prácticos y orientadores en el proceso de acompañamiento.

Luego de presentarse e insertarse en cada uno de los grupos de primer año de cada carrera los Anfitriones iniciaron un proceso de vinculación con los 570 estudiantes que ingresaron a las 12 carreras de la Facultad el año 2024, para realizar este acompañamiento realizaron acciones como creación de grupos de *WhatsApp*, encuentros presenciales de bienvenida a la universidad, inserción en actividades propias de la carrera, envío de formularios de levantamiento de necesidades y contacto uno a uno a través de *WhatsApp* y/o llamados telefónicos para monitorear las necesidades de cada estudiante en los ámbitos vocacionales, académicos y socioemocionales para posteriormente informar las necesidades detectadas a la profesional a cargo de la estrategia.

El reporte mensual que cada equipo de Anfitriones FECSH llevó a cabo, incluyó información cuantitativa de seguimiento uno a uno en los distintos ámbitos descritos como a su vez cualitativa respecto de necesidades identificadas en el curso, relación con la dirección de carrera y del propio trabajo como equipo de anfitriones de manera de visualizar fortalezas y debilidades en el ejercicio del rol.

Posterior al reporte mes a mes se realizaron reuniones con cada equipo de Anfitriones que permitieron la gestión de las necesidades detectadas a través de los mismos dispositivos de apoyo del programa o la derivación a otras unidades/programas de la Universidad. Este proceso es informado a las direcciones de carrera de manera de promover un sistema de intercambio de información que favorece la toma de decisiones y la colaboración entre diferentes servicios universitarios, fortaleciendo así un sistema integral de apoyo que abarca desde la asesoría académica hasta el bienestar estudiantil, garantizando una experiencia estudiantil enriquecedora y exitosa.

Resultados

La estrategia actualmente está en su segundo año de ejecución y ha sido valorada positivamente por los estudiantes, algunos de los cuales tomaron la decisión de sumarse al equipo de anfitriones este año. Por su parte, las direcciones de carrera han reconocido el valor de contar con un complemento a las tareas de gestión y además los programas de acompañamiento a nivel central han destacado la estrategia como una respuesta focalizada en las necesidades propias de la Facultad.

La estrategia ha permitido hasta la fecha realizar seguimiento efectivo al 91 % de los 570 estudiantes de primer año de las 12 carreras de la Facultad. El seguimiento efectivo es definido como la capacidad de contactar, involucrar y obtener respuestas por parte de los estudiantes de primer año. El seguimiento fue considerado efectivo cuando los anfitriones lograban contacto con al menos un 80 % de los estudiantes asignados, y estos proporcionaban información útil para identificar sus necesidades y estresores. Para evaluar este proceso, se utilizó un sistema de registro estandarizado que recogía información de necesidades las que posteriormente eran analizadas en una reunión con la profesional a cargo para la gestión oportuna de los apoyos a través de una plataforma de atención donde los estudiantes podían agendar apoyos profesionales del mismo programa, derivación a unidades centrales o de dificultades que afectaban la permanencia.

Debido a la capacidad de vincularse efectivamente los Anfitriones fueron convocados para ser capacitados y contribuir al Hito de Seguimiento realizado a nivel central desde la recientemente creada Red de Acompañamiento Académico que tiene por objetivo contribuir a la progresión académica, permanencia y al desarrollo integral del estudiantado a través del trabajo articulado entre las diferentes unidades e iniciativas institucionales de acompañamiento estudiantil. El trabajo en Red ha sido una importante contribución al aporte que los programas de tutorías par han hecho en el abordaje de la diversidad de las nuevas poblaciones estudiantiles y sus necesidades en torno al aprendizaje para el éxito académico, trabajo que se presenta coherente además con la esencia de la metodología de pares: aprender colaborativamente (Fernández et al., 2023).

A partir de dicha articulación, los Anfitriones ejecutaron el contacto a los estudiantes prioritarios, es decir, estudiantes con una o más notas bajo 4.0 (nota mínima de aprobación) y con baja participación en los programas de apoyo dentro de la Universidad. El total de estudiantes de primer año de la Facultad que presentaban los criterios para ser considerados prioritarios fue de 193, de los cuales se logró contactar a 163 estudiantes. Durante el proceso de contacto 88 estudiantes accedieron a contestar el formulario elaborado para el proceso que permitió recabar información relevante sobre la experiencia universitaria en este primer año, dentro de los datos principales se identifica que los estudiantes de nuestra facultad señalan como principales estresores las dificultades académicas, dificultades económicas, ansiedad y estrés. Por otra parte, los estudiantes contactados señalaron en un 81 % tener una percepción positiva de los apoyos que están recibiendo desde el programa +FECSH. Y finalmente respecto de la percepción del contacto durante este hito el 84 % de los estudiantes contactados indicó que reconoció el llamado como útil o muy útil.

Al finalizar el primer semestre de 2024, se aplicó una encuesta de percepción sobre el acompañamiento de los Anfitriones a los estudiantes de primer año. Los resultados mostraron que el

93,8 % de los estudiantes percibió un impacto positivo en su proceso de adaptación. Los principales aspectos valorados en el apoyo recibido fueron: orientación general sobre la carrera (72 %), orientación sobre apoyos, trámites y espacios de la universidad (67 %), apoyo en aspectos académicos (52 %) y apoyo para la integración social (35 %).

La alta valoración del acompañamiento nos demuestra que el aprendizaje entre pares se ha demostrado que tiene múltiples beneficios en Educación Superior, como el desarrollo de habilidades sociales y de resolución de problemas, la mejora de la motivación, el compromiso con el aprendizaje, y la promoción de un ambiente de apoyo y colaboración (Merino et al., 2024).

La estrategia también consideró una encuesta de autoevaluación a los anfitriones, donde más del 70 % expresó su deseo de continuar en el rol de anfitrión para el año 2025. El 75 % evaluó su desempeño general con una calificación entre 6 y 7 en una escala del 1 al 7. Además, el 75 % estuvo muy de acuerdo en que el trabajo les permitió fortalecer habilidades clave. En particular, más del 90 % declaró haber mejorado en la contención emocional y en la creación de ambientes de confianza. Sin embargo, un 16 % reportó dificultades en aspectos relacionados con la comunicación con las direcciones de carrera y en la gestión eficiente y oportuna de la información recibida.

Finalmente se encuestó a los directores de carrera sobre su percepción de la estrategia “Anfitriones”. El 80 % indicó que la estrategia ha facilitado el acceso a intervenciones oportunas para abordar las necesidades académicas, vocacionales y socioemocionales relacionadas con la adaptación en el primer año de carrera. El 60 % calificó como excelente la colaboración entre los Anfitriones y las direcciones de carrera. Además, el 100 % de los directores declaró estar familiarizado con la estrategia, incluyendo su objetivo, implementación y el vínculo con los anfitriones.

En relación con las oportunidades que brinda la estrategia es importande destacar que los Anfitriones FECSH desempeñan un papel protagónico en el marco del III Encuentro de Tutores Pares de la Universidad, actividad organizada por la Red de Acompañamiento que tuvo como objetivo principal fortalecer el rol de los tutores pares, promoviendo la socialización de buenas prácticas desde su implementación hasta los desafíos enfrentados.

Durante el evento, dos de nuestros Anfitriones compartieron experiencias exitosas del semestre en curso, destacando el valor agregado de estas prácticas. Esta participación no solo reconoció la labor de nuestros Anfitriones en apoyo a los estudiantes, sino que también enriqueció el conocimiento colectivo sobre cómo mejorar y optimizar el acompañamiento académico dentro de la comunidad universitaria.

El intercambio de experiencias permitió identificar y difundir métodos efectivos de tutoría, proporcionando así un marco de referencia para futuras iniciativas de formación y acompañamiento de tutores pares en nuestra institución. Este tipo de eventos no solo fortalecen el desarrollo profesional de los tutores pares, sino que también fomentan una cultura de colaboración y aprendizaje continuo entre todos los involucrados en el proceso educativo universitario. Junto a lo anterior se facilitó durante el semestre que los Anfitriones tuvieran acceso a 6 actividades de capacitación asociadas al rol en modalidad presencial y virtual.

A partir de los resultados iniciales es importante comprender los desafíos asociados a:

Capacitación continua con énfasis en temáticas de género, inclusión y diálogo: Capacitar a los anfitriones en esta área les permite ser más sensibles a las diferencias culturales y adaptar sus métodos de acompañamiento de manera más efectiva y respetuosa, identificar situaciones de discriminación, violencia de género u otras formas de exclusión, tomar medidas apropiadas para apoyar a los estudiantes afectados y promover un entorno seguro.

Sostenibilidad y expansión del programa: Con el reconocimiento positivo tanto por parte de los estudiantes como de las direcciones de carrera y los programas de acompañamiento centralizados, surge el desafío de asegurar la sostenibilidad a largo plazo del programa. Esto implica no solo mantener el nivel de servicio actual, sino también explorar opciones para expandir el alcance y la eficacia del programa a través de nuevas iniciativas en otras facultades y colaboraciones interinstitucionales.

Gestión de recursos y apoyo institucional: Para garantizar el éxito continuo del programa de acompañamiento académico, es crucial gestionar eficazmente los recursos disponibles y asegurar el apoyo institucional continuo. Esto incluye el respaldo tanto financiero como administrativo necesario para mantener y fortalecer las actividades de seguimiento y apoyo ofrecidas a los estudiantes.

Conclusiones

En resumen, la estrategia proporciona un amplio abanico de recursos y servicios, contribuyendo al éxito académico y bienestar personal de los estudiantes universitarios. A través del apoyo emocional, la orientación académica y el fortalecimiento de la vida social, se garantiza que los estudiantes se sientan respaldados y preparados para enfrentar los desafíos universitarios (Apuela, 2022; Nasner et al., 2022).

Según la UNESCO (2015), se requiere una visión sistémica que promueva el desarrollo social, la protección medioambiental y la inclusión, impactando positivamente en la calidad de vida. Las habilidades blandas, como la resiliencia y la autoestima, son esenciales para resolver problemas y afrontar adversidades. Ruvalcaba-Romero et al. (2019) destacan la importancia de las habilidades socioemocionales (HSE) en el rendimiento académico y el éxito laboral (Pahl y Barrett, 2007; Murrieta et al., 2014). El apoyo emocional y académico ofrecido por los Anfitriones no solo mejora el éxito académico inmediato, sino que también fortalece las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Evaluar cómo estos aspectos contribuyen al bienestar personal y a la adaptación universitaria es esencial para ajustar y mejorar la estrategia continuamente, considerando además que la neurociencia indica que el cerebro es maleable y puede cambiar en respuesta a experiencias sociales y académicas. Las interacciones positivas con pares facilitan la formación de nuevas conexiones neuronales, reduciendo el estrés y creando entornos propicios para el aprendizaje (Davidson y McEwen, 2012), por lo que seguir potenciando en los estudiantes la creación de ambientes seguros en los distintos espacios de convivencia especialmente en el aula son claves para evitar la deserción.

Los desafíos de la estrategia incluyen implementar mejoras a partir de la evaluación 360 (anfitriones, estudiantes tutorados, direcciones de carrera) realizada al finalizar el primer semestre en particular en recoger las sugerencias de los protagonistas de la estrategia de poder contar con más espacios de apoyo

mutuo entre ellos para socializar estrategias innovadoras, compartir inquietudes o contención emocional. Además, desde la perspectiva de la articulación se requiere fomentar un trabajo más organizado con las direcciones de carrera a través de los planes de desarrollo de manera de declarar la estrategia como parte de la gestión. También es crucial explorar cómo la estrategia afecta a la comunidad universitaria en su conjunto, incluyendo la percepción de docentes y personal administrativo considerando que es una responsabilidad de toda la comunidad universitaria el propiciar ambientes nutritivos para el aprendizaje.

Referencias

Apuela, J. A. E. (2022). La tutoría universitaria en el proceso formativo profesional. *Revista EDUCA* UMCH, (20), 238-254. umch.edu.pe

Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas J.- R. y Gómez Villalba, D. A., (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474.

Davidson, R. J. y McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689-695. https://doi.org/10.1038/nn.3093

Fernández, N., Fuentes, R., Merino, P. y Acuña, F. (2023). Red de programas de tutorías pares Chile: una Experiencia colaborativa para la permanencia en educación superior. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES*, (pp.592 - 599), Universidad Católica de Temuco, Chile.

Guffante Naranjo, F. R., Guffante Naranjo, T. M., Barragán Erazo, V. y Meneses Freire, M. A. (2022). Impacto de las tutorías en la formación integral de estudiantes universitarios. Podium. *Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, *17*(2), 622-640. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-24522022000200622 yscript=sci_arttext

López-Gómez, E., Leví-Orta, G., Rivilla, A. M. y Ramos-Méndez, E. (2019). Dimensions of university tutoring: a psychometric study. *Journal Of Further And Higher Education*, *44*(5), 609-627. https://doi.org/10.1080/0309877x.2019.1571174

Merino, P., Cristi, R., Quinteros, V. y Bustos, J. (2024). Modelo de coordinación de ayudantes y tutores pares como estrategia para la permanencia universitaria. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES*, (pp.585 - 591), Universidad Católica de Temuco, Chile.

Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V. y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, *22*(3), 569-584. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/10.Murrieta_22-3oa-1.pdf

Ruvalcaba-Romero, N. A., Alfaro-Beracoechea, L. N., Orozco-Solís, G. y Rayón-Carlos, R. (2018). Construcción y validación de la Escala de Buen Trato en adultos mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, *46*, 47-57. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/46/46_Ruvalcaba.pdf

Nasner, L. T. M. C., Guzmán, A. M. F., Zambrano, S. B. y Delgado, Y. A. G. (2022). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (66), 37-62. https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a3

Pahl, K. M. y Barrett, P. M. (2007). The Development of Social–Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *17*(1), 81-90. https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.81

Paredes Cruz, I. (2023). Evaluación del Impacto de Programas de Tutoría Académica en el Desempeño Estudiantil en Educación Superior. *Revista Boaciencia. Educación Y Ciencias Sociales*, *3*(1), 85–100. https://doi.org/10.59801/ecs.v3i1.116

UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697

Veliz, C. y Navarrete, O. (2023). Acompañamiento entre pares como facilitador de los procesos de transición universitaria. *ConCienciaSocial*, 6(12), 44–58. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/41076



Aspectos sociodemográficos en la permanencia y la titulación de estudiantes PACE

Jorge Roa Molina
Universidad de Concepción, Chile
jorroa@udec.cl

Resumen

El año 2024 se celebran los 10 primeros años del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) que ha sido una de las más exitosas políticas públicas de acceso inclusivo a la educación terciaria en Chile. El presente trabajo presenta un análisis descriptivo de la permanencia, abandono y titulación de las dos primeras cohortes de estudiantes que ingresaron a la Universidad de Concepción a través del PACE. En el estudio se realizó una investigación descriptiva longitudinal no experimental de las cohortes 2017 y 2018 de estudiantes PACE UdeC. Las variables utilizadas para el análisis de la trayectoria fueron las tasas de permanencia, abandono y titulación de las cohortes. El análisis contempla los antecedentes académicos y sociodemográficos de las cohortes, el comportamiento de los mismos y las tasas asociadas a las variables. Concluido el análisis de los datos se logró dar cuenta que existe un leve incremento en las tasas de permanencia y titulación de la cohorte 2018 por sobre la 2017. Por otro lado, el abandono se encuentra principalmente identificado a temas vocacionales, de rendimiento académico y de adaptación al nuevo contexto universitario.

Descriptores: Abandono, Aprobación, Permanencia, Titulación, Trayectoria académica.

Contexto

En los últimos años, “la educación superior (ES) en Chile ha presentado cambios notables, pasando de una educación elitista y minoritaria hacia una educación masiva, inclusiva y diversa” (Sáez y Tampe, 2019, p. 122). Por otra parte “ingresar a la ES significa enfrentarse a

la vivencia de una nueva experiencia educativa, asociada al funcionamiento, reglas y expectativas de las instituciones" (Fernández et al. 2022, p. 75).

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) durante 2024 celebra diez años de existencia en Chile y se constituye, de esta manera, en una de las políticas públicas más duraderas y a su vez exitosas que promueve el acceso equitativo a la educación terciaria en el país. "El PACE contempla el establecimiento de cupos garantizados adicionales al sistema regular que aseguren el acceso a la Educación Superior, y la implementación de actividades de preparación, apoyo y acompañamiento tanto a los alumnos de 3° y 4° año de Educación Media de los establecimientos educacionales participantes, como a los estudiantes que ingresen a la Educación Superior en virtud del Programa" (TdR PACE, 2023, p. 4). Por su parte; el programa responde al desafío de continuar garantizando el derecho a la educación superior, ya que en las últimas décadas se han implementado algunas políticas orientadas a posibilitar el acceso en grupos que históricamente han estado excluidos de este nivel educativo, principalmente respecto a los primeros quintiles (Espinoza y González, 2015; Hilliger, 2016).

Sin embargo, no todas las iniciativas de acceso a la educación superior han tenido repercusiones, trascendencia e impacto como lo ha tenido el PACE, no obstante, todas las políticas de este tipo se sustentan en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos en la sociedad (Kri et al., 2013).

El Programa PACE cace como una de las respuestas a las movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios que se realizaron durante el año 2011. Las demandas estudiantiles cuestionaron fuertemente la mercantilización de la educación y precarización en la calidad de la educación pública, arraigada en el país desde la dictadura militar (Paredes y Otárola, 2019). El movimiento estudiantil visibilizó las actuales barreras de acceso a la educación superior, lo que ha dado pasos a la implementación de distintas iniciativas. No obstante, el foco principal de las iniciativas se ha centrado en el aumento de cupos para el ingreso a la educación superior, sin tener en consideración la procedencia del estudiantado. Es sabido, por ejemplo, que a la educación superior ingresa una proporción muy baja de egresados de la educación media técnico-profesional, en comparación con los egresados de la enseñanza media científico- humanista, quienes reciben una mejor preparación para estudios de nivel terciario (Espinoza y González, 2015).

Desde hace a lo menos 30 años, Chile cuenta con modelos de inclusión educativa que han permitido la incorporación de estudiantes destacados de enseñanza media – provenientes de sectores vulnerables – a la educación superior. Los resultados de dichos modelos e instrumentos de inclusión han sido trasparentados y publicados, lo que ha hecho posible el crecimiento en este ámbito de la educación chilena en los últimos años (Gil et al., 2019).

El programa PACE busca otorgar cupos adicionales al sistema regular que aseguren el acceso a la educación superior, mediante actividades de preparación para estudiantes de 3° y 4° año de educación media de establecimientos educacionales participantes, ofreciendo un acompañamiento a quienes ingresen a la educación superior con el programa (Ministerio de Educación, 2022).

Del mismo modo, el PACE ofrece actividades formales de orientación y preparación académica durante tercer y cuarto año de la educación media a la totalidad de estudiantes de cada uno de los establecimientos que

cuentan con este programa (Gil et al., 2019). En 2022 el PACE contó con la participación 580 establecimientos educacionales de diferentes regiones de Chile (Ministerio de Educación, 2022).

La Universidad de Concepción fue invitada en el año 2015 a participar en el PACE junto a otras 30 instituciones de educación superior que integraron a la iniciativa. El programa se basa en el principio inspirador de que los talentos académicos, técnicos, pedagógicos, artísticos y otros están equitativamente distribuidos en la población. Así, el objetivo principal del PACE es restituir el derecho a la educación superior, asegurando el acceso efectivo a este nivel, incluyendo la preparación, el acceso, la nivelación y la permanencia hasta lograr la titulación de estos estudiantes. Durante los primeros dos años se llevó a cabo la instalación del programa y el acompañamiento del estudiantado en los 18 establecimientos educacionales que formaron parte del convenio.

El año 2017 ingresó la primera cohorte de estudiantes PACE UdeC, correspondientes a 176 matriculados distribuidos en sus tres campus. En ese momento, se instruyó al Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (CADE), que preparase distintos dispositivos de apoyo para acompañar al estudiantado que ingresó a través del programa, esto en concordancia con el modelo educativo de la UdeC, que se adscribe a una concepción curricular orientada al desarrollo de competencias, nuevas formas de enseñar y aprender, nuevas metodologías para enfrentar la diversidad de estilos de aprendizaje y que promueve los ingresos especiales, pero por sobre todo el mantenimiento y titulación oportuna (Universidad de Concepción, 2024).

Acompañamiento estudiantil a estudiantes PACE UdeC cohorte 2017

Como una manera de dar respuesta al requerimiento institucional de apoyar a los y las estudiantes pertenecientes a la primera cohorte PACE UdeC, el año 2017 el CADE dispuso una serie de acciones de acompañamiento cuyo propósito fue brindar las herramientas iniciales para la adaptación al nuevo contexto universitario y de esta manera propiciar la permanencia estudiantil. Dichos acompañamientos estuvieron orientados en dos grandes dimensiones: acompañamiento de nivelación académica y acompañamiento psicosocial y psicoeducativo.

Acompañamiento de nivelación académica: orientado al acompañamiento académico estudiantil en las áreas disciplinares de matemática, química y física, por medio de dos modalidades, a saber:

- **Secciones académicas:** correspondían a sesiones de apoyo grupal, de periodicidad fija, enfocadas en el desarrollo de habilidades y en el reforzamiento de contenidos académicos vinculados con asignaturas específicas de distintas carreras en las áreas de matemática, física y química.

- **Atenciones individuales académicas:** se trataba de acompañamientos individualizados en alguna de las áreas disciplinares ya mencionadas.

- **Acompañamiento psicoeducativo y psicosocial:** orientado a facilitar a las y los estudiantes de la universidad, herramientas que les permitieran adaptarse a las demandas académicas, sociales y personales que involucra la vida universitaria,

cumplir con estas exigencias con el propósito de permanecer en la educación superior, y finalmente, obtener un título universitario. A partir del año 2018, se inició un acompañamiento psicoeducativo mediante el sistema de tutorías de pares lo que ha permitido un mayor seguimiento de las trayectorias, así como también un monitoreo más sistemático de los procesos de adaptación del estudiantado.

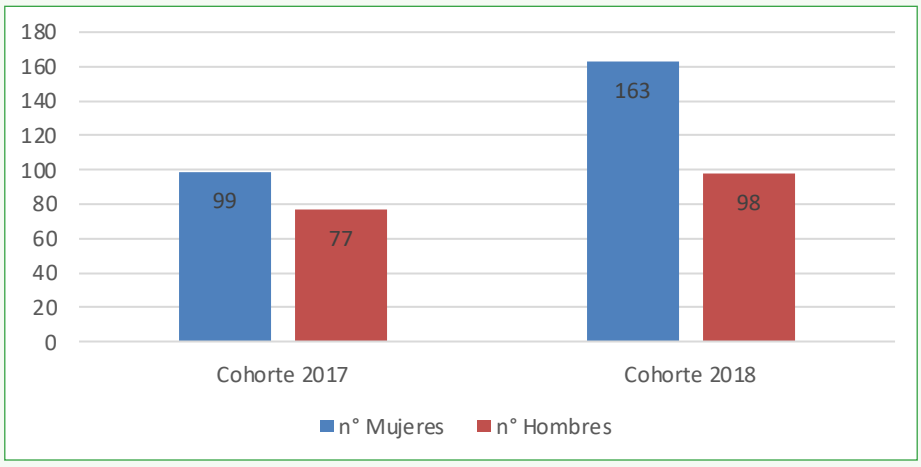
Antecedentes estudiantes PACE cohortes 2017 y 2018

Características sociodemográficas

Durante la realización del décimo segundo Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior (XII CLABES), celebrado en la ciudad de Temuco (Chile), se presentó un trabajo que abordaba las características de abandono, permanencia y titulación de estudiantes PACE que ingresaron a la Universidad de Concepción (UdeC) el año 2017. La muestra de dicho trabajo estaba compuesta por 176 estudiantes, en su totalidad de nacionalidad chilena. El 56,25 % son mujeres (99 estudiantes) y el 43,75 % son hombres (77 estudiantes). La cohorte registra como procedencia 8 regiones del país, concentrándose mayoritariamente en la región del Bío-Bío con un 65,90 % (Fernández et al., 2023).

Teniendo como base los antecedentes anteriormente mencionados, lo datos relativos a la cohorte 2018 de estudiantes PACE que ingresaron a la UdeC son los que siguen. El ingreso estuvo constituido por 261 estudiantes de nacionalidad chilenos, de ellos el 62,4 % son mujeres, mientras que sólo el 37,6 son hombres. Si bien, al igual que la cohorte 2017 la mayoría de los y las estudiantes provienen de la región del Bio Bío (con un 53,6 %) es una cifra cercana al 50 % de estudiantes los y las que provienen de otras regiones de Chile. En la Figura 1 se puede apreciar la primera diferencia en cuanto a la variación de estudiantes PACE matriculados como su distribución por sexo.

Figura 1. Cohorte 2017 y 2018 según sexo.



Método

Como diseño de investigación se ha establecido un estudio descriptivo longitudinal no experimental y comparativo de las cohortes 2017 y 2018 que se matricularon en la UdeC como estudiantes PACE. Los datos fueron obtenidos por medio de los registros oficiales de la universidad entre los años 2017 y 2023. En cuanto al tratamiento de los datos, este considera estadísticos descriptivos clásicos.

Procedimiento

Una vez recolectado los datos y teniendo como base el trabajo realizado el año anterior, para el presente estudio se tuvieron en cuenta las normas éticas para la investigación con seres humanos. Del mismo modo, los datos fueron anónimos y su uso fue realizado con estrictas normas de seguridad y procedimientos institucionales. Los datos fueron extraídos desde las plataformas oficiales de la universidad para consulta y análisis.

Para determinar la permanencia de los y las estudiantes se analizó la evolución de las situaciones académicas entre 2017-2024, haciendo énfasis y análisis comparativo entre las cohortes 2017 y 2018. La tasa de permanencia se determinó por medio del cociente entre el estudiantado con matrícula vigente de ambas cohortes y el total de estudiantes de la cohortes PACE UdeC 2017 y 2018. Para establecer la vigencia de la matrícula se consideró la fecha de registro de la situación académica y la cantidad de periodos (semestres) cursados desde la fecha de ingreso de la cohortes PACE UdeC en cuestión.

Para determinar a los y las estudiantes en situación de abandono, se identificaron situaciones académicas actuales de las cohortes bajo los conceptos de: baja académica, baja por no inscripción y renuncia. Las tasas de abandono se determinaron por medio del cociente entre el estudiantado con matrícula no vigente y el total de estudiantes de las cohortes PACE UdeC 2017 y 2018.

Finalmente, para determinar la tasa de titulación se analizó la fecha y registro de la situación académica del estudiantado identificadas como titulado y autorizado para titularse de ambas cohortes. La titulación oportuna se identificó aquellos y aquellas estudiantes que se titularon en un periodo igual a la duración teórica de la carrera más un año adicional máximo.

Resultados

Permanencia cohortes PACE UdeC 2017 y 2018

Al igual que el trabajo anterior que hacía referencia únicamente a los datos de permanencia de la cohorte 2017, en el que se expresaba que la tasa de permanencia se comporta de forma decreciente según aumentan los años desde el ingreso y que particularmente, durante los primeros 2 años se observa una disminución significativa de la tasa permanencia (Fernández et al., 2023), al comparar la permanencia de las cohortes de estudiantes PACE UdeC 2017 y 2018, se pueden apreciar algunas diferencias. Si bien sigue siendo decreciente conforme van avanzando los años de trayectoria académica, se puede ver un leve aumento de la permanencia de estudiantes de la cohorte 2018 respecto a la del año anterior. De esta manera, en la Figura 2 podemos constatar que, si para la cohorte

2017 la permanencia de los dos primeros años fue de un 63 % y 56 % respectivamente, para la cohorte 2018 la permanencia para el primer año fue de un 67 % mientras que para el segundo año de un 63 %. Asimismo, al realizar el análisis de ambas cohortes al quinto año de trayectoria académica, nos encontramos con que para el caso de la cohorte 2017 fue de un 53 %, mientras que para la cohorte 2018 fue de un 58 %.

En la Figura 3 se puede apreciar la trayectoria de ambas cohortes considerando 5 años.

Figura 2. Cohorte 2017 y 2018 por porcentaje.

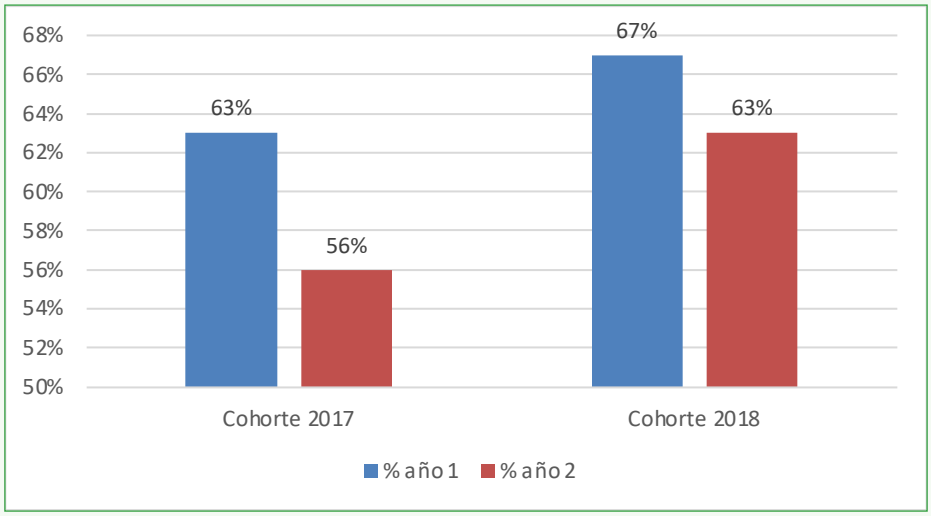
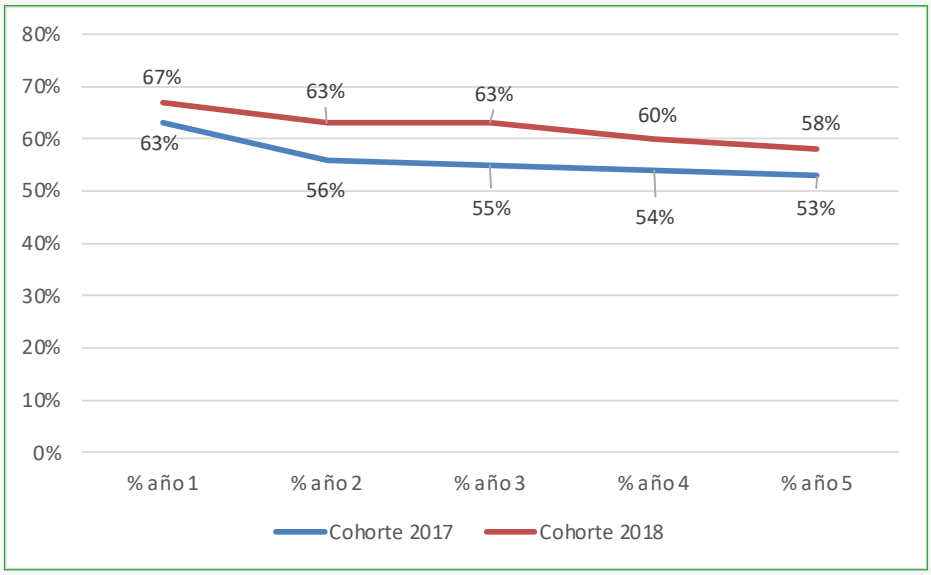


Figura 3. Cohorte 2017 y 2018 por porcentaje.



Abandono cohortes PACE UdeC 2017 y 2018

Para analizar el abandono de las cohortes PACE UdeC 2017 y 2018, se identificaron aquellos(as) estudiantes que se encuentran en situaciones académicas bajo los conceptos de: baja académica, baja por no inscripción y renuncia. De esta manera, en la Figura 4 se aprecia que, al quinto año de carrera de cada cohorte, los datos de abandono son de 64 estudiantes de la cohorte 2017 y de 84 estudiantes pertenecientes a la cohorte 2018, mientras que las tasas correspondientes equivalen a 36,6 % y 31,1 % respectivamente para cada cohorte.

Al analizar el comportamiento a lo largo del tiempo de las situaciones académicas asociadas al abandono, se observa que los conceptos de renuncia y baja académica se concentran principalmente en el primer año, a diferencia del concepto baja por no inscripción que se concentra en el segundo año.

Dentro de las razones de abandono para el caso de ambas cohortes, al analizar datos institucionales extraídos de la División de Asistencia Financiera Estudiantil (DAFE) junto a la información derivada del acompañamiento psicoeducativo y psicosocial, se puede apreciar que dichas razones están dadas principalmente por problemas vocacionales con un 59 %, de adaptación al nuevo contexto de vida universitaria con un 9 % y de rendimiento académico con un 8 %. En la Figura 5 se pueden apreciar todas las razones de abandono pesquisadas para el presente trabajo.

Figura 4. Cohorte 2017 y 2018.

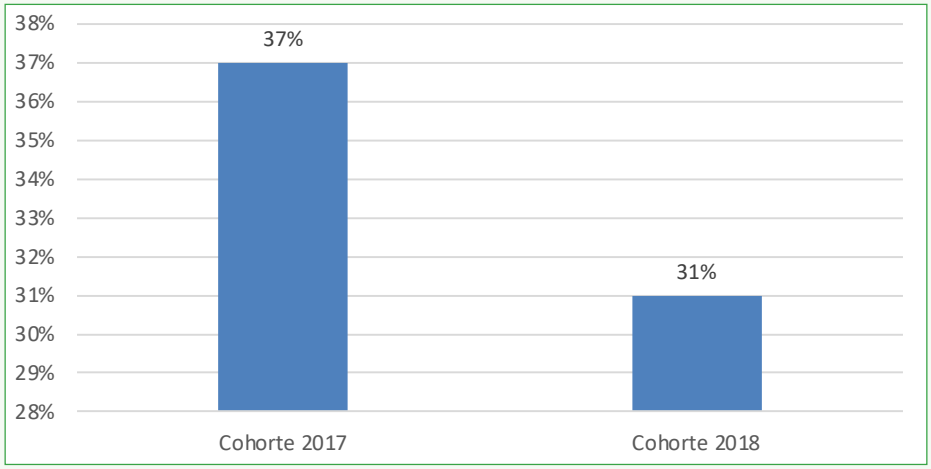
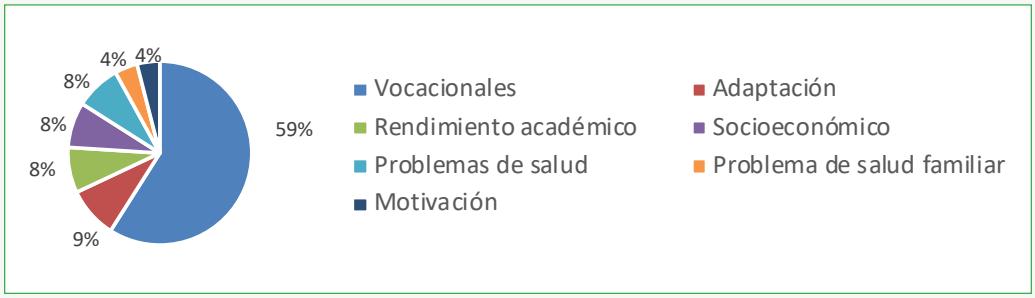


Figura 5. Razones de abandono pesquisadas.

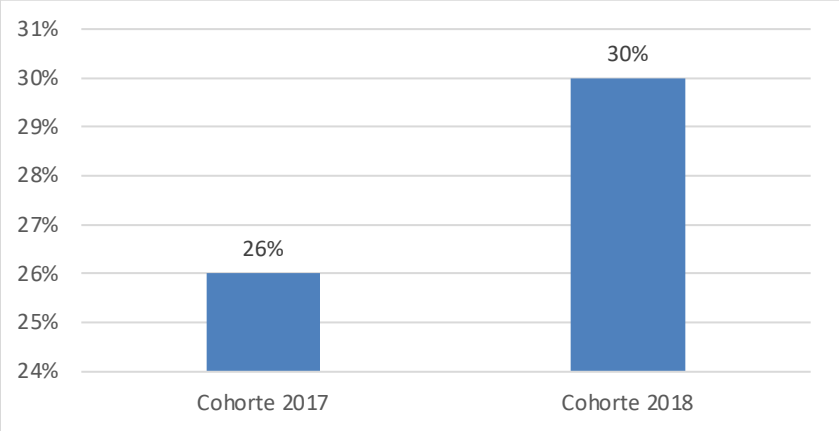


Titulación cohortes PACE UdeC 2017 y 2018

Analizando los datos de titulación de las cohortes PACE UdeC 2017 y 2018, se encontró que a la fecha actual son 74 y 85 estudiantes respectivamente, lo que equivale a un 42 % para la cohorte 2017 y de un 32,5 % para la 2018.

Respecto a la titulación oportuna considerando únicamente los años de referencia de cada carrera, en la Figura 6 se observa que para la cohorte 2017, esta categoría se presente en un 26,1 %, mientras que para los y las estudiantes de 2018, son 30,4 % quienes se titularon oportunamente.

Figura 6. Cohorte 2017 y 2018.



Se hace necesario tener en cuenta que los datos de titulación son altamente sensibles a las crisis que afectan a la universidad y por ende al estudiantado. Los periodos y fechas previstas para la titulación fueron impactadas por las crisis sociales desarrolladas durante 2019 y la pandemia mundial del COVID-19.

Conclusiones

En ambas cohortes analizadas se aprecia claramente una prevalencia de ingreso de mujeres a la UdeC por medio del programa PACE. Esto se ve incrementado en la cohorte 2018.

En cuanto a los antecedentes sociodemográficos, se pudo apreciar que el estudiantado PACE, tanto de las cohortes 2017 y 2018 provienen de comunas y establecimientos educacionales de similares características a gran parte de los y las estudiantes que ingresan por vía regular o cualquier otra vía de ingreso especial de las que dispone la UdeC.

El análisis muestra que el abandono se asocia principalmente al concepto de renuncia (48 %) y se concentra en el primer año. Si bien existen algunas categorías respecto a los motivos de abandono específicos, estos resultados plantean la necesidad de establecer mecanismos de seguimiento que permitan reducir estos números.

Los acompañamientos realizados por el equipo de profesionales CADE y sobre todo la inclusión de una estrategia mucho más consolidada de tutorías de pares a partir de la cohorte 2018, denotan un aumento sostenido en la permanencia y titulación oportuna de los y las estudiantes, lo que repercute positivamente en sus trayectorias académicas.

Toda la información levantada en este ejercicio metodológico se constituye como un nuevo acercamiento al análisis del impacto de las iniciativas del PACE en la Universidad de Concepción. El desafío en posteriores investigaciones es (i) incorporar información de todas las cohortes y analizar comparativamente los datos asociados a permanencia, abandono y titulación; (ii) Incorporar información más específica y desagregada sobre los motivos de abandono; e (iii) Incorporar grupos de control para analizar la trayectoria académica del estudiantado PACE.

Referencias

Espinoza, Ó. y González, L. E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (ed.). Educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis (517-580). Ediciones UC.

Fernández, C., Fierro, E. y Roa, J. (2024) Permanencia, abandono y titulación de estudiantes PACE de la Universidad de Concepción. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (n°910 - n°917), Universidad Católica de Temuco, Chile.

Fernández, N., Pulgar, F., Fuentes, C. y Vergara, R. (2022) Caracterización de las trayectorias académicas universitaria de abandono y persistencia de la cohorte 2019 que ingresa a la universidad Alberto Hurtado vía cupo pace. Actas XI Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (75 - 82), Universidad Católica de Brasilia, Brasil.

Hilliger, I., Gelmi, C. A., Cifuentes, L., Bennett, M. y De La Llera, J. C. (2016). Design and implementation of an alternative admission program to engineering: Talent and Inclusion. Studies in Higher Education, 43(8), 1454-1467.

Kri, F., González, M., Gil, F. y Lamatta, C. (2013). Ranking de notas como predictor de éxito en la educación superior. Estudio de caso. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.

Paredes, J. P. y Otárola, C. V. (2019). El grito ciudadano en la lucha por el derecho a la educación: el marco moral y emocional de la movilización estudiantil en Chile (2011-2013). Sociológica, 34(98).

Sáez, J. y Tampe, V. (2019) En los últimos años, la educación superior en Chile ha presentado cambios notables, pasando de una educación elitista y minoritaria hacia una educación masiva, inclusiva y diversa. Actas IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (122), Universidad del Rosario, Colombia.

Ministerio de Educación. (2022). Términos de Referencia PACE. https://proyectosdfi.udec.cl/wp-content/uploads/2021/12/TdR-PACE-2022.pdf

Universidad de Concepción. (2024). Modelo Educativo Institucional.



Percepción sobre la vida estudiantil y su impacto en la permanencia y abandono en el Centro Académico de Alajuela del Instituto Tecnológico de Costa Rica

Luis Diego Guillén Martínez
Departamento de Orientación y Psicología
Centro Académico de Alajuela
Instituto Tecnológico de Costa Rica
luguillen@itcr.ac.cr

Resumen

Este estudio versa sobre la percepción que las personas estudiantes del Centro Académico de Alajuela del Instituto Tecnológico de Costa Rica tienen sobre la vida estudiantil y su impacto en la permanencia y el abandono. El Centro no cuenta con un edificio propio que integre todos los servicios, careciendo de varios de estos presentes en otros recintos, factores que afectan la vida estudiantil y por ello la permanencia. Para conocer el impacto de la vida estudiantil en estos fenómenos se desarrolló un estudio basado en la metodología de encuesta, aplicado a una muestra deliberada no probabilística conformada por estudiantes, docentes y personal administrativo. Los resultados se tabularon en cinco categorías, empleando como variables el rendimiento académico y el bienestar personal. Dichos resultados indicaron que, pese a las limitaciones presentadas, las personas estudiantes identificaron como factores fundamentales la calidad del servicio y el acompañamiento que le brindan tanto el personal docente como administrativo. Se concluye la importancia de estos factores en la permanencia y la reducción del abandono, aún cuando el centro de estudio presente limitaciones tanto físicas como de otros servicios, debiendo por ello fortalecerse los procesos dirigidos a contar con un adecuado recurso humano, docente y administrativo.

Palabras clave: Vida estudiantil, Rendimiento académico, Bienestar personal, permanencia, abandono.

Introducción

A diferencia de los demás campus y centros académicos del Instituto Tecnológico de Costa Rica (en adelante ITCR), el Centro Académico de Alajuela (en adelante CAA) no cuenta con un recinto que integre todos los servicios de la institución. Mientras las lecciones se brindan en las instalaciones del Campus Central de la Universidad Técnica Nacional, las oficinas administrativas y los servicios de apoyo se ubican en la Sede Interuniversitaria de Alajuela, a 2,6 kilómetros de distancia.

En adición a lo anterior, el CAA carece de varios servicios que se encuentran en otros recintos del ITCR, tales como medicina y odontología, brindando de manera limitada aquellos propios del ámbito de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos (VIESA) que sí posee, tales como registro y admisión, orientación psicoeducativa, tutorías, psicología clínica y servicio de becas. En adición a lo anterior, cuenta también con algunas actividades culturales y deportivas, provistas por las áreas institucionales de Cultura y Deportes, respectivamente.

Las dificultades arriba señaladas limitan la experiencia de vida estudiantil, en tanto que experiencia satisfactoria, por parte de la comunidad de estudiantes y en consecuencia debilitan las probabilidades de permanencia, aumentando por ende el riesgo de abandono en los estudios.

A fin de establecer una estrategia institucional que permita enriquecer la vida estudiantil en el CAA, subsanando las carencias ya indicadas, fortaleciendo la permanencia en las aulas y reduciendo el riesgo de abandono, es que se realizó un estudio referente a la percepción de las personas estudiantes sobre la vida estudiantil en el CAA y su impacto tanto en la permanencia como en el abandono del proceso educativo.

El estudio en cuestión se estructuró sobre el siguiente problema de investigación: ¿cuál es la percepción que las personas estudiantes del CAA tienen del impacto de su vida estudiantil en las probabilidades de permanencia y/o abandono?

Con respecto a la variable **vida estudiantil**, se empleó como definición de la misma la vivencia subjetiva de bienestar personal que las personas estudiantes experimentan a lo largo de su proceso educativo, en virtud de los servicios que la institución educativa le brinda, dirigidos a una formación integral que incida positivamente en su rendimiento académico, fortaleciendo por ello su permanencia en el proceso educativo y reduciendo el riesgo del abandono (Barragán Díaz, 2020; Instituto Tecnológico de Costa Rica [ITCR], 2023a, 2023b, 2023c, 2023d; Universidad Nacional de Costa Rica [UNA], 2023).

Derivadas de dicha definición, se emplearon como variables concretas para cuantificar el impacto de la percepción de la vida estudiantil en el abandono y/o permanencia, las siguientes:

1. **Rendimiento académico**, definido como el resultado del trabajo educativo que permite al alumno llevar a la práctica sus conocimientos, aplicando la información previamente adquirida a la solución de problemas (Bloom (1976) en Bedregal-Alpaca et al. (2020)).

2. **Bienestar personal**, definido como el estado positivo de completa satisfacción personal tanto a nivel físico como mental y social (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023; Vásquez Parra, 2021).

Finalmente, en lo referente a los conceptos de permanencia y abandono, se emplearon las siguientes definiciones:

1. **Permanencia:** Proceso que vive la persona estudiante desde su ingreso, el recorrido a lo largo del plan de estudios y su culminación en un tiempo determinado (Murillo-Zabala y Jurado-de los Santos, 2021), teniendo en cuenta factores como formación previa, situación socioeconómica, calificaciones adecuadas, establecimiento de relaciones sociales, capacidad de adaptación, tolerancia a la frustración, servicios de apoyo y otros (Meléndez y Meriño, 2008; Velásquez et al., 2011).

2. **Abandono:** Estado en el cual la persona estudiante se enfrenta a una situación ajena a su voluntad, en la cual no logra concluir su proyecto educativo (Bedregal-Alpaca et al., 2020), en contraposición al fenómeno de la deserción estudiantil, en la cual dicho abandono parte de una decisión voluntaria (Ramírez et al., 2016).

Objetivo

Analizar la percepción que las personas estudiantes del Centro Académico de Alajuela del Instituto Tecnológico de Costa Rica tienen sobre la vida estudiantil en el mismo y el impacto que esta genera tanto en la permanencia como en el abandono.

Metodología

Para la realización del estudio se empleó una metodología de encuesta, aplicando un cuestionario -diseñado por la persona profesional a cargo de la investigación y previamente validado con la Dirección del Departamento de Orientación y Psicología del ITCR-, tanto a estudiantes como a docentes y personal administrativo del CAA. En el caso del personal administrativo, la aplicación del cuestionario se realizó de manera presencial, mientras que para el caso de estudiantes y docentes el mismo se aplicó mediante un formulario en línea empleando la herramienta *Forms* de *Microsoft*. Dicho formulario se diseñó a fin de no indicar nombre de la persona participante ni correo de procedencia, protegiendo la identidad de las mismas, muy especialmente en el caso de las personas estudiantes.

Como variables concretas para la medición del impacto de la vida estudiantil sobre los fenómenos de la permanencia y el abandono, se emplearon las siguientes, con base en las definiciones ya detalladas en el apartado de Introducción:

1. Impacto de la vida estudiantil sobre el rendimiento académico.

2. Impacto de la vida estudiantil sobre el bienestar personal.

De tal forma, las preguntas contenidas en cada uno de los cuestionarios, adaptadas según la población meta, se articularon con base en los siguientes ejes de exploración:

1. Calificación de la vida estudiantil en el CAA.
2. Calificación del impacto percibido de la vida estudiantil en el CAA sobre el rendimiento académico.
3. Calificación del impacto percibido de la vida estudiantil en el CAA sobre el bienestar personal.
4. Principales aspectos de la vida estudiantil en el CAA que han influido positivamente tanto en el rendimiento académico de las personas estudiantes como en su bienestar personal.
5. Principales aspectos de la vida estudiantil en el CAA que han impactado negativamente tanto en el rendimiento académico de las personas estudiantes como en su bienestar personal.
6. Medidas específicas que el CAA debe implementar para brindar una vida estudiantil más satisfactoria a sus estudiantes, fortaleciendo la permanencia y reduciendo el riesgo de abandono.

En lo referente a la elaboración de la muestra para la aplicación de la encuesta, se empleó la técnica de muestreo no probabilístico deliberado, en virtud de las limitaciones de tiempo y costo para elaborar una muestra probabilística más amplia.

En el caso de las personas funcionarias, se les seleccionó en conjunto con la Dirección del Centro Académico en virtud de su contacto con la población estudiantil. En el caso de estudiantes y docentes, las muestras fueron aportadas por las coordinaciones de las carreras impartidas en el Centro Académico y el área de Orientación y Psicología de dicho Centro. En la Tabla 1 se detallan las poblaciones respectivas, las muestras seleccionadas y los porcentajes de participación obtenidos.

Tabla 1. Detalle de poblaciones, muestras y participantes en el presente estudio

Rubro	Funcionarios	Docentes		Estudiantes	
		Bachillerato Computación	Licenciatura Ingeniería Electrónica	Bachillerato Computación	Licenciatura Ingeniería Electrónica
Población total:	13	18	4	162	128
Muestra seleccionada:	9	10	3	22	19
Porcentaje de la muestra:	69 %	56 %	75 %	14 %	15 %
Participantes efectivos:	9	2	2	6	7
Porcentaje final de participación:	100 %	20 %	67 %	27 %	37 %

Para el análisis de la información obtenida, las respuestas se tabularon en las siguientes categorías, derivadas de los ejes de exploración arriba enlistados:

1. Calificación general de la vida estudiantil (estudiantes, docentes y administrativos).
2. Calificación general del impacto de la vida estudiantil en el rendimiento académico de las personas estudiantes (estudiantes, docentes y administrativos).
3. Principales factores que impactan positivamente en el rendimiento académico estudiantil (estudiantes, docentes y administrativos).
4. Principales factores que impactan negativamente en el rendimiento académico estudiantil (estudiantes, docentes y administrativos).
5. Principales medidas a implementarse para fortalecer la vida estudiantil en el CAA.

Dicha tabulación se realizó de manera agregada, a fin de proteger el anonimato de las personas participantes, empleando como criterio la frecuencia simple en el caso de la tabulación de la información cualitativa. Posteriormente, se integró en un informe final las respuestas a cada una de las variables indicadas, mediante totales agregados.

En el encabezado de los cuestionarios y formularios en línea se indicó a las personas participantes la naturaleza y objetivos del estudio, el carácter voluntario del mismo y el manejo anónimo a realizarse de la información provista. En virtud de ello, se agregó como primer ítem una pregunta de selección única a fin de indicar el deseo de participar o no en dicho estudio. Los formularios provistos con las respuestas se almacenaron en el repositorio del CAA diseñado a tal fin, teniendo acceso al mismo únicamente el profesional a cargo de la realización del estudio.

Cabe destacar, finalmente, que el diseño de los instrumentos de acopio de la información, así como la definición de las variables que los sustentan, se realizó tomando en cuenta tanto la futura replicación de estudios similares -ya sea en esta institución de educación superior o en otras-, como la medición y tabulación de los resultados a obtenerse.

Resultados

Si bien las limitaciones de tiempo y fechas en el calendario universitario dificultaron una mayor participación de la comunidad estudiantil y docente en el estudio, se presentaron altas consonancias entre las valoraciones y respuestas de dichas comunidades, junto a la administrativa, lo cual es un factor que le brinda solidez a las conclusiones que se expondrán en el apartado correspondiente. En las líneas siguientes brindaremos los resultados obtenidos en la aplicación del estudio a la comunidad estudiantil, resultados que, salvo leves variaciones, fueron contestes con los resultados brindados por las comunidades administrativa y docente.

Mientras que las valoraciones sobre la calidad de la vida estudiantil y su impacto en el rendimiento académico y el bienestar de las personas estudiantes fueron más severas por parte del personal administrativo y docente, las mismas fueron más positivas por parte de la comunidad estudiantil encuestada, con un 61 % de

valoraciones en el rango de *Satisfactoria* y un 31% por ciento en el rango de *Regular*, con tan solo un 8 % en el rango de *Insatisfactoria.*

Los principales aspectos del CAA que las personas estudiantes participantes consideran que influyen positivamente en la calidad de vida estudiantil fueron la preocupación por brindarle a la comunidad de estudiantes actividades extracurriculares (25 %), el buen servicio por parte del cuerpo administrativo (23 %) y el buen trato y compromiso por parte del área docente (23 %). Por su parte, los principales aspectos que mencionaron como factores negativos fueron la carencia de una infraestructura propia que integre todos los servicios (20 %), la limitada oferta de cursos, horarios y docentes (14 %), así como las limitaciones en talleres, equipos y materiales, por cuanto deben compartirse con las otras universidades de la Sede Interuniversitaria (7 %).

A fin de potenciar la calidad de vida estudiantil en el CAA, las personas estudiantes participantes mencionaron como principales medidas a implementarse la obtención de una infraestructura propia que unifique todos los servicios (23 %), una clínica médica propia con todos los servicios que brinda la institución (13 %), más actividades extracurriculares a nivel académico, social y recreativo (12 %) y mayor oferta de cursos, horarios y docentes (7 %).

Finalmente, y de manera llamativa, las personas estudiantes participantes otorgaron una valoración de *Poco* (39 %) o *Nada* (38 %) a la influencia de la vida estudiantil del CAA tanto en su rendimiento académico como en su bienestar personal, aduciendo que, en el caso del rendimiento académico, no perciben relación alguna entre ambas variables por cuanto la mayoría de las clases son virtuales, las instalaciones y las aulas se encuentran dispersas y el rendimiento académico es una responsabilidad personal, siendo esta última razón esgrimida también para justificar su valoración de la poca influencia percibida de la vida estudiantil en su bienestar personal.

Conclusiones

Ciertamente, la limitada participación en el estudio por parte de docentes y estudiantes (18 % y 4,48 %, respectivamente), limitación causada por el desarrollo del mismo cuando ya habían concluido las lecciones e iniciaban los exámenes finales, implica forzosamente una restricción tanto en las conclusiones como en la extrapolación de las mismas a otras instituciones y ámbitos de la educación superior, sin los ajustes y cuidos previos de rigor. Es importante por ello complementar el presente estudio con un trabajo mediante grupos focales, tanto a nivel de estudiantes como de docentes y personal administrativo, a desarrollarse a inicios del próximo ciclo lectivo, que permitan ampliar los resultados aquí provistos y enriquecer conclusiones y propuestas más contundentes, dirigidas a la promoción de la permanencia en la comunidad estudiantil del CAA.

Pero no menos cierto es también que, muy especialmente en el caso de las personas estudiantes participantes, su cercanía con los servicios de apoyo y el quehacer de las coordinaciones de carrera del CAA les brinda un conocimiento especial invaluable vertido en el presente estudio. A lo anterior, debe agregarse la concordancia que muestran las respuestas provistas tanto por estudiantes como por docentes y administrativos. De tal forma, los resultados

obtenidos brindan importantes puntos de partida para desarrollar nuevos estudios que, a su vez, permitan tanto ahondar como ampliar las conclusiones que se detallan a continuación.

En primer lugar, si bien las personas estudiantes participantes brindan un escaso impacto a la experiencia de la vida estudiantil en su rendimiento académico y su bienestar personal, cabe plantearse si dichas valoraciones parten de su desconocimiento de lo que implica una vida estudiantil integral, toda vez que atribuyen a factores específicamente de infraestructura, de escasa interacción personal, de modalidad didáctica a distancia y de responsabilidad personal el escaso impacto de la misma.

Porque aquí cabe resaltarse un hallazgo relevante: el hecho concreto es que valoran positivamente la experiencia de estudiar en el CAA, pese a sus limitaciones en infraestructura y servicios. Y de ello se deriva una conclusión importante, a ser empleada como punto de partida para nuevas interrogantes y exploraciones: a pesar de las dificultades y limitaciones que presenta el CAA en términos de infraestructura, cartera de servicios y amplitud de actividades extracurriculares, las personas estudiantes reconocen como factores que impactan positivamente en su vida estudiantil el compromiso del personal administrativo y docente en brindarles un servicio de calidad y de proveerles en la medida de lo posible actividades fuera del currículo que enriquezcan su paso por las aulas universitarias.

Aún cuando no perciban un vínculo directo entre la vida estudiantil y su impacto en el rendimiento académico y el bienestar personal, sí perciben el impacto concreto y positivo de este compromiso en su experiencia estudiantil tanto en las aulas como fuera de ellas. Y precisamente, ese compromiso de funcionarias, funcionarios y docentes les brinda una sensación de seguridad y apoyo, sensación que redunda a su vez en una mayor sensación de bienestar, fortaleciendo las posibilidades de un mejor rendimiento y, por ende, aumentando la probabilidad de la permanencia en las aulas y reduciendo los riesgos del abandono y la deserción.

Una adecuada infraestructura, una mayor oferta académica en términos de asignaturas, horarios y docentes, una cartera de servicios amplia y en equidad con los servicios que la institución ofrece en otros campus, son factores indispensables y obligatorios para una adecuada permanencia de la comunidad estudiantil en las aulas universitarias. Pero el compromiso, la devoción del personal administrativo y docente en su atención a las necesidades de las personas estudiantes parecen ser la variable última que dicta la diferencia entre la permanencia y el abandono.

Lo anterior no es poca cosa. Si, en el caso de entes educativos con recursos más limitados como el CAA, dicho compromiso por parte de administrativos y docentes se torna en variables fundamentales para promover la permanencia y conjurar la deserción, cuánto más impacto tendrían estas variables en un entorno con todos los servicios y elementos físicos fundamentales para nutrir el proceso educativo.

Las conclusiones de lo anterior son de gran importancia. Si el personal administrativo y docente es la variable última y fundamental que, por parte de la institución, contribuye en casos de limitación de recursos físicos y de servicio a fortalecer la permanencia de la comunidad estudiantil a lo largo del proceso educativo, entonces es fundamental la gestión de políticas dirigidas a fortalecer este recurso: estrategias diseñadas para identificar, seleccionar y reclutar el mejor talento humano disponible, políticas de estímulo basadas en el mérito, el cumplimiento de responsabilidades y objetivos,

políticas de capacitación constante, retribución justa a los esfuerzos y al enriquecimiento del perfil profesional.

En pocas palabras, el recurso humano adecuado sigue siendo el mejor escudo que la institución puede proveer para proteger a las personas estudiantes del riesgo de la deserción, cuando recursos de otra índole escasean, aun temporalmente. De allí que los esfuerzos en esta dirección, tanto a nivel de investigación como de acción institucional, sean indispensables

Por las limitaciones presentadas por el CAA a nivel de infraestructura y ciertos servicios, es dable concluir que las personas estudiantes no se han permeado de una cultura institucional de la vida estudiantil que les permita valorar el impacto de la misma en su rendimiento académico y su bienestar personal. Pero sí perciben y valoran positivamente las contribuciones concretas que hacen funcionarias, funcionarios y docentes en términos de trámites, servicios, orientación, apoyo, acompañamiento y desarrollo de actividades extracurriculares. Ello es lo que ellas y ellos conciben como vida estudiantil en el CAA, lo agradecen y lo manifiestan otorgándole una calificación satisfactoria al hecho de estudiar en dicho Centro Académico, pese a las limitaciones presentes.

Entender entonces, como ya dijimos líneas arriba, la importancia que implica obtener, formar y estimular el mejor recurso humano que sirva a la comunidad estudiantil, es la principal conclusión del presente estudio. La gestión de nuevas políticas institucionales, así como de nuevas investigaciones que exploren el impacto del buen hacer administrativo y docente en la vida estudiantil de la comunidad discente, se tornan obligaciones ineludibles, si hemos de combatir exitosamente el flagelo del abandono en la educación superior.

Referencias

Barragán Díaz, D. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación, 78*, 147-172. https://doi.org/10.17227/rce. num78-6708

Bedregal-Alpaca, N., Tupacyupanqui Jaén, D. y Cornejo Aparicio, V. (2020). Análisis del rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, posibilidades de deserción y propuestas para su retención. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, *28*(4), 668-683. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052020000400668

Instituto Tecnológico de Costa Rica [TEC]. (s.f.). *Departamento de Orientación y Psicología (DOP)*. Instituto Tecnológico de Costa Rica. https://www.tec.ac.cr/departamentos/departamento-orientacion-psicologia

Instituto Tecnológico de Costa Rica [TEC]. (2023). *Glosario institucional de definiciones*. Instituto Tecnológico de Costa Rica. https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/gaceta_no._1092-2023_glosario_institucional_actualizado_al_15-05-2023._publicado_en_fecha_12-05-2023.pdf

Instituto Tecnológico de Costa Rica [TEC]. (s.f.). *Oferta académica.* Instituto Tecnológico de Costa Rica. https://www.tec.ac.cr/carreras

Instituto Tecnológico de Costa Rica [TEC]. (s.f.). *Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos (VIESA)*. Instituto Tecnológico de Costa Rica. https://www.tec.ac.cr/vicerrectoria-vida-estudiantil-servicios-academicos

Meléndez Surmay, R. y Meriño Mendoza, D. (2008). *Estudio sobre deserción y permanencia académica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la Guajira desde el II PA 2005 hasta el II PA 2007* [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad de la Guajira, Colombia. https://docplayer.es/12234104-Estudio-sobre-desercion-y-permanencia-academica-en-la-facultad-de-ingenieria-de-la-universidad-de-la-guajira-desde-el-ii-pa-2005-hasta-el-ii-pa-2007.html



Murillo-Zabala, A. y Jurado-de los Santos, P. (2021). Permanencia estudiantil: Factores que inciden en el Politécnico Internacional de Bogotá, Colombia. *Revista Electrónica Educare*, *25*(1), 100-124. http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.6

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023). *Lograr el bienestar. Un marco mundial para integrar el bienestar en la salud pública utilizando un enfoque de promoción de la salud.* Organización Mundial de la Salud. https://cdn.who.int/media/docs/default-source/health-promotion/spanish_framework4wellbeing_05092023.pdf?sfvrsn=c602e78f_29&download=true#:~:text=El%20bienestar%20se%20refleja%20en,ausencia%20de%20afecciones%20o%20enfermedades%C2%BB

Ramírez, T., Bello, R. D. y Salcedo, A. (10 de noviembre de 2016). *El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales.* [Resumen de presentación de la conferencia]. Universidad Central de Venezuela, VI Congreso CLABES, Quito, Ecuador. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1391/1892

Universidad Nacional de Costa Rica [UNA]. (s.f.). *Acerca de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.* Universidad Nacional d Costa Rica. https://www.vidaestudiantil.una.ac.cr/

Vásquez Parra, J. C. (2021). *5 hábitos para promover el bienestar emocional de los estudiantes en el aula.* EDU BITS. Instituto para el futuro de la educación. https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/5-habitos-para-promover-el-bienestar-emocional-en-el-aula/

Velásquez, M., Posada P., M., Gómez C. D., López, N., Vallejo G. F., Ramírez, P., Hernández E. C. y Vallejo, A. (17 de noviembre de 2011). *Acciones para favorecer la permanencia. [Resumen de presentación de la conferencia]. Universidad de Antioquía. 2011. Colombia.* I Congreso CLABES, Managua, Nicaragua. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/62



Modelo de Asesoría Psicoeducativa en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) como factor clave en la inclusión universitaria de estudiantes con discapacidad

Katherine Palma Picado
Instituto Tecnológico de Costa Rica
kpalma@itcr.ac.cr

Resumen

El presente artículo describe la práctica Modelo de Asesoría Psicoeducativa que se implementa en el ITCR con la población estudiantil en situación de discapacidad desde el ingreso hasta la graduación de su proceso de formación profesional. Incluye 6 fases que componen la ruta que sigue el modelo ejecutado por el equipo de profesionales en asesoría psicoeducativa, partiendo de un proceso de inducción a la universidad y al programa que se brinda grupalmente, seguido por la delimitación de un perfil de aprendizaje, entrevistas a profundidad, la gestión de apoyos educativos, ajustes razonables u otros que se determinen necesarios, atención psicoeducativa individual y grupal al estudiantado, así como una autoevaluación y evaluación como mecanismo de mejora del modelo de acción. El mismo ha mostrado ser efectivo porque asegura un proceso que se ajusta a los requerimientos de cada estudiante con discapacidad y garantizar así el derecho a la educación superior para esta población en igualdad de oportunidades y equidad, desde la autonomía y la inclusión. Sin embargo, se identifican desafíos importantes para continuar con la implementación de este modelo en el futuro.

Descriptores o palabras clave: Inclusión educativa, Discapacidad, Educación superior.

Contextualización

El acceso a una educación equitativa, en igualdad de condiciones y oportunidades es una aspiración y un compromiso que debe ser asumido por todas las instituciones educativas en los diferentes niveles. Tal y como señalan Garcés Suárez et al. (2022), "uno de los problemas que se viene enfrentando en las universidades en el mundo es la manera de concretar la educación inclusiva" (p. 336). Es necesario, por tanto, "avanzar hacia un modelo de universidad basado en los principios de la inclusión educativa ya establecidos, no solo como una cuestión imprescindible para mejorar los procesos de calidad, sino como un elemento clave en orden a construir sociedades más justas, democráticas y equitativas" (Clavijo Castillo y Bautista-Cerro, 2020, p. 113).

Costa Rica ha emitido y ratificado normativa para la protección y garantía de los derechos de la población con discapacidad. Explícitamente la Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad, hace referencia al acceso oportuno a la educación desde la estimulación temprana hasta la educación superior (Asamblea Legislativa, 1996), pero además incluye otros elementos base para fundamentar la creación del programa en el ámbito universitario para esta población al instruir a las instituciones educativas en la creación de servicios de apoyo, la ejecución de adaptaciones y ajustes a nivel institucional en los niveles que sean requeridos como garantía para el acceso a la educación superior en igualdad de oportunidades.

Por otro lado, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad es trascendental para la inclusión educativa en el contexto universitario, al señalar que estos deben realizarse considerando las necesidades individuales y donde las medidas de apoyo deben ser personalizadas y efectivas para fomentar el desarrollo académico y social (Asamblea Legislativa, 2008).

El ITCR, forma parte del Sistema Universitario Estatal Costarricense y está dedicado a la docencia, la investigación, la extensión de la tecnología y las ciencias conexas para el desarrollo de Costa Rica; está llamado a ser un referente en la sociedad nacional desde su quehacer universitario, aportando así a la construcción de una sociedad más equitativa a partir del respeto y cumplimiento de éstos, por cuanto las personas en situación de discapacidad constituyen uno de los grupos más vulnerabilizados en su derecho a la educación (González et al., 2023). El modelo de asesoría psicoeducativa desde el cual se brinda el acompañamiento a la población estudiantil en situación de discapacidad ha sido una de las piezas claves en la materialización del acceso a la educación superior.

Objetivo

Explicar el modelo de asesoría psicoeducativa del ITCR para la inclusión educativa y la permanencia de estudiantes con discapacidad.



Descripción de la experiencia

Orozco Sánchez y Molina Guzmán (2020) señalan que la inclusión no implica únicamente el acceso al sistema educativo, sino que es más amplio en el tanto debe buscar el máximo aprendizaje, el desarrollo de las potencialidades de cada persona, la identificación y minimización de las barreras que pueden presentarse en todos los aspectos y estructuras del sistema educativo. En la misma línea González et al. (2023) señalan que la universidad debe "favorecer las trayectorias estudiantiles, desarrollando y gestionando facilitadores, teniendo en cuenta que son una población que suele transitar en la vida universitaria con barreras que ralentizan su paso por estas instituciones" (González et al., 2023, p. 408).

A partir de lo anterior, el ITCR cuenta con el Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas (PSED-NE) de alcance institucional que gestiona procesos, acciones y alianzas de trabajo para promover el acceso a la educación superior durante la permanencia del estudiantado hasta el momento en que culmina su proceso de formación profesional. El modelo genera mecanismos de acompañamiento oportunos en la respuesta al desafío de la permanencia para facilitar los procesos universitarios de cada estudiante tomando en cuenta sus particularidades, para apoyar su tránsito y trayectoria con miras a la graduación de la universidad (Roberts y Rosselot, 2019).

Equipo Profesional en Asesoría Psicoeducativa

El modelo es ejecutado por el equipo de profesionales en psicología que desde el ámbito educativo gestiona las acciones orientadas a la inclusión del estudiantado con discapacidad. La asesoría psicoeducativa es la labor sustantiva, que incluye el seguimiento individual y grupal para propiciar en el estudiantado la adquisición y desarrollo de herramientas psicosociales y educativas, de manera que pueda asumir con autonomía el proceso de formación profesional, junto a la gestión en diferentes niveles según se requiera. Para esto se requiere un perfil especializado que incluye las siguientes características distintivas:

- Formación en el ámbito de la psicología con énfasis en el ámbito educativo.
- Ética y deontología profesional vinculada con el modelo social de derechos humanos.
- Capacitación especializada en temáticas de equiparación de oportunidades, inclusión educativa, accesibilidad, apoyos educativos y ajustes razonables.

Modelo de Asesoría Psicoeducativa

Este modelo es resultado de un proceso reflexionado desde la creación del programa en el año 1998 que ha considerado en todo momento la voz de la población estudiantil con discapacidad como punto de partida, la normativa existente, las lecciones aprendidas, buenas prácticas, procesos de evaluación al programa por parte de las personas usuarias, investigaciones educativas sobre el tema realizadas por profesionales del equipo, la actualización en las temáticas que aportan a la mejora del programa, la vinculación interuniversitaria tanto a nivel nacional como internacional y la visión de las diferentes personas que han formado parte del equipo a lo largo de la existencia del programa.

Se describe a continuación, cada una de las fases del modelo:

- ***Fase 1. Inducción a la universidad y adscripción al programa:*** es el punto de partida del modelo que incluye el proceso de contacto con la población estudiantil de nuevo ingreso a la universidad y aquellas personas estudiantes que ya cursan estudios en la universidad pero que también han solicitado ingreso al programa. En esta fase se les convoca a una sesión grupal en modalidad virtual con el objetivo de brindarles información general, amplia y suficiente que les permita conocer sus derechos en el contexto universitario y la ruta a seguir para adscribirse al programa de forma que pueda recibir asesoría psicoeducativa individual y grupal, así como la gestión de los apoyos educativos para su proceso académico. Esta fase finaliza cuando cada estudiante manifiesta voluntariamente y por escrito su deseo de adscribirse al programa.

- ***Fase 2: Delimitación de perfil de aprendizaje:*** esta fase inicia con la verificación de los documentos necesarios, junto a la inclusión en una comunidad institucional digital para que pueda realizar las escalas exploratorias relacionadas con recursos socioacadémicos de aprendizaje, necesidades de aprendizaje y estilo de aprendizaje. Además, se le solicita a la población estudiantil que complete un formulario en línea sobre su historia académica y educativa. La fase concluye al momento en que se cuenta con la información documental necesaria para continuar el proceso.

- ***Fase 3. Entrevista a profundidad:*** una vez que la documentación se ha verificado y analizado en su contenido, se le notifica a cada estudiante la persona profesional en asesoría psicoeducativa que le brindará el acompañamiento a partir de ese momento. Se realiza la primera entrevista a profundidad que de acuerdo con Robles (2011) tiene la intencionalidad principal de:

> adentrase en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender (...); consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro (...) hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Robles, 2011, p.40)

- ***Fase 4. Gestión de apoyos educativos y ajustes razonables:*** la fase anterior permite analizar los cursos matriculados y requerimientos académicos, personales, de accesibilidad, considerando el perfil de aprendizaje, situación de discapacidad, barreras del entorno y otras para que de forma conjunta estudiante y profesional en asesoría psicoeducativa definan los ajustes y apoyos educativos que pueden ser de carácter metodológico, evaluativo, material o de recurso humano. En algunos casos en esta fase es necesario articular con otros programas e instancias para solicitar ajustes específicos como por ejemplo para el acceso al entorno, para el préstamo de productos de apoyo, la adaptación de materiales en formatos accesibles o bien la gestión presupuestaria para la adquisición de equipo específico. Todas las recomendaciones de apoyos educativos y ajustes se consignan en un documento escrito emitido por la persona en asesoría psicoeducativa y que cada estudiante envía a sus docentes, quienes a su vez manifiestan el acuerdo de implementarlos.

- ***Fase 5. Atención psicoeducativa individual y grupal:*** durante cada período lectivo la población estudiantil adscrita al programa asiste al menos a tres sesiones individuales y al menos a una sesión grupal. El espacio individual se concentra en el seguimiento al proceso académico, educativo y personal; verificando la inclusión y el cumplimiento en el acceso en condiciones de igualdad y equidad. También monitorea el rendimiento académico y aborda

situaciones emergentes psicosociales o socioemocionales. El espacio grupal está orientado a fortalecer habilidades socioemocionales y propiciar espacios de asesoría relacionados con diferentes categorías temáticas. Las sesiones grupales cumplen lo que Herrera et al. (2024) y Leiva et al. (2024) coinciden en afirmar con respecto a que los espacios grupales son lugares seguros que ofrecen la oportunidad para establecer redes de apoyo, permiten además adquirir más recursos personales y académicos para afrontar la permanencia en la educación superior.

- ***Fase 6. Proceso de evaluación y autoevaluación:*** con el objetivo de mantener un proceso de mejora constante, al finalizar cada período lectivo se hace envío de una evaluación digital a la población estudiantil que incluye en primer lugar una valoración de los servicios recibidos por parte del programa y la persona profesional en asesoría psicoeducativa que le brinda el acompañamiento y por otro la autoevaluación para determinar elementos a retomar en el período lectivo siguiente en los espacios del acompañamiento psicoeducativo.

Si bien todas las fases se ejecutan en cada ciclo lectivo, debe aclararse que las primeras 3 fases descritas, aplican solamente para la población de nuevo ingreso en el programa; las fases 4, 5 y 6 se ejecutan con toda la población estudiantil adscrita al programa sea nueva en el ciclo lectivo o de semestres anteriores.

Dentro de este modelo de asesoría psicoeducativa hay una acción que se realiza que aporta al proceso de inclusión que no es considerada una fase en sí misma. Se relacionada con la asesoría docente y consiste en la programación de un espacio entre los docentes de los cursos donde el estudiante está matriculado y la persona asesora psicoeducativa con la finalidad de analizar en conjunto las necesidades, intereses, inquietudes, determinar los derechos y responsabilidades de cada parte involucrada; desmitificar dudas o ideas erróneas en torno a la discapacidad, la aplicación de los apoyos educativos, el fin que los mismos persiguen, conocer las características de la mediación pedagógica y otras que resulten indispensables. Todo esto busca fomentar el trabajo interdisciplinario e integral desde la perspectiva de los derechos humanos.

Resultados

Los mecanismos de sistematización de la información con los que cuenta el programa muestran que el modelo de asesoría psicoeducativa es clave en su aporte a la inclusión educativa universitaria de la población en situación de discapacidad del ITCR, por cuanto cada estudiante cuenta con una persona profesional que le brinda acompañamiento individual lo que garantiza un servicio de apoyo que responde a las necesidades de cada persona que varían en el tiempo de permanencia en la universidad.

Los datos que se incluyen en la tabla 1, muestran la población estudiantil adscrita al programa la que se ha mantenido constante. Es importante aclarar que las variaciones se deben en muchos casos a la finalización de su proceso de formación profesional y consecuente graduación.

Año con año hay un incremento de la población en condición de discapacidad que se adscribe al programa como se presenta en la tabla 2:

Tabla 1. Cantidad de estudiantes adscritos al PSED – NE en el ITCR

Año	2020	2021	2022	2023
Población con necesidades educativas	199	236	206	209
Población en condición de discapacidad	58	69	64	71

Tabla 2. Cantidad de estudiantes con discapacidad adscritas al PSED-NE en el ITCR

Año	Condición de Discapacidad			
	Auditiva	Visual	Física	Psicosocial
2020	3	8	12	35
2021	3	8	15	43
2022	3	9	14	38
2023	4	5	17	45

La población en situación de discapacidad requiere adicional a los procesos descritos de asesoría psicoeducativa individual y grupal, la gestión y articulación de acciones adicionales estratégicas, que parten del análisis de la accesibilidad que el entorno ofrece o la identificación de las barreras existentes que limitan la participación en el contexto universitario. En el caso de la población con discapacidad física, la verificación de accesibilidad al entorno es indispensable al inicio de cada período lectivo y las conclusiones de esta, puede implicar la solicitud a la instancia correspondiente para un cambio de aula que cumpla con las condiciones de accesibilidad e informar al programa institucional que gestiona la accesibilidad en las diferentes dimensiones las barreras detectadas para que desde ahí se traslade al área de ingeniería.

Para la población con discapacidad auditiva y visual es fundamental determinar los requerimientos de ajustes a los materiales o ayudas técnicas, lo cual puede implicar en algunos casos la coordinación con la Biblioteca, la búsqueda de estudiantes asistentes para la generación de los materiales educativos en formatos accesibles y la solicitud a la persona experta en este tema para la capacitación de quienes harán esta tarea. Finalmente, la población con discapacidad psicosocial es muy diversa lo que plantea requerimientos que pueden variar desde la necesidad de planificación de espacios de asesoría a los docentes para contextualizar situaciones de tratamiento farmacológico, sus implicaciones en el proceso educativo, pautas en trato inclusivo, articulación con la oficina de becas para la reducción de carga académica en caso de que sea una persona becada, adelantos de cita de matrícula, enlace con el área de salud de la institución, entre otros.

Por otro lado, la asesoría psicoeducativa grupal ofrece varias ventajas que impactan tanto en el desarrollo personal como académico del estudiantado del programa; entre ellas: tienen la oportunidad de aprender de las experiencias y puntos de vista de sus pares; mejora habilidades interpersonales como la comunicación, escucha activa y resolución de conflictos. Al compartir experiencias y vivencias comunes, se favorece la cohesión grupal y se refuerza el sentido de pertenencia, al tiempo que al conocer

cómo otros estudiantes enfrentan y superan desafíos similares se contribuye a un aumento en la autoconfianza. En resumen, la asesoría psicoeducativa grupal en el ámbito universitario es una herramienta eficaz para promover el bienestar académico, emocional y social de los estudiantes, a la vez que les proporciona un espacio de apoyo y crecimiento colectivo.

La tabla 3 muestra los datos históricos de estudiantes participantes en esta modalidad de asesoría y las categorías temáticas que se abordan en los espacios.

Tabla 3. Cantidad de estudiantes participantes en las sesiones de asesoría psicoeducativa grupal del PSED-NE en el ITCR

Año	Participantes	Categorías temáticas
2020	568	Apoyos educativos, estrategias para el aprendizaje.
2021	603	Estrés académico, gestión del tiempo, autocuidado.
2022	327	Comunicación, habilidades de colaboración y liderazgo.
2023	381	Rendimiento académico, resolución de problemas, hábitos.

Uno de los logros significativos del modelo de asesoría psicoeducativa que se implementa para el acompañamiento de la población con discapacidad en el ITCR radica en que el mismo permite valorar y analizar individualmente las necesidades y requerimientos para el acceso a la educación de cada estudiante, se realiza de forma conjunta con cada persona adscrita pues en esta medida es posible determinar y asignar los apoyos necesarios lo que permite objetividad y precisión para cada persona; esto es posible gracias a la estructura con la que se ejecuta el modelo de asesoría psicoeducativa pero también por la especialización del equipo profesional y la gestión que se realiza para articular cuando así se requiere con otros programas o instancias.

Hoy, la puesta en práctica del modelo descrito muestra que es posible la inclusión universitaria de la población en situación de discapacidad. Ha sido posible sostenerlo en el tiempo porque existe un marco normativo vinculante para el sistema universitario, así como uno institucional que valida todo lo que se hace desde el PSED-NE.

Conclusiones

Las fases que conforman el modelo de asesoría psicoeducativa que se implementa en el ITCR muestran cómo se propicia la inclusión en el ámbito de la educación superior para la población estudiantil con discapacidad y necesidades educativas. Hay aún muchos retos generales y particulares en el entorno educativo para garantizar la inclusión educativa y los servicios de apoyo son fundamentales en esta ruta del cumplimiento del acceso a la educación en igualdad y equidad.

La práctica descrita tiene un impacto en primera instancia en el proceso educativo, ya que el proceso permite los ajustes necesarios para que la persona tenga acceso a la

educación en igualdad de oportunidades. El impacto del acompañamiento tiene implicaciones multidimensionales durante la trayectoria académica de la población estudiantil, contribuyendo a fomentar el proceso de ajuste de la población estudiantil al contexto universitario lo que incide en la reducción del abandono en la enseñanza superior.

Si esto va a influir positivamente en su rendimiento académico, depende de más variables; sin embargo, no se pierde de vista que el objetivo es el ajuste del entorno para incluir a la persona en el proceso educativo y universitario desde la participación, autonomía y con las mayores condiciones de accesibilidad. En segunda instancia, la implementación del modelo contribuye al desarrollo personal sin discriminación, logrando que cada estudiante con discapacidad cuente con una persona de referencia a quien comunicarle situaciones emergentes que podrían limitar su participación y autonomía. En tercer lugar, la posibilidad de formar parte de espacios grupales genera en el estudiantado un sentido de pertenencia y refuerza el concepto de persona como merecedora de los derechos que le son inherentes al interactuar y compartir experiencias desde su visión de mundo con estudiantes que también forman parte del programa. Las prácticas a nivel grupal potencian el sentido de pertenencia, la adaptación a la vida universitaria, crean un espacio de confianza y empatía, traduciéndose en el fortalecimiento de la permanencia en la educación superior.

El reto para mantener la ejecución de cada una de las fases que compone el modelo de asesoría psicoeducativa está en contar con mayor recurso humano en proporción al aumento de la población estudiantil con discapacidad. Lo contrario constituye una amenaza a un accionar exitoso en materia de inclusión y plantearía ajustes al modelo poniendo en riesgo la fortaleza de este abordaje que responde a las necesidades de cada estudiante pero que además mantiene un proceso constante de acompañamiento durante el tiempo de permanencia de la población estudiantil en situación de discapacidad.

Hasta el momento, ha sido posible dar respuesta a cada estudiante que solicita adscribirse a los procesos del programa lo que se traduce en que el modelo descrito es efectivo en el tanto contribuye a la permanencia a través de las acciones que favorecen la inclusión educativa y que culminan con la graduación exitosa de esta población.



Referencias

Asamblea Legislativa (1996). *Ley de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad en Costa Rica*. Costa Rica: La Gaceta Nº 102.

Asamblea Legislativa (2008). *Ley N 8661 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Costa Rica: La Gaceta Nº 187. https://www. un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Clavijo Castillo, R.G. y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista Alteridad, 15*(1), 113-124. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09

Garcés Suárez, E., Alcívar Fajardo, O. y Garcés Suárez, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(2), 336-343 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200336

González, B., Zambrano, M.V. y Núñez, M. (2023). *Experiencias en adaptaciones curriculares para estudiantes en condición de discapacidad: barreras y facilitadores para la inclusión educativa de estudiantes de pregrado*. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (408-417), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.

Herrera, B., Herrera, C. y Soto, J. (2024). *Consejerías psicoeducativas grupales: una práctica colaborativa para promover la permanencia de estudiante en educación superior*. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (544-551), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.

Leiva, H., Moya, C., Quintero, C. y Reyes, D. (2024). *Trayectorias formativas diversas en educación superior: transitar el curriculum universitario desde las experiencias de estudiantes de admisión PACE y Personas con Discapacidad*. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (509 - 516), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.

Orozco Sánchez, L.G. y Molina Guzmán, L.A. (2020). *La inclusión universitaria: una realidad educativa inacabable. Revista Q. 11*(22), 286-298. https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8123

Palma, K. (2024). *Informe de datos históricos: Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativa (Período 2020 – 2023)*. Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Roberts, K. y Rosselot, C. (2019). *Experiencia de acompañamiento a estudiantes para la permanencia en la educación superior desde una perspectiva socioeducativa: el caso de la Universidad de Santiago de Chile*. Memorias IX Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (285 – 296), Universidad del Rosario, Colombia. ISBN: 978-9962-676-49-2.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. Cuicuilco, *18*(52), 39-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es



Curso de preparación dirigido a estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior: "Competencias Digitales para la vida universitaria", Costa Rica, 2023

Diana Arias Chavarría
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional, Costa Rica
diana.arias.chavarria@est.una.ac.cr

Randall Arce Badilla
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional, Costa Rica
randall.arce.badilla@una.cr

Resumen

Costa Rica enfrenta una crisis educativa agravada por la pandemia de COVID-19, esto según el Octavo Informe de la Educación (2021). En respuesta, la Universidad Nacional (UNA) desarrolla e implementa cursos preparatorios anuales para el estudiantado de nuevo ingreso desde 2022, uno de ellos es: "Competencias Digitales para la vida universitaria". Las primeras dos versiones de esta se ejecutaron en 2023 y se estructuró en 20 horas distribuidas durante cuatro semanas en modalidad virtual y autogestionada, se usó metodologías como gamificación y aprendizaje basado en proyectos; además, se cubrieron temas como ciudadanía digital, recursos digitales para el aprendizaje y gestión de la información. En su primera implementación, 454 estudiantes se matricularon, y solo 71 lo completaron; en la segunda, 61 matriculados y 8 finalizaciones. Las evaluaciones resaltan aspectos positivos como la interactividad y el compromiso de los tutores, pero también señalaron áreas de mejora, como la necesidad de clases remotas, ajustes en la evaluación y mayor tiempo de formación. Por otra parte, para validar la eficacia del curso, se realizaron grupos focales en 2024 donde los

participantes afirmaron que el curso sí apoyó en su vida universitaria, pero sugirieron más contenido sobre inteligencia artificial y mayor práctica con recursos digitales.

Descriptores o palabras clave: Cursos masivos y autónomos, E-learning, Competencias digitales estudiantiles.

Contextualización

De acuerdo con el Octavo Informe de la Educación (2021), Costa Rica se encuentra en una crisis educativa, un apagón del mismo, debido a una serie problemas ya presentes en el sistema de enseñanza que fueron profundizados por la pandemia de la COVID-19; esto implica no solo deficiencias en la formación del estudiantado de primaria y secundaria, sino además importantes falencias a nivel de gestión, de docencia, de infraestructura y otros elementos. Por ello, la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), a través de la estrategia de "La UNA te Prepara" de la Vicerrectoría de Docencia, empezó a ofrecer una serie de cursos de preparación a los estudiantes de nuevo ingreso, de manera que se les brinde de herramientas para que puedan enfrentar la transición hacia la educación superior.

En el caso de las competencias digitales, estas se han vuelto importantes debido a los contextos mundiales contemporáneos, acorde con un instituto de formación empresarial, IEBS (2023), actualmente se vive la cuarta revolución industrial que nace por la incursión de sistemas inteligentes y digitales a las organizaciones. De hecho, esto implica que las tecnologías emergentes están modificando de manera integral el quehacer empresarial facilitando el crecimiento del mercado y el posible uso de robots (Grupo Banco Mundial, 2019), por lo que las carreras profesionales del futuro -donde los estudiantes de la UNA ejercerán- se verán afectadas en este proceso.

Por ello, para potenciar estas competencias es importante rescatar que, contrario a lo que se cree, los jóvenes no poseen mayores saberes del área respecto a los adultos debido a su exposición tecnológica desde niños, sino que igualmente requieren una formación desde los fundamentos (Cabero-Almenara et al., 2023). En el caso particular de América Latina, Henríquez-Coronel et al. (2018) concluyeron, en una revisión sistemática, que los estudiantes de la región poseen una amplia diversidad de niveles de competencias digitales, donde algunos incluso tienen unas muy bajas o nulas, principalmente en poblaciones desfavorecidas como en zonas rurales y mujeres.

En este sentido, de acuerdo con Ziegler (2021) y Dalio et al. (2023), la región no sólo enfrenta problemas de conectividad y acceso de recursos digitales, sino, también, de la formación en el manejo pertinente y ético de estas nuevas herramientas, lo cual está correlacionado al nivel educativo y socioeconómico de las personas. En el caso de Costa Rica, a parte de la crisis educativa que se vive, se tiene que en 2023 el Ministerio de Educación Pública (MEP) cesó su trato con la Fundación Omar Dengo y su programa de tecnología educativa -quienes eran los encargados de la capacitación docente y facilitadores de recursos tecnológicos en las instituciones educativas de casi todo el país desde hace 35 años-, además, esto se hizo sin contar con un plan estratégico de respaldo (Seminario Universidad, 2023). Hasta casi un año

posterior, el MEP lanza el Programa Nacional de Formación Tecnológica, pero solo 1857 poseen la materia de informática directamente, el resto (uno 2600 aproximadamente) lo abordan de forma transversal o, en su minoría, no lo abordan aún (Ministerio de Educación Pública, 2024).

Objetivo

A la luz de lo anteriormente expuesto y en concordancia con los propósitos de La UNA te Prepara, es que se diseñó e implementó el curso titulado "Competencias Digitales para la vida universitaria" dirigido a personas de nuevo ingreso a la UNA durante el 2023. Esta formación de preparación tuvo como objetivo: Potenciar competencias digitales para el pertinente desenvolvimiento del estudiantado universitario en la educación superior.

Descripción de la experiencia

Considerando los contextos de gestión de La UNA te Prepara, el curso fue planificado para ser implementado en un tiempo de 20h distribuidas en 4 semanas, además, de tener una modalidad virtual, masiva y autogestionada. Ahora bien, diseñar este tipo de cursos puede ser realmente complejo; por ello, se inició trabajando con tres vertientes fundamentales: una revisión bibliográfica referente a educación en estas modalidades, una perfilación de posibles necesidades educativas de estudiantes de nuevo ingreso y observación de otros módulos o cursos similares a este.

Para los puntos iniciales 1 y 3, se analizó la tesis de Arias et al. (2023) -que en su momento se encontraba en proceso de redacción y de defensa final-, en esta se presentó una serie de consideraciones para el diseño instruccional como el uso de las estrategias de gamificación, auto y coevaluación, y metodología basada en proyectos; también, la identidad gráfica de la plataforma seleccionada, los recursos, la tipología del mismo, entre otros. Además, en este informe se presentó el caso de tres cursos con modalidades similares a las buscadas: uno sobre capacitación de profesores de biología en apps educativos en la UNA, otros sobre la capacitación de la estrategia de gamificación por el INTEF de España y otro del Programa Oracle Next Education, realizado por Oracle y Alura Latam.

Si bien estos insumos fueron realmente importantes, una falencia altamente significativa en el proceso inicial fue el punto 2 sobre de definir necesidades de formación en competencias digitales del estudiantado de secundaria previó a ingresar a la universidad, esto debido a que poca información hay en el país sobre este tema, ni siquiera se halló en el Ministerio de Educación Pública o en los Estados de la Educación más recientes, y por ello, se optó por seleccionar los temas a la luz del Marco de Competencias Digitales para Primaria y Secundaria (CRISS). Por lo tanto, los contenidos finales seleccionados fueron: 1. Unidad 1: Competencia digital (conceptos básicos, marcos de competencias digitales, el estudiante universitario en la era digital y el aprendizaje colaborativo en la era digital y de la información) 2. Unidad 2: Recursos digitales para el aprendizaje (correo electrónico, plataformas de aprendizaje-Moodle, plataforma Google, Office 365 y aprendizaje autorregulado

empleando tecnologías) y 3. Unidad 3: Seguridad y gestión de la información (confiabilidad y calidad de la información en la red, bases de datos de la UNA y sistema de bibliotecas; citación, ética y probidad del uso de la información)

Una vez planteados todos estos puntos iniciales, se pudo partir con el diseño del curso per se. Primeramente, se tomó el modelo de diseño instruccional denominado ASSURE y, de la mano con este, se seleccionó las estrategias de gamificación, aprendizajes basados en proyectos, auto y coevaluación, foros colaborativos, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y transmisiones en vivo. Cabe aclarar que la estrategia predominante fue la primera, la cual se desarrolló según el modelo MDA: Mecánicas, Dinámicas y Estéticas. La idea central de esta gamificación era: "Descubriendo el universo digital universitario", donde la narrativa giraba en torno a lo siguiente: "El universo es vasto y desconocido, poco a poco vamos descubriendo más y más de este, hoy conocemos de galaxias, planetas, sistemas, estrellas, energía y materia; sin embargo, cada día se haya nueva información, por lo que se está en constante cambio los conocimientos que tenemos de ello. Lo mismo vemos en el universo digital, cada día seguimos aprendiendo más y más de este, cada día construimos más y más conocimiento. ¡ACOMPAÑANOS A DESCUBRIR EL UNIVERSO DIGITAL UNIVERSITARIO!". Dentro de esta analogía, cada semana se tendría un viaje espacial (uno por unidad de contenidos) para visitar planetas (cada uno con temas de dicha unidad), lo que dio origen a la siguiente secuencia de aprendizaje (Tabla 1). El estudiantado sería astronautas y los docentes "capitanes de viaje".

Tabla 1. Secuencia de aprendizaje para el curso de Competencias Digitales

Actividad	Contenido	Competencias	Estrategias	Tiempo
Espacio de bienvenida	-	-	Video de introducción Actividad de bienvenida Actividad de introducción a la UNA Dos foros	1h 30min
Transmisión en vivo #1 (Actividad optativa)	-	-	Explicación de la metodología del curso Charla: Pautas de aprendizaje autónomo	1h
Viaje espacial #1	Unidad 1	Ciudadanía digital Comunicación y colaboración digital	Cuatro planetas, cada uno con temas de la unidad Reto final: caso sobre trabajo colaborativo	6h
Transmisión en vivo #2 (Actividad optativa)	-	-	Tecnologías emergentes de la cuarta revolución industrial. Reflexión crítica	1h
Viaje espacio #2	Unidad 2	Creación de contenido digital	Cuatro planetas, cada uno con temas de la unidad Reto final: plan de aprendizaje	6h
Transmisión en vivo #3 (Actividad optativa)	-	-	Probidad de la información y la producción académica	1h
Viaje espacial #3	Unidad 3	Ciudadanía digital Búsqueda y gestión de información digital	Cuatro planetas, cada uno con temas de la unidad Reto final: ensayo académico de dos páginas, tema libre	6h
Espacio de despedida	-	-	Recoger el certificado y evaluar el curso	30min

Finalmente, se diseñó la arquitectura y elementos gráficos para la plataforma digital, esto retomando la idea del "universo digital" planteado para la gamificación y buscando que también fuera responsivo (es decir, que funcione en dispositivos móviles como celulares). Primero, se tenía una sección de comunicación e interacción que involucra cuatro recursos: la actividad de bienvenida, la actividad de calentamiento, el foro para que los tutores pueden realizar comunicados frecuentes y un foro concebido como espacio para que los estudiantes socialicen y puedan aclarar dudas y preguntas. Luego, también contó con una sección donde se desarrollan los tres viajes del curso y una parte donde se gestionaba de manera automatizada la entrega del certificado digital de finalización del curso (Figura 1, izquierda).

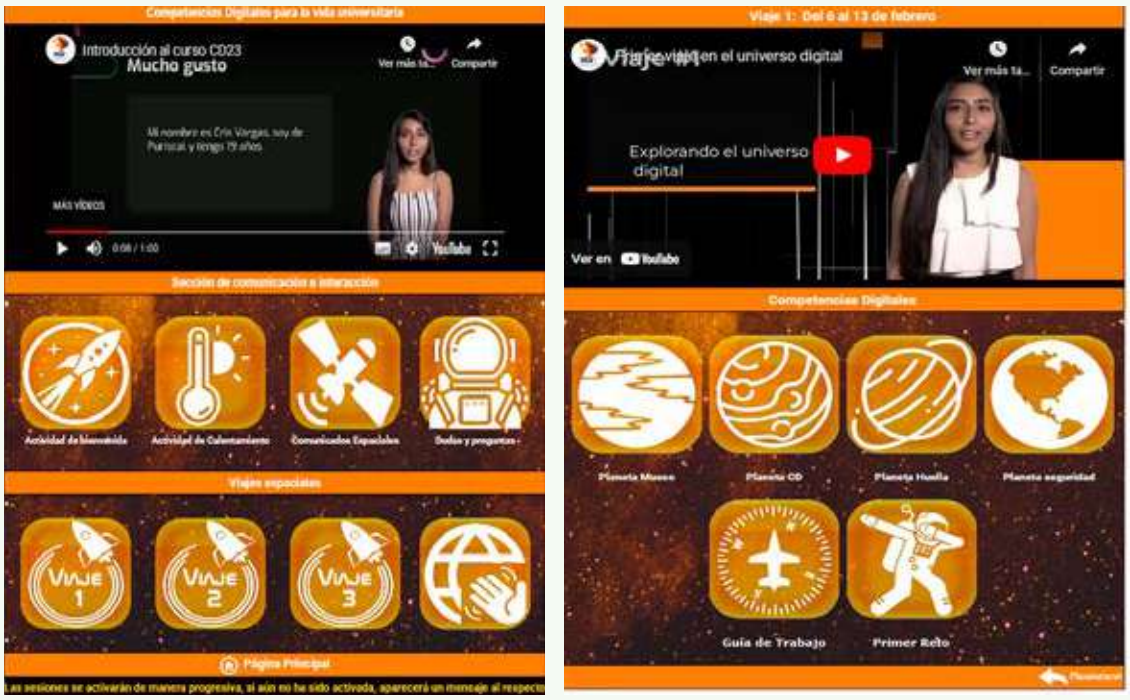
En el caso de los viajes espaciales (unidades de aprendizaje), la estructura de diseño estaba formada por planetas que contienen la temática a desarrollar, además de una guía y un espacio de entrega del reto final (Figura 1, derecha). Denotar que cada unidad tuvo la siguiente estructura: video introductorio hecho con IA, espacio para cada planeta a visitar, guía de trabajo del reto final, espacio para subir y evaluar dicho reto y, finalmente, un instrumento de valoración para calificar la clase; además, cada una tendrá un foro colaborativo donde los estudiantes podrán dialogar de sus aprendizajes.

Ahora bien, cabe aclarar que todo lo anterior correspondió al diseño para la primera implementación del curso para el mes de febrero del 2023. Sin embargo, se realizó una segunda durante julio de ese mismo año. Dentro de los principales cambios ejecutados para esa oportunidad destacan: 1) se cambió al Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp) de la Unión Europea, 2) se cambió las transmisiones en vivo por clases virtuales optativas, para hacerlo más cercano, 3) a los planetas se le añadió una actividad para realizar preguntas a los docentes, aparte de foros de participación, y 4) se cambió los retos finales por un portafolio de evidencias, se mantuvo la auto y coevaluación.

Una vez completado el diseño, se ejecutaron los cursos. En ello, los docentes tuvieron un papel de tutores bajo el personaje de "comandantes del viaje estelar" y apoyaron en elementos como: correos de comunicación con recordatorios, atender preguntas en los foros, corregir cualquier falla de configuración en el Aula Virtual, extender plazos de entrega en caso de ser necesario, realizar las transmisiones en vivo / clases sincrónicas, motivar la autorregulación de los aprendizajes, entre otros.

Por último, al finalizar la implementación de ambos cursos, se valoró las retroalimentaciones obtenidas a lo largo de las formaciones para realizar las mejoras pertinentes, así como de un instrumento facilitado a quienes no pudieron completar el curso para conocer los motivos que dificultan su permanencia. Además, durante junio del 2024, se realizaron grupos focales donde se consultó sobre: los aprendizajes del curso que aportaron a la vida universitaria, los contenidos que consideran falentes en el curso en relación con los retos que enfrenta en educación superior y el aporte de esta formación en su transición a la universidad.

Figura 1. Arquitectura o diseño de la página principal del curso (izquierda) y de la página de los viajes del curso (derecha)

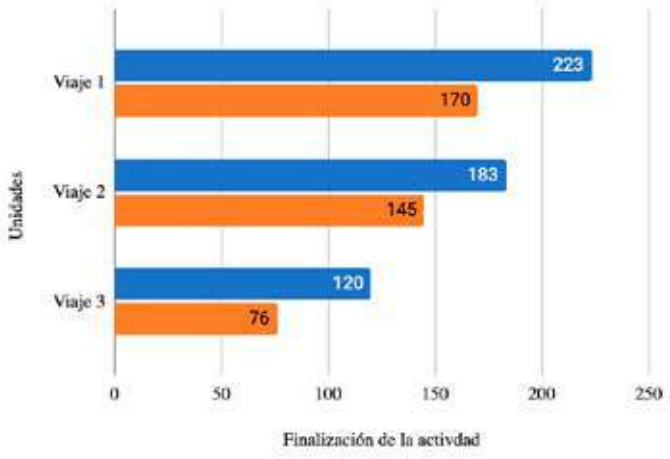


Fuente: captura de pantalla del Aula Virtual UNA

Resultados

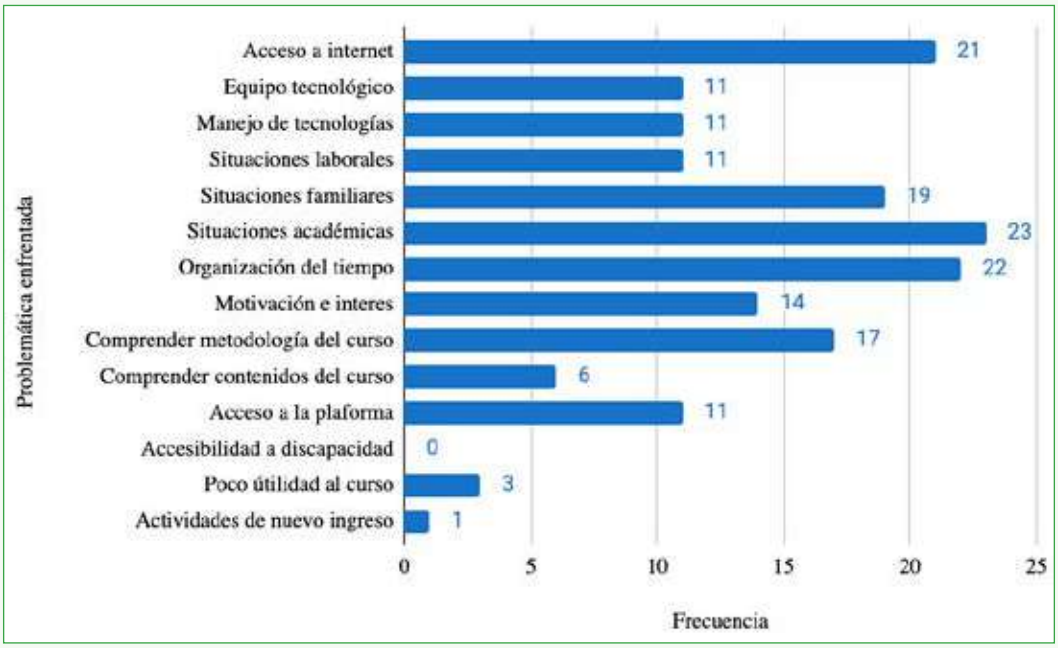
Sobre la primera implementación del curso: en este auto matricularon un total de 454 estudiantes mediante la inscripción en el Aula Virtual, de estos: 71 lograron completarlo (54 descargaron el certificado), 105 lo dejaron incompleto, 226 no lo iniciaron siquiera y 53 lo retiraron -aclarar que, en mayoría, el abandono se dio al inicio-; además, en promedio, las participaciones durante los viajes se describen en la Figura 3. Por su parte, en el segundo curso, se auto-matricularon 61 personas y lo finalizaron 8 personas, los demás lo retiraron.

Figura 2. Participación del estudiantado durante los viajes del curso



Ahora bien, sobre el abandono, se puede observar en la Figura 4 las principales causas, sin embargo, es importante señalar que de un total de 279 estudiantes que no retiraron o no iniciaron el curso, solamente 77 contestaron el formulario de abandono facilitado por los tutores, por lo tanto, puede que los datos no sean tan extrapolables; sin embargo, sí permiten suponer cuáles fueron las causas más frecuentes a partir del mismo.

Figura 3. Causas de retiro o no inicio del curso



Respecto de la valoración del curso en general, las 25 personas que completaron el instrumento correspondiente indicaron aspectos favorables como que fue de gran aprendizaje, la atención de dudas fue amable; la interactividad, flexibilidad y dosificación fue excelente; mucho orden y profesores comprometidos. Mientras que en aspecto por mejorar se indicó hacer uso de clases remotas, repensar la evaluación, medir la dificultad de las actividades y calidad de los materiales; tener más orden en las fechas y profundizar más en los aprendizajes dando más tiempo de formación.

Ahora bien, estos resultados preliminares -es decir, al finalizar recién el curso- no son suficientes para validar la eficacia y/o aportes del curso a la permanencia estudiantil, por ello, aproximadamente un año después, en junio del 2024, se realizó grupos focales con las personas que lo completaron. Se contó con la participación de 8 personas, todas concordaron en que el curso sí aportó en su vida académica y en la transición a la educación superior, ya que les brindó conocimientos que después les permitió familiarizarse con los trabajos y jerga empleada por los docentes. Dentro de los

aprendizajes más importantes, consideran que los relacionados con el manejo de la información digital, por ejemplo, uso de bases de datos, APA, uso de herramientas ofimáticas. Sin embargo, también consideran que se requiere profundizar en aspectos como inteligencia artificial, más tiempo de práctica en el manejo de recursos digitales y espacios colaborativos.

Para finalizar, es importante aclarar que, si bien el curso logra atender las necesidades de formación en competencias digitales en los estudiantes de forma inicial para que puedan seguirlos potenciando en su vida universitaria, aún queda una deuda sobre cómo facilitar estas formaciones a personas con dificultades en el acceso de internet y de recursos tecnológicos -como se evidencia en las causas de abandono-, por lo que, con los datos de la implementación de este 2024, sumados a los ya presentados del 2023, se debe buscar nuevas oportunidades de mejora en este sentido particular.

Conclusiones

El curso ha logrado importantes contribuciones en la promoción de la permanencia y la comprensión del abandono en la educación superior de los estudiantes de nuevo ingreso al prepararlos en competencias digitales. Los participantes que completaron el curso reportaron que les proporcionó herramientas esenciales para su adaptación a la vida universitaria, especialmente en el manejo de información digital y el uso de herramientas ofimáticas. La narrativa de gamificación utilizada, “Descubriendo el universo digital universitario”, junto con estrategias de autoevaluación, coevaluación, y aprendizaje basado en proyectos, facilitó un entorno de aprendizaje dinámico y atractivo.

Sin embargo, el curso también reveló áreas de mejora, la alta tasa de abandono y la baja participación sugieren la necesidad de un diagnóstico más preciso de las necesidades educativas de los estudiantes de nuevo ingreso, en ello es importante resaltar la falta de información sobre estas necesidades en el contexto costarricense, y especialmente entre las poblaciones desfavorecidas, lo que limita la efectividad del diseño del curso. Además, las retroalimentaciones indican que es necesario implementar clases remotas para una mayor interacción, repensar las estrategias de evaluación, ajustar la dificultad de las actividades, y proporcionar más tiempo para la formación

Desde una visión prospectiva, es crucial ampliar el acceso a recursos tecnológicos e internet para todos los estudiantes, especialmente aquellos de zonas rurales y desfavorecidas. También se debería considerar la inclusión de contenidos sobre inteligencia artificial y proporcionar más oportunidades para la práctica del manejo de recursos digitales. De esta forma, la UNA puede seguir mejorando la transición de sus estudiantes a la educación superior y contribuir significativamente a la reducción del abandono estudiantil.



Referencias

Arias, D., González, G. y Kwam, W. (2023). Diseño de un módulo virtual de aprendizaje autónomo que potencie la Competencia Digital Docente para la mediación pedagógico-tecnológica de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación media de Costa Rica en 2021-2022. https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/2736

Cabero Almenara, J., Valencia Ortiz, R., Llorente Cejudo, M.d.C. y Palacios Rodríguez, A.d.P. (2023). Nativos e inmigrantes digitales en el contexto de la COVID-19: las contradicciones de una diversidad de mitos. *Texto Livre/ Belo Horizonte*, *16*, 1-13. https://www.scielo.br/j/tl/a/sP7KNSTSqTjbKhSPLsRxmLh/abstract/?lang=es

Dalio, M., García, A., Iglesias, E., Puig, P. y Martínez, R. (2023). *Desarrollo de habilidades digitales en América Latina y el Caribe: ¿Como aumentar el uso significativo de la conectividad digital?* Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Desarrollo-de-habilidades-digitales-en-America-Latina-y-el-Caribe-Como-aumentar-el-uso-significativo-de-la-conectividad-digital.pdf

Grupo Banco Mundial. (2019). *La naturaleza cambiante del trabajo*. Grupo Banco Mundial. http://documents1.worldbank.org/curated/en/767331554985479543/pdf/Main-Report.pdf

Henríquez-Coronel, P., Gisbert-Cervera, M. y Fernández-Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), 91-110. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6578583

IEBS (2023). *Industria 4.0: Qué es, beneficios y ejemplos*. IEBS. https://www.iebschool.com/blog/industria-cuarta-revolucion-industrial-business-tech-logistica/

Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2024). *Programa Nacional de Formación Tecnológica es una realidad en las aulas costarricenses*. Ministerio de Educación Pública. https://www.mep.go.cr/noticias/programa-nacional-formacion-tecnologica-realidad-aulas-costarricenses

Seminario Universidad (2023). *La no renovación del convenio MEP-FOD y el futuro de la educación digital en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. https://semanariouniversidad.com/opinion/la-no-renovacion-del-convenio-mep-fod-y-el-futuro-de-la-educacion-digital-en-costa-rica/

Ziegler, S. (2021). *Habilidades digitales en la ruralidad: Un imperativo para reducir brechas en América Latina y el Caribe*. IICA. https://repositorio.iica.int/handle/11324/14462



Institucionalização de um programa de Mentoria Acadêmica voltado ao acolhimento de ingressantes no Ensino Superior

Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
carlos.dias@unifesp.br

Fernanda Maria Alves Lourenço Nejm
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
maria.lourenco@unifesp.br

Alessandra Ramada da Matta
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
armatta@unifesp.br

Ligia Ajaime Azzalis
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
ligia.azzalis@unifesp.br

Resumo

Mentorias acadêmicas voltadas ao acolhimento de estudantes ingressantes tem sido uma das principais estratégias contemporâneas de promoção da permanência estudantil. No Brasil, nos últimos 20 anos houve uma intensa expansão do ensino superior em geral, e no ensino superior público em específico, além do crescimento no número de matrículas houve uma diversificação da população estudantil, com mais mulheres, pessoas pretas, pardas, pobres, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência. O objetivo é descrever o processo de institucionalização do Programa de Travessia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), uma mentoria acadêmica voltada ao acolhimento de estudantes ingressantes e contribuir com outras Instituições de Ensino Superior (IES) engajadas em ações de permanência estudantil. Os resultados do Travessia têm se mostrado satisfatórios, com taxas de permanência acima dos 90% após um ano de curso. Além disso, os/as estudantes ingressantes têm sido acolhidos e apoiados, indicando sentirem-se parte da universidade, demonstrando estarem vinculados aos seus cursos. Hoje, cerca de 50% dos cursos de graduação da Unifesp participam do Programa de Travessia e o programa atende cerca de 15% da população ingressante. Assim, consideramos que o processo de institucionalização do Travessia está concluído e que este relato pode inspirar outras ações voltadas à permanência estudantil.

Descritores: Ensino Superior, Mentoria, Permanência Estudantil, Institucionalização

Contextualização

Mentorias acadêmicas voltadas ao acolhimento de estudantes ingressantes tem sido uma das principais estratégias contemporâneas de promoção da permanência estudantil, temos visto diferentes experiências, algumas gerais para todos/as estudantes ingressantes (Rivas & Venegas, 2023; Graciola et al., 2023) e outras mais específicas, focalizadas em grupos, como minorias étnicas (Rodríguez et al., 2023) ou de estudantes com deficiência (Vilches & Muñoz, 2023) ou ainda por áreas de conhecimento (Larrain & Sepúlveda, 2023). Essas experiências com mentorias tem se apoiado em diferentes pesquisas sobre o processo de transição da educação básica para a superior (Pascarella & Terenzini, 2005; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010), especialmente entre estudantes de primeira geração (Dias et al., 2023). No Brasil, nos últimos 20 anos houve uma intensa expansão do ensino superior em geral, e no ensino superior público em específico, nosso objeto neste trabalho. Além do crescimento no número de matrículas houve uma diversificação da população estudantil, com o ingresso de mais mulheres, pessoas pretas e pardas, pobres, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência (Heringer, 2022; Dias, 2021). Tem se verificado que neste novo público a maioria são os primeiros em suas famílias a acessarem o ensino superior público, o que tem se refletido em uma maior dificuldade de afiliação acadêmica (Coulon, 2008). Buscando apoiar a transição de estudantes em geral e mais especificamente desse novo público, instituições têm elaborado programas de mentoria acadêmica com viés de acolhimento.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência com o processo de institucionalização do Programa de Travessia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Trata-se de um programa de mentoria acadêmica voltado ao acolhimento de estudantes ingressantes que visa apoiá-los/as no processo de transição da educação básica para a educação superior, proporcionando-lhes maior integração e engajamento à vida acadêmica. O intuito desta descrição é contribuir com outras instituições de ensino superior, visto que no Clabes de 2023 durante a apresentação de investigação sobre o Travessia (Dias et al., 2023), outros/as colegas nos perguntaram "como" fizemos para começar um programa desse tipo sem uma escala piloto. Das diferentes experiências que tivemos contatos ao longo do evento, todas se realizavam em escala piloto, com poucos cursos de um instituto e a pergunta que nos fizeram foi: "como vocês institucionalizaram a mentoria de acolhimento para toda a universidade?". A partir dessa indagação e, buscando contribuir com colegas de diferentes IES de forma direta e com a permanência estudantil de forma indireta, subscrevemos este relato.

Descrição

O Programa de Travessia tem como objetivos: Estimular a troca de experiência entre pares e aproximar discentes ingressantes, veteranos/as e docentes; Favorecer a compreensão dos processos de estudos e de aprendizagem, propiciando trocas de experiências e construção de rotina de estudos eficiente; Estimular a participação em atividades de extensão, pesquisa, monitoria, agremiações, entre outros; Apoiar o/a estudante ingressante em suas dúvidas sobre o percurso acadêmico ou letramento acadêmico (perfil do curso, matriz curricular, procedimentos acadêmicos etc.); Facilitar o acesso a informações sobre a vida e funcionamento na universidade, incluindo os serviços de apoio, auxílios e setores da universidade, de modo a intensificar o vínculo do/da estudante com a instituição e ampliar a possibilidade de sucesso acadêmico. O processo de institucionalização se inicia em 2020 a partir de conversas entre profissionais das Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas (Praepa) e da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) fundamentadas em atividades e trabalhos do projeto de extensão Laboratório de Pesquisas sobre Serviços de Apoio aos Estudantes no Ensino Superior (LAPES), uma rede com profissionais que atuam em serviços de apoio aos/as estudantes em IES brasileiras (Toti & Dias, 2022). Em 2021 constitui-se um Grupo de Trabalho (GT) responsável por estudar a literatura e outros programas e elaborar um Programa Institucional que respaldou-se no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025 da Unifesp que previa uma mentoria. Além de estudar a literatura, o GT buscou conhecer experiências institucionais semelhantes a programas de mentoria ou ações voltadas a estudantes ingressantes, para isso, utilizamos a metodologia da bola neve (Vinuto, 2014). Nesse percurso, incluímos conhecer ações dos/das próprios/as estudantes organizados por entidades e coletivos estudantis, como ações do tipo “adote um calouro/a”. Conhecer experiências que já aconteciam na Unifesp, trouxe elementos para pensar num programa que pudesse valorizar e institucionalizar essas experiências e não substituí-las. Por isso, foi necessário construir uma proposta flexível, que desse conta de institucionalizar experiências já existentes. Essa flexibilidade também foi compreendida como necessária pela instituição ser uma universidade multicampi e temática, com sete campi distribuídos em 6 diferentes cidades do estado de São Paulo e com 53 cursos de graduação. O GT também se dedicou a estudar os demais programas institucionais da Unifesp, como a iniciação científica, monitoria, extensão, iniciação a docência entre outros. Tomando-os como referência para propor um programa em moldes estruturais já de conhecimento da comunidade acadêmica, nesse sentido, o GT diagnosticou que na Unifesp o modelo de editais anuais era o mais difundido na comunidade, então optou-se por se basear nesse modelo. Além disso, a literatura (Pascarella & Terenzini, 2005; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010) mostra que o vínculo de estudantes acontece principalmente com os seus cursos, pela relação mais próxima com docentes e a sala de aula. Tomando esse dado como referência, o GT entendeu que o programa de mentoria deveria ser institucionalizado na Pro-Grad, pelo vínculo das coordenações de curso com esta pró-reitoria, aproveitando a estrutura já existente na Universidade. Como resultado do trabalho deste GT, foi publicado um documento fundamentando o Programa e a criação do primeiro edital. Uma das discussões a época foi o nome, percebemos que “mentoria” trazia mais confusões do que certezas, muitas pessoas confundiam com o “mentoring” já experimentando em cursos na área de saúde na

Unifesp e com um viés mais profissionalizante, outros com as tutorias, mais utilizadas na para reforçar conteúdos, comuns em cursos nas áreas de exatas e outros com as monitorias, ações que na Unifesp estão vinculadas às disciplinas de graduação. A escolha pela Travessia se deu pelo potencial poético do nome, por expressar uma jornada em que pessoas mais experientes apoiam a trajetória desses/dessas estudantes caminhantes (ingressantes), não realizando-as por ele/ela, mas apoiando-os/as (conselheiros/as) e até guiando-os/as (estudantes veteranos/as).

No final de 2021, após a conclusão dos trabalhos deste GT, optou-se por começar o Travessia no ano seguinte sem escala piloto, aberto a todos os cursos de graduação interessados. Foi discutida todas as dificuldades operacionais de começar um programa do zero podendo iniciar com todos os cursos de graduação. Naquele momento, compreendemos que todos/as os/as estudantes ingressantes necessitavam de acolhimento, independente do curso e do campus, especialmente porque iniciamos o processo de retorno das atividades presenciais após os quase 2 anos de atividades remotas emergenciais em decorrência da pandemia por covid-19. Nesse momento, também compreendemos que a filosofia de uma mentoria de acolhimento partia do pressuposto de que as pessoas deveriam participar de forma voluntária e isso incluiria a reflexão dos próprios cursos decidirem participar ou não. Por isso, a primeira etapa do edital era a adesão formal dos cursos ao edital do Programa. Com isso, todos os cursos foram consultados e obrigados a responder à ProGrad o interesse ou não de aderirem. O uso dessa estratégia administrativa visava fomentar nos cursos a preocupação com o acolhimento de ingressantes. Outro ponto de extrema relevância foi que, uma vez decidido abrir o programa para toda a instituição, seria necessário ter um/uma profissional responsável por acompanhar todos os trâmites administrativos. A ProGrad à época, assumindo o compromisso político com o acolhimento de ingressantes, concordou e disponibilizou uma profissional para isso. Dessa forma, os documentos foram encaminhados para o Conselho de Graduação (CG) da Unifesp, máxima instância da estrutura universitária voltada à vida acadêmica de estudantes com assento permanente das coordenações de cursos de graduação. No final do ano de 2021, foi informado a toda a comunidade acadêmica da Unifesp por meio dos/das coordenadores/as de curso de graduação que o Programa Institucional de Travessia começaria em 2022 aberto a todos os cursos interessados e com edital publicado. Nesse momento, criamos uma unidade do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), um sistema administrativo da Universidade para a tramitação de documentos, foi por meio dele que oficiamos os cursos para que respondessem formalmente sobre a adesão. Essa formalidade, tida por uns como burocracia, por nós foi compreendida como medida necessária para a institucionalização do Travessia e como estratégia de pautar nos cursos a necessidade de se pensar formas de acolhimento aos/as ingressantes, sendo o Travessia, uma das estratégias institucionais de acolhimento. Vale informar que o principal atrativo para que estudantes veteranos/as participem é a vontade de colaborar, ser altruísta e participar de algo institucional. Além disso, a certificação semestral de participação que pode ser utilizada como carga horária para o cumprimento de Atividades Complementares é outro atrativo, semelhante ao Programa de Mentoria desenvolvido na Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), conforme relato de Rivas e Venegas (2023). Soma-se a isso o fato de que no ano seguinte, a maioria daqueles/as que foram apoiados/as como caminhantes demonstram interesse em participar como guias, fenômeno também observado

no Programa de Mentoria realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), segundo Graciola et al. (2022).

No início de 2022 foi criado um espaço no site da Prograd para o Programa Institucional de Travessia. Ele foi hospedado na aba com outros programas institucionais da Prograd, buscando facilitar a sua identificação junto à comunidade acadêmica e também reforçar a sua institucionalidade em equivalência a outros programas já existentes. Para o começo das atividades, foram produzidos cinco vídeos (Convite, Introdução, Origens, Objetivos e Sugestões e como Docentes e Ingressantes podem participar) de até 5 minutos visando explicar o Travessia e como participar do Programa . Ainda no começo deste ano publica-se o primeiro edital do Travessia e constitui-se a primeira comissão responsável por organizar os trabalhos do Programa. Essa Comissão Institucional de Assessoria foi aprovada e homologada no Conselho de Graduação , sendo composta por parte dos membros do GT e por novas pessoas interessadas. A dinâmica do trabalho por meio de comissões, também segue um formato institucional altamente difundido na Unifesp. Para a adesão dos cursos, usamos como estratégia administrativa o uso de ofícios eletrônicos, os cursos informam a adesão ou não e em caso de adesão, enviam os nomes e contatos dos/das professores/as do curso que participaram daquele edital. Já os/as alunos/as, devem se inscrever voluntariamente por meio de formulários eletrônicos. Embora em alguns programas de mentoria estudados exista a exigência de um curso de formação prévia para participar, entendemos que isso não funcionaria na nossa realidade, apostamos na formação continuada de conselheiros/as (professores/as) e nas experiências altamente difundida entre estudantes de acolher os/as seus/suas ingressantes em cada curso/campi. Dessa forma, mensalmente são realizados encontros de formação com os/as conselheiros/as, neste espaço, são feitas orientações em relação aos fluxos do Programa e também trocas de experiência. Em 2022, 15 cursos aderiram ao Travessia e 9 desenvolveram atividades, com a participação de 31 conselheiros/as, 39 guias e 150 caminhantes, resultados considerados promissores e que subsidiaram as estratégias para 2023 (Dias et al., 2023).

Para 2023 a Comissão de Assessoria foi renovada com a inclusão de novos/as colegas conseguindo abranger representação de todos os campi. Desde o primeiro ano a Comissão se reúne semanalmente ao longo do primeiro semestre letivo e quinzenalmente no segundo semestre. Para este segundo ano de atividades, mais cursos aderiram, com 29 dos 54 cursos de graduação com a participação de 73 conselheiros/as, 229 estudantes guias e 564 estudantes caminhantes. Para efeitos de comparação, ingressam anualmente na Unifesp cerca de 3 mil estudantes, o que indica que neste segundo ano o Programa alcançou cerca de 15% do total de ingressantes da Unifesp. Assim como em 2022, mantivemos neste ano os encontros mensais de formação com conselheiros/as e uma das demandas iniciais foi algum tipo de material explicando o que é o Travessia e como participar, uma vez que houve uma compreensão de que os vídeos não davam conta das dúvidas e também não era o melhor formato de comunicação com docentes. Tomando como referência outras ações do tipo na Unifesp, optamos por elaborar um FAQ (Frequently Asked Questions) voltada a responder de forma breve as dúvidas mais frequentes . Outra estratégia de institucionalização e valorização do Travessia foi a inclusão da participação dos/das estudantes no sistema de informações referentes à vida acadêmica deles (SIIU - Sistema Integrado de Informações

Universitárias). Desde o princípio, a participação no Travessia dá direito a certificação semestral, que para estudantes podem ser utilizados na composição da carga horária referente a atividades complementares e para docentes utilizados na progressão da carreira. Contudo, assim como acontece nos demais programas institucionais da Unifesp, como iniciação científica, monitoria ou extensão, por exemplo, estudantes que participam e são certificados têm a informação inserida no seu histórico escolar. Conseguimos não apenas inserir as informações de participação no Travessia referentes ao ano de 2023 como também a inclusão retroativa dos participantes de 2022. Consideramos esse momento uma etapa extremamente importante na institucionalização do Travessia por inseri-lo na rotina administrativa da Universidade. Assim como no primeiro ano, fizemos a avaliação do Travessia via formulário eletrônico junto a todos/as os/as participantes, o que resultou num conjunto expressivo de dados que começaram a ser trabalhados no segundo semestre letivo. No segundo semestre, outra estratégia importante para a institucionalização foi a organização do I Encontro Internacional de Experiências em Acolhimento e Acompanhamento de Aluno Ingressante no Ensino Superior, um evento acadêmico, organizado em parceria com o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e com a participação de experiências internacionais (Instituto Superior Técnico de Lisboa - IST e Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Talavera de la Reina - UCLM e brasileiras, com a própria Unifesp e o ITA (organizadores) e Unicamp, UFABC e Unifal/MG. Além da organização deste evento, participamos do XII Congresso Latino-americano sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES) realizado na Universidad Católica de Temuco no Chile em que tivemos um trabalho apresentado sobre a experiência do Travessia até então e, os diálogos com colegas de IES de diferentes países que nos ensejaram a escrita deste relato mais detalhado do processo de institucionalização em larga escala, ao invés das experiências piloto.

Em 2024, criamos um logo e passamos a divulgar o Travessia nas redes sociais da Unifesp. Para ambas estratégias contamos com a colaboração do Departamento de Comunicação Institucional (DCI), demandar os serviços e departamentos da instituição também foi considerada como uma estratégia administrativa para a institucionalização. Neste ano, 26 cursos aderiram com a participação de 61 conselheiros/as, 413 guias e 565 caminhantes. Uma nova estratégia de institucionalização foi a inclusão do Travessia como modalidade para apresentação de trabalhos no Congresso Acadêmico da Unifesp, o maior evento da instituição que reúne mesas, seminários, minicursos, workshops e apresentações de trabalhos de todos os programas institucionais incluindo a Pós-Graduação. Além disso, neste ano, iniciou-se as orientações para que os cursos de graduação considerassem inserir o Travessia nos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) como estratégia de acolhimento aos/as ingressantes. Em paralelo e indo além do FAQ criado em 2023, foi elaborado um Manual com novas orientações, incluindo trechos voltados às coordenações de curso. Por fim, em 2024 a Comissão de Assessoria concluiu um relatório consolidado dos quase 3 anos de atividades do Travessia.

Resultados

Embora o objetivo deste trabalho seja relatar o processo de institucionalização do Programa de Travessia, traremos aqui uma breve análise de alguns resultados. A partir dos formulários de avaliação aplicados de forma censitária a todos/as os/as participantes do Programa ao final de cada semestre de atividades, compondo requisito obrigatório para certificação, foi possível apreender que o Travessia tem contribuído de maneira muito significativa para a permanência dos/das ingressantes, mostrando, inclusive, que a participação no Programa também traz resultados positivos para os/as veteranos/as. Foi possível identificar que para cerca de 90% de ingressantes, a participação favorece a integração ao curso e a Universidade, contribui com a compreensão da matriz curricular, da rotina acadêmica e de estudos, amplia o conhecimento sobre os programas de iniciação científica, monitoria e extensão. Além dos ingressantes, cerca de 90% de veteranos/as e professores/as também avaliam de forma positiva a contribuição do Travessia para a integração destes/as estudantes a Universidade com impactos positivos em seus desempenhos acadêmicos, dados semelhantes aos encontrados por Alcántara et al. (2023) no Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo de la Universidad Técnica Federico Santa María (PACE USM) que mostram um alto grau de valoração do desempenho dos/das participantes na experiência, tanto para ingressantes como veteranos/as. Além disso, os dados acadêmicos mostram importantes resultados, um baixíssimo nível de reprovações por notas dos/das participantes, sendo que 84% dos/das ingressantes e 83% dos/das veteranos/as não tiveram nenhuma reprovação por nota; soma-se a esse dado outro sobre uma quase inexistência de reprovações por frequência onde 97% de ingressantes e 99% dos/das veteranos/as não apresentaram reprovações por frequência, dados muito melhores do que dos demais estudantes da Unifesp. Estes indicadores nos ajudam a compreender outro dado, como os/as 98% de ingressantes participantes de 2023 que seguem matriculados após um ano de curso, ou seja, permanecem; dados muito acima dos observados na literatura e na própria instituição, que é um pouco maior que 60%. O conjunto completo de dados está disponível no relatório institucional e nos inspiram a relatar este processo de institucionalização uma vez que os resultados têm sido avaliados como plenamente satisfatórios. Nossos resultados, à luz das referências sobre políticas públicas (Jannuzzi, 2005) nos permitem compreender que o Travessia está institucionalizado cumprindo o ciclo básico de formulação, execução e avaliação das políticas públicas. Partiu de um diagnóstico institucional que indicava a necessidade de se criar um programa que fosse além do apoio material, voltado a apoiar a permanência acadêmica e simbólica (Lepes, 2024), que se fez constituído em evidências científicas e dados institucionais, se articulou por meio da própria cultura institucional e encontrou nos processos de avaliação, resultados que indicam não apenas a sua viabilidade como também a necessidade de continuidade. Hoje, cerca de 50% dos cursos de graduação da Unifesp participam do Programa, alguns já o incluíram em seus PPC's, ele é parte da rotina acadêmico-administrativa da Universidade.

Conclusões

A literatura brasileira tem sugerido que para garantir a permanência do/da estudante, somente políticas de acesso e de apoio financeiro não são suficientes (Kowalski, 2012; Dutra & Santos, 2017; Crosara et al., 2020), sendo cada vez mais frequente o desenvolvimento de ações de apoio pedagógico (Toti, 2022; Dias, 2021) e psicológico (Menda et al., 2022). Além disso, programas voltados a criação de vínculos, como mentorias de acolhimento para ingressantes também têm sido experimentados como formas de apoio à transição da educação básica para a superior (Rivas & Venegas, 2023; Graciola et al., 2023). Nos Estados Unidos, programas desse tipo são conhecidos como "Programas Ponte" e fazem parte do suporte daquilo que Boroch e Hope (2009) defendem como uma das seis questões primárias para uma prática efetiva voltada a promover a transição dos/das ingressantes. Para elas, não existe um modelo único, mas referem que programas de mentoria são os mais comuns para o suporte voltado ao sucesso acadêmico dos/das estudantes, justamente pela flexibilidade desses programas poderem combinar aspectos acadêmicos e não acadêmicos em seus desenhos institucionais. Entendemos que o processo de institucionalização do Travessia está concluído na Unifesp, não é mais fato novo, sendo amplamente divulgado e conhecido internamente. Assim, compreendemos que a principal estratégia foi criar algo baseado nas estruturas já existentes, usando a lógica de funcionamento da própria instituição, inserindo o Travessia nas rotinas administrativas e instâncias colegiadas já existentes. No começo, nosso modelo ideal não correspondia em todas as partes com o modelo que está sendo praticado, em todo caso, avaliamos que o ideal ficava distante do real, precisávamos de algo que funcionasse e para isso o diálogo com a história e cultura da instituição foi o maior acerto, ou, como colegas nos perguntaram "o pulo do gato". Considerando nosso objetivo de compartilhar esse processo de institucionalização para além de experiências piloto, observamos que podemos contribuir por meio de trabalhos acadêmicos e divulgação científica e que os breves resultados apresentados aqui tem o intuito de anunciar, para além do objetivo central, que o Programa tem apresentado resultados positivos. Para aperfeiçoamento do Programa e do conhecimento científico, em futuros trabalhos é necessário o acompanhamento destes/as estudantes ao longo do percurso acadêmico, além de investigações específicas sobre os motivos que levam os/as demais ingressantes a não se interessarem em participar, como vergonha, desconhecimento, medo, ou incompreensão dos benefícios, já observado em dados quantitativos do relatório de 2023 que indicam que parte dos/das estudantes avaliam ser uma sobrecarga a participação, além de estudantes do sexo masculino buscarem menos apoio, sem variações significativas em termos de renda e raça. Também se mostra necessário um estudo institucional sobre os motivos que levam os/as estudantes ao abandono. Além disso, também se mostra pertinente pesquisas comparativas com outras experiências brasileiras e internacionais, trazendo novas reflexões aos estudos sobre permanência estudantil.

Referências

Alcántara, S.C; Espinoza, M.J. & Carvajal, M.C. (2023). Plan de Tutores Sansan@s: Guiando a sus pares como acompañamiento en la educación superior para la reducción del abandono. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior - CLABES*, (p. 641 - 647), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39 https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf

Boroch, D. & Hope, L (2009). Promoting the Transition of High School Students to College. California: The Center for Students Sucess, 2009.

Crosara, D.M; Silva, L.B.; & Oliveira, M.F. (2020). Trajetória de institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil. In: Crosara, D.M & Silva, L.B. *A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro.* Curitiba (PR): Publishing, 2020, 16-38.

Dias, C.E.S.B. (2021). *O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil.* Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas (SP). https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1166990 Acesso em: 21 Nov. 2022.

Dias, C.E.S.B.; Matta, A.R.; Nejm, F.M.A.L.; Horta, M.S.C.; & Moretti, M.F.B. (2023). Mentoria acadêmica para acolhimento de estudantes ingressantes: a experiência do Programa de Travessia na Universidade Federal de São Paulo. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior - CLABES*, (p. 678 - 686), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39 https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf

Dutra, N.G.R. & Santos, M.F.S. (2017). Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

Guerreiro-Casanova, D. & Polydoro, S.A.J. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação**.** *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.

Graciola, M.A.D.; Polydoro, S.A.J.; Pelissoni, A.M.S.; Consonni, J.B.; & Coelho, L.R. (2023). Mentoria entre pares: percepções de ingressantes, mentores e tutores de uma universidade pública**.** In: *Congresso Latino-americano sobre o Abandono na Educação Superior (XI CLABES) - UCB, 2023*. Recuperado de: https://www.doity.com.br/anais/trabalhos-apresentados/trabalho/256656 Acessado em: 12 Mai. 2023.

Heringer, R. (2022). Ações afirmativas e permanência estudantil na educação superior: aproximações, interfaces, implicações. In:

Vargas, H.; Zuccarelli, C. & Waltenberg, F. (Org.). Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica. 1ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 115-138.

Jannuzzi, P. M. (2005). Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público***.** Brasília 56 (2): 137-160 Abr./Jun. 2005.

Kowalski, A. V. (2012). *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.* Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Recuperado de: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137

Larrain, V.I. & Sepúlveda, J.(2023). Programa de Acompañamiento académico de equidad: Efectos de tutorías pares en cursos matemáticos de primer año de ingeniería civil. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior - CLABES*, (p. 695 - 703), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39 https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES) (2024). *Do acesso a permanência estudantil: políticas de apoio material, acadêmico e simbólico no Brasil (Resumo Executivo)*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ / Ação Educativa, 24p. Recuperado de: https://hdl.handle.net/11600/71069 Acessado em: 17/06/2024

Menda, C., Seibt, L. T., Silva, L. E. W. da ., & Kristensen, C. H.. (2022). Perfil das equipes de assistência estudantil nas universidades federais do Brasil no atendimento à saúde mental dos estudantes. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 27(3), 591–608. Publicação da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Sorocaba (UNISO). Retrieved from https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300011

Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: a third decade of research* (2.ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

Rivas, B.S. & Venegas, P. V. (2023). Experiencias de reconocimento co-curricular en la implementación de las mentorías académicas en la Universidad Nacional de Costa Rica. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior - CLABES*, (p. 967 - 974), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39 https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf



Rodríguez, C.; Romero, D.; Espinosa, D.; & Padilla, G. (2023). La admisión especial universitaria: Aportes y externalidades del Programa PACE a la inclusión social e igualdad de oportunidades. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior - CLABES*, (p. 1215 - 1221), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39 https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf

Vilches, P. & Muñoz, S. (2023). Experiencia del acompañamiento tutorial de pares para estudiantes en situación de discapacidad del Plan de apoyo estudiantil de la Universidad Tecnológica Metropolitana. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior - CLABES*, (p. 721 - 728), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39 https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, 22(44), 203-220.

Toti, M.C. da S. (2022). *Apoio Pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras.* Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas (SP). Recuperado de: http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1242232

Toti, M.C.S. & Dias, C.E.S.B. (2022). Fundamentos para a atuação em assuntos estudantis: uma experiência autoformativa de profissionais de serviços de apoio aos estudantes para promover a permanência. XI Congresso Latinoamericano Sobre Abandono na Educação Superior (CLABES), Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, Brasil. Recuperado de: https://doity.com.br/anais/trabalhos-apresentados/trabalho/255956



Evolución y efectividad de un Programa de Consejería Estudiantil: experiencia y perspectivas

Marisol Cáceres
Universidad del Valle, Colombia
marisol.caceres@correounivalle.edu.co

Resumen

En 2005, la Universidad del Valle reglamentó un programa piloto de Consejería Estudiantil para mejorar el proceso formativo de sus estudiantes. Sin embargo, hasta 2021, solo 3 de las 9 facultades contaban con servicios de acompañamiento, denominados Consejerías. En la Facultad de Educación y Pedagogía, solo 2 de los 7 programas ofrecían acompañamiento, limitado a los 2 primeros semestres y enfocado en actividades colectivas. Para abordar estas limitaciones, en 2022 se creó un programa de Consejería integral y continuo para todos los programas académicos de la facultad. Este programa, basado en las teorías de Bandura, Goleman, Bruner y Rogoff, promueve un aprendizaje social, emocional y participativo. Utiliza un sistema de clasificación (triage) para priorizar la atención según la urgencia y combina apoyo personalizado con actividades colectivas, centrándose en desarrollar habilidades académicas y socioemocionales para fomentar la permanencia estudiantil. Desde la formalización del programa en 2022, se han llevado a cabo actividades grupales que han beneficiado a más de 500 estudiantes en el último año. Por otro lado, el número de estudiantes atendidos individualmente se incrementó de 58 a 186 en 2023, evidenciando un aumento del 221%. demostrando la efectividad del programa.

Descriptores: Consejería Estudiantil, Permanencia Estudiantil, Adaptación a la Vida Universitaria, Rendimiento Académico.

Contextualización

En 2005, mediante la resolución 078, la Universidad del Valle se propuso establecer un programa piloto de Consejería Estudiantil para acompañar y fortalecer el proceso formativo de sus estudiantes. Sin embargo, para el 2022 solo 7 de los 45 programas académicos de la universidad, es decir, un 15% contaban con estrategias en funcionamiento. En ese contexto la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA) y posteriormente la Dirección de Desarrollo Estudiantil y Éxito Académico (DEXIA), vinculan profesionales de consejería para cada facultad. La tarea inicial de estos profesionales fue recabar información sobre el estado de los acompañamientos en las unidades académicas y las necesidades específicas que eran enunciadas mediante entrevistas por los diferentes actores de la comunidad educativa. Tras esta revisión se identificaron cuatro grandes limitaciones en la Facultad de Educación y Pedagogía; primero, de los 7 programas, solo 2 llevaban a cabo actividades de acompañamiento, es decir sólo el 28% de los programas segundo, las actividades en estos programas no disponían de información específica ni organizada sobre las trayectorias individuales de los estudiantes o la efectividad de dichas actividades; tercero, no existía una propuesta clara para la atención individualizada de los estudiantes, lo que impedía reconocer la particularidad de sus necesidades; y cuarto, las acciones de acompañamiento se centraban exclusivamente en los estudiantes de primer y segundo semestre.

Es así como en 2022, basado en los hallazgos y en respuesta a la demanda identificada, se diseña por parte de DACA y posteriormente DEXIA un programa de Consejería Estudiantil adaptado, diferenciado y enfocado en los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y Pedagogía. Este programa se fundamenta en cinco principios fundamentales; en primer lugar, atender a los estudiantes de los 7 programas que requieran acompañamiento, en segundo lugar, construir una ruta que permita el establecimiento de alertas tempranas mediante la integración de las direcciones de programa y otros actores del proceso formativo, en tercer lugar, asegurar la atención de los estudiantes de manera integral individual y colectiva, abarcando los aspectos personal, social, académico y familiar, en cuarto lugar, atender a los estudiantes sin importar su etapa de formación, ofreciendo un apoyo continuo durante toda su carrera y, en quinto lugar, construir y activar rutas de atención internas que articulen los diversos programas y acompañamiento que ofrece la Universidad del Valle.

Enfoque Teórico

El enfoque teórico de la consejería estudiantil sugiere un diálogo de frontera entre la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1976), la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995) , la teoría del aprendizaje sociocultural de Jerome Brunner (1996) y el enfoque sociocultural de Barbara Rogoff (1990) . El diálogo entre estas teorías permite la creación de un enfoque teórico y práctico para la Consejería Estudiantil, multifacético e integral, que posibilita el abordaje de diversas dimensiones del desarrollo estudiantil.

La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1976), postula que las personas aprenden observando a otros, especialmente a modelos que son significativos para ellos. Aprenden de los errores y los éxitos de los demás sin

experimentarlos directamente. Este proceso implica la observación de la conducta, las consecuencias de esa conducta y los resultados de esas consecuencias. Destaca la importancia de los modelos de conducta, la autoeficacia y la interacción social en el proceso de aprendizaje. Bandura enfatiza en la importancia de la autoeficacia, que se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para lograr un objetivo particular. La autoeficacia influye en la elección de actividades, el esfuerzo dedicado y la perseverancia ante las dificultades

Goleman (1995) define las habilidades emocionales como las capacidades que posee el ser humano para reconocer y controlar sus emociones. Esta definición general se basa en varias características identificadas por el autor: autocontrol, empatía, simpatía, sociabilidad, confianza en uno mismo, optimismo ante las dificultades y frustraciones, capacidad para recuperarse rápidamente de los fracasos, flexibilidad, reconocimiento de un amplio abanico de sentimientos y la habilidad de nombrarlos. Además, incluye el control de los impulsos, la capacidad de posponer la gratificación, manejar la tensión y la ansiedad, enfrentar problemas, pensar antes de actuar, y revisar y modificar creencias pesimistas.

Las habilidades interpersonales, que surgen de cualidades como el autocontrol y la empatía, son esenciales para relacionarse eficazmente con los demás. La ausencia de estas habilidades puede llevar a problemas sociales o al fracaso en las relaciones interpersonales. Estas competencias incluyen la capacidad de sintonizar con los sentimientos de los otros, gestionar desacuerdos antes de que se conviertan en conflictos graves, mantener y cultivar amistades, generar confianza, establecer límites saludables en cuanto a la proximidad sexual, desarrollar relaciones de amistad íntima y expresar los propios sentimientos de manera adecuada. Como se puede observar, estas habilidades están estrechamente conectadas y su distinción es principalmente conceptual. La idea central de Goleman es que las habilidades socioemocionales, y por lo tanto la inteligencia emocional, pueden ser aprendidas y mejoradas a lo largo del tiempo.

Bruner (1996) define la teoría del aprendizaje sociocultural como un marco que explica cómo las personas adquieren conocimientos y habilidades a través de la interacción con su entorno social y cultural. El aprendizaje es un proceso social y culturalmente situado, en el que los individuos desarrollan habilidades y conocimientos a través de la interacción con otros y con su entorno a partir de la participación activa y la construcción de significados en el aprendizaje. “La educación es la capacidad de construir modelos del mundo que sean más ricos y sofisticados que los que ya tenemos, el arte de aprender cosas que merecen ser aprendidas.” El concepto de andamiaje es central en esta teoría, refiriéndose al apoyo temporal que un aprendiz recibe de un tutor más competente, ya sea un maestro, padre o compañero. Este apoyo se ajusta según el nivel de competencia del aprendiz, facilitando la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos. A medida que el aprendiz se vuelve más competente, el andamiaje se retira gradualmente, permitiendo una mayor independencia. Bruner (1996) identifica tres modos de representación que los individuos utilizan para aprender y comprender el mundo: activa, icónica y simbólica. La representación activa se basa en acciones y experiencias directas; la representación icónica basada en imágenes y esquemas visuales; y la representación simbólica basada en el lenguaje y otros sistemas de símbolos. Estos modos de representación no son etapas secuenciales, sino formas complementarias de procesar la información que coexisten y se integran a lo largo de la vida.

La importancia del contexto cultural es otro pilar de la teoría de Bruner. Argumenta que el conocimiento se construye a través de la participación en prácticas culturales y sociales. El lenguaje, las herramientas culturales y las interacciones sociales son fundamentales para el desarrollo cognitivo. Además, este autor ve el aprendizaje como un proceso activo en el que los individuos construyen su comprensión del mundo a través de la exploración, la interacción y la reflexión, subrayando la importancia de la curiosidad y la motivación intrínseca en este proceso.

Otro aspecto crucial de la teoría de Bruner es el papel de la narrativa en la construcción de significado. Las historias y las narrativas son formas poderosas de organizar y transmitir conocimiento, y juegan un papel crucial en como los individuos comprenden su experiencia y el mundo que les rodea.

Barbara Rogoff (1990) define el enfoque sociocultural como una perspectiva que explica cómo las personas adquieren conocimientos y habilidades a través de la participación en actividades sociales y culturales. Este enfoque se basa en varios principios fundamentales identificados por la autora. Uno de los conceptos clave en el enfoque de Rogoff es la participación guiada, que se refiere al proceso mediante el cual los individuos aprenden a través de la interacción con otros más experimentados. Este aprendizaje se da en contextos reales donde los aprendices observan, imitan y participan en actividades compartidas, lo que facilita la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos. La participación guiada destaca la importancia de la colaboración y la guía de adultos o compañeros más competentes.

Rogoff (1990) enfatiza el aprendizaje como un proceso colaborativo, en el que el conocimiento se construye a través de la interacción social. Los individuos no solo aprenden en un contexto social, sino que también contribuyen activamente a su propio aprendizaje y al de otros. Este enfoque subraya la idea de que el aprendizaje es un esfuerzo comunitario y no solo un proceso individual. El concepto de comunidades de práctica es otro pilar del enfoque sociocultural de Rogoff. Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten un interés común y aprenden colectivamente a través de su interacción y colaboración. En estas comunidades, los individuos participan en actividades comunitarias y culturales, desarrollando habilidades y conocimientos específicos del grupo. Un aspecto central del enfoque de Rogoff es el cambio de perspectivas, que considera el desarrollo desde diferentes puntos de vista, incluidos los de los aprendices y los de aquellos que facilitan el aprendizaje. Este enfoque multidimensional permite una comprensión más completa del proceso de aprendizaje. Rogoff subraya la importancia del contexto cultural en el desarrollo cognitivo y social. Argumenta que el conocimiento y las habilidades se adquieren dentro de un marco cultural específico, y que las prácticas culturales y las normas sociales influyen en cómo y qué se aprende. El aprendizaje, por tanto, es un proceso situado que depende del contexto cultural y social en el que ocurre.



Objetivo

Promover la adaptación y permanencia de los estudiantes de la Facultad de Educación y Pedagogía a partir del fortalecimiento de aspectos académicos, sociales, personales y profesionales durante toda su trayectoria académica.

Descripción de la Experiencia de Consejería Estudiantil en la Facultad de Educación y Pedagogía

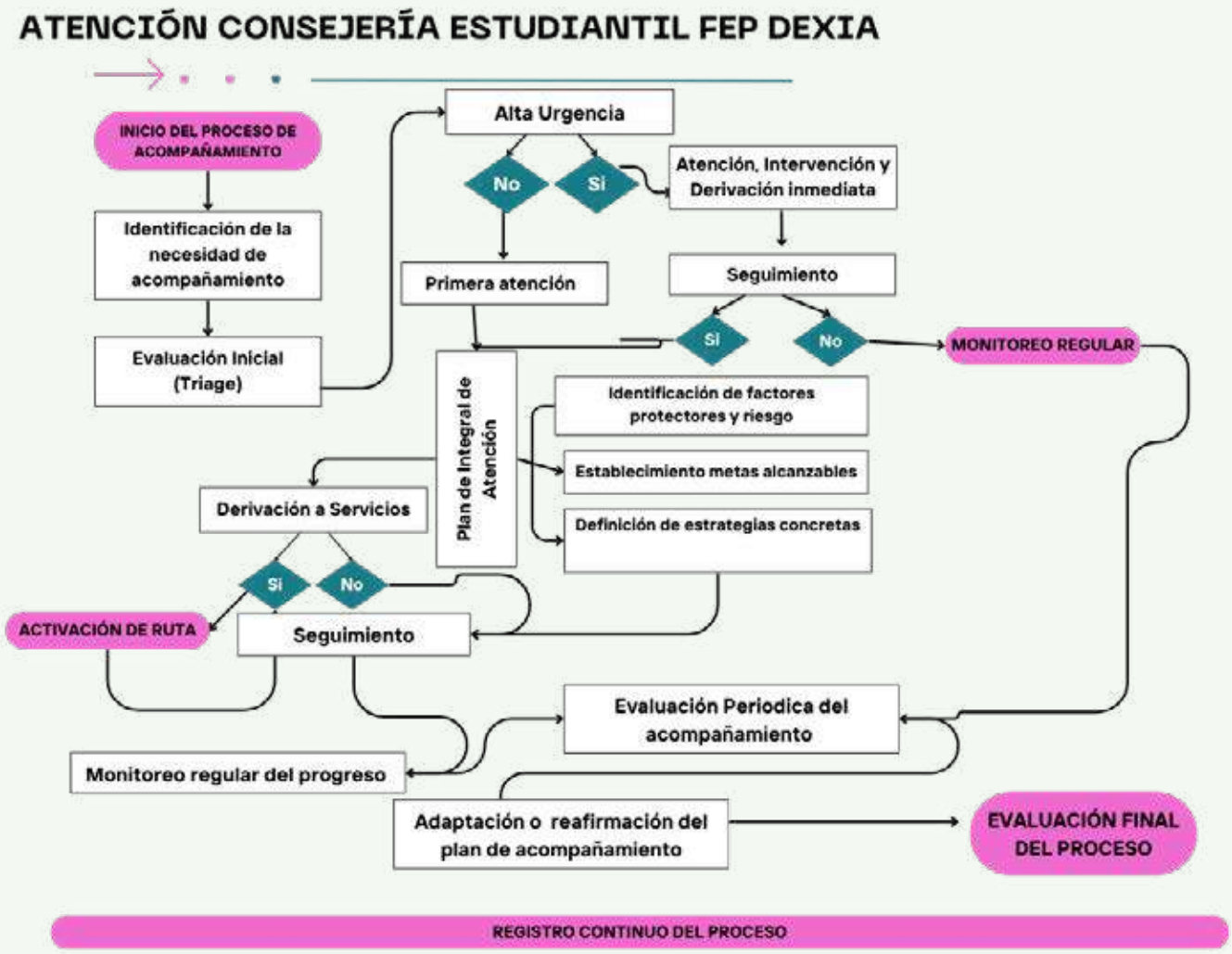
El proceso de acompañamiento estudiantil individual comienza con una evaluación inicial que busca comprender el contexto y las necesidades del estudiante. Desde un enfoque basado en la inteligencia emocional, se lleva a cabo una evaluación exhaustiva que abarca aspectos personales, sociales, académicos y vocacionales. Durante esta fase, se aplica un sistema de clasificación o triage para determinar el nivel de urgencia y el tipo de apoyo requerido. Los casos de alta urgencia, como crisis emocionales o situaciones de riesgo, requieren intervenciones inmediatas. Por su parte, los problemas académicos graves o los conflictos interpersonales se clasifican como de urgencia media y requieren atención en un corto plazo. Finalmente, situaciones como la orientación vocacional o el manejo del estrés se consideran de baja urgencia y pueden ser abordadas mediante seguimientos regulares. El siguiente paso en el proceso es el acompañamiento personalizado, diseñado específicamente para cada estudiante, considerando sus necesidades y objetivos individuales. Para ello, se utiliza un instrumento denominado Plan de Atención Integral, en el cual se identifican y fortalecen factores protectores mientras se abordan posibles amenazas al proyecto de vida académica del estudiante. Además, se establecen metas alcanzables y estrategias concretas para asegurar un progreso continuo hacia el éxito académico y personal.

Este acompañamiento se fundamenta en el desarrollo de la inteligencia emocional, ayudando a los estudiantes a adquirir autoconciencia al identificar y comprender sus propias emociones, y a manejar el estrés y la ansiedad de manera efectiva. Asimismo, se fomenta la empatía y las habilidades sociales, mejorando la capacidad de los estudiantes para comprender y gestionar las emociones ajenas, lo que fortalece la comunicación y las relaciones interpersonales. También se promueve un aprendizaje social y participativo, alentando la formación de grupos de apoyo y la participación en actividades colaborativas que faciliten el aprendizaje compartido.

Es esencial que este acompañamiento se adapte al contexto cultural de cada estudiante, garantizando su relevancia y efectividad. Durante todo este proceso, la profesional de Consejería actúa como guía, facilitando el desarrollo autónomo del estudiante y su participación activa en la resolución de sus problemas. Su enfoque principal es escuchar, orientar e informar a los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con su vida universitaria, además de proporcionar herramientas que contribuyan a mejorar su calidad y rendimiento académico. Esto incluye el desarrollo de competencias profesionales que abarcan conocimientos, habilidades prácticas y actitudes necesarias para interactuar efectivamente en diversos contextos socioculturales. Para asegurar un apoyo continuo, se implementa un sistema de derivación y seguimiento. Cuando es necesario, los estudiantes, mediante la activación de las rutas específicas,

son referidos a servicios especializados que ofrece la universidad, garantizando que reciban la atención adecuada según corresponda a sus necesidades. El seguimiento es continuo, permitiendo evaluar el progreso del estudiante de manera regular y realizar ajustes necesarios en el acompañamiento. Adicionalmente, se fomenta la colaboración con otras estrategias institucionales, como las proporcionadas por docentes, servicios de psicología, y programas de diversidad, discapacidad y género. Esta colaboración asegura una atención integral que aborda las múltiples dimensiones del bienestar estudiantil, contribuyendo de manera significativa a la permanencia y el éxito académico.

Figura 1. Esquema representacional del modelo de atención de la consejería estudiantil de la facultad de educación y pedagogía de la Universidad del Valle



En términos académicos, se ofrecen servicios diseñados para mejorar el rendimiento de los estudiantes mediante estrategias adaptativas y personalizadas que abordan sus necesidades específicas de aprendizaje. Se prioriza el acompañamiento individualizado y grupal en áreas críticas como lectoescritura, matemáticas y álgebra, enfocándose en estudiantes reportados por los programas con bajo rendimiento académico, aquellos en situación de sobrepermanencia y quienes demuestran baja asistencia a los cursos. Como complemento, se organizan talleres grupales centrados en el crecimiento personal y el fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos dentro y fuera del entorno académico. Entre los temas abordados se incluyen manejo del estrés, relaciones de pareja, mitos sobre el suicidio, salud mental, normas APA y prevención de Violencias Basadas en Género.

Resultados

En consonancia con la política curricular de la Universidad del Valle, el 30 de julio de 2021, mediante el Acuerdo No. 009 del Consejo Superior, se creó la Dirección de Desarrollo Estudiantil y Éxito Académico (DEXIA). Esta dirección tiene como objetivo principal articular todas las acciones encaminadas a reducir la deserción institucional y el rezago académico de los estudiantes. En 2023, las consejerías estudiantiles se integraron a DEXIA, iniciando así la medición de la efectividad del programa en las diferentes unidades académicas a través de un sistema de registro detallado de las trayectorias académica de los estudiantes, así como un registro de las atenciones y derivaciones realizadas.

En la Facultad de Educación y Pedagogía el registro hasta ese momento interno, pemitió determinar que durante el año 2022, se brindó atención individual a 58 estudiantes. De estos, el 25,86% fueron atendidos por situaciones relacionadas con su desempeño académico y el 74,14 por situaciones de orden socioemocional. De estas atenciones el 13,79% fue remitido por docentes de sus respectivos programas, y el 86,21% acudió por iniciativa propia.

En 2023, ya con la medición de DEXIA, se logró determinar que la atención estudiantil experimentó un aumento significativo, con un total de 186 estudiantes atendidos en los dos períodos académicos, es decir un porcentaje de atención que aumentó en un 221%. De estos, el 59,7% acudió de manera voluntaria, el 22% fue referido por los docentes de sus programas académicos, y el 18,3% fue convocado por el programa de consejería tras ser reportado por bajo rendimiento académico.

Durante el primer período académico de 2024, se observó un crecimiento del 59% en el número de estudiantes atendidos de manera individual, alcanzando un total de 110 estudiantes de los siete programas de la facultad, solo durante el primer semestre académico. Este incremento refleja un fortalecimiento en los mecanismos de apoyo y seguimiento proporcionados por la Consejería Estudiantil de la Facultad de Educación y Pedagogía, evidenciando la importancia de la intervención temprana y la orientación personalizada para mejorar el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes en la universidad (DEXIA, 2024).

Finalmente, de los estudiantes atendidos por el programa de Consejería Estudiantil el 83,4% continúan con su proceso formativo, lo que indica un resultado positivo en la permanencia de los estudiantes de la Facultad de Educación y Pedagogía.

Actividades Grupales

Además de las atenciones individuales, la Consejería Estudiantil de la Facultad de Educación y Pedagogía ha implementado una serie de actividades grupales diseñadas para abordar diversas áreas de interés y necesidad entre los estudiantes. Se han realizado 8 talleres sobre Normas APA, con el objetivo de fortalecer las habilidades de citación y referenciación académica. Asimismo, se llevaron a cabo 5 talleres centrados en temas relacionados con género y diversidades sexuales, promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad. Para fomentar la creatividad, se ofrecieron 2 talleres de escritura creativa. En el ámbito académico, se realizaron 8 talleres de matemática y álgebra, orientados a mejorar las competencias en estas áreas fundamentales. Adicionalmente, se llevaron a cabo 14 talleres enfocados en temáticas socioemocionales, apoyando la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes. Finalmente, se ofrecieron 4 sesiones de bienvenida para estudiantes de primer ingreso, facilitando su adaptación al entorno universitario. La asistencia a estos 41 talleres ha sido variada, con un total de 554 estudiantes beneficiados por esta estrategias de acompañamiento. Estos talleres no solo complementan la formación académica de los estudiantes, además, ofrecen espacios de apoyo emocional y social, fundamentales para su desarrollo integral. Del universo de estudiantes atendidos individualmente, 156 estudiantes (44,16%) acudieron a la consejería debido a situaciones relacionadas con el riesgo de deserción, por bajo rendimiento académico y problemas socioemocionales. Entre estos, 7 estudiantes estaban en proceso de trabajo de grado y 5 lograron su graduación. Por otro lado, 198 estudiantes (55,84%) buscaron apoyo por motivos exclusivamente socioemocionales. Finalmente, de los 354 estudiantes atendidos individualmente en la Facultad de Educación y Pedagogía, durante los periodos 2022, 2023 y 2024 -1, se observa una clara tendencia en la gestión de riesgos asociados a la deserción

Conclusiones

El aumento progresivo en la cantidad de estudiantes que buscan apoyo a través de la Consejería, ya sea de manera voluntaria o por referencias debido a bajo rendimiento académico, destaca la efectividad de la estrategia implementada. La integración de la consejería estudiantil a un sistema de registro y seguimiento ha permitido identificar tempranamente posibles casos de deserción, facilitando la aplicación de estrategias preventivas.

En términos de la tasa de acudimiento voluntario frente a las referencias, los datos reflejan una evolución significativa. En 2022, un alto porcentaje del 86,21% de los estudiantes buscó apoyo por iniciativa propia. En 2023, esta proporción disminuyó al 59,7%, mientras que el 22% fue referido por docentes, indicando un aumento en la intervención por parte de los profesores. En 2024- 1, se observó un notable crecimiento del 59% en la atención individual, lo que sugiere una mayor efectividad del programa y una creciente confianza en los mecanismos de apoyo proporcionados, prometiendo un crecimiento del 100% al termino del año calendario. Este incremento indica que la intervención está consolidándose y que tanto estudiantes como docentes reconocen la importancia del apoyo académico y socioemocional brindado por la consejería. Los datos muestran una tendencia positiva hacia la utilización de los servicios de apoyo estudiantil, reflejando

el reconocimiento por parte de los estudiantes sobre la importancia de buscar ayuda para superar dificultades académicas y mejorar su desempeño. El desafío para el futuro será mantener este crecimiento, optimizar los recursos disponibles y continuar fortaleciendo las estrategias de apoyo para garantizar el éxito académico de todos los estudiantes. Adicionalmente, la oferta de talleres temáticos, que abordan necesidades académicas, socioemocionales y culturales, contribuye a la formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de su trayectoria universitaria.

Finalmente, aunque los datos disponibles son prometedores, con una parte significativa de los estudiantes recibiendo el apoyo necesario para continuar sus estudios, es crucial destacar que la medición de la efectividad del programa es reciente. Por lo tanto, para evaluar completamente su impacto, será esencial realizar un análisis comparativo más detallado en el futuro. Esto permitirá ajustar las estrategias de apoyo y asegurar que continúen siendo efectivas en la reducción de la deserción y en la mejora del éxito académico de los estudiantes.

Referencias

Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.

Cáceres, M. (2024). *Acciones Simbólicas que Subyacen a la Toma de Decisiones de Estudiantes Universitarios en Bajo Rendimiento Académico*. (Tesis inédita. Universidad del Valle.)

Church, M. (2006). *Integrative Approach to Academic Advising*. NACADA.

Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica. (2022). *Lineamientos para la Consejería Estudiantil* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Dirección de Desarrollo Estudiantil y Éxito Académico. (2024). *Informe de atención a estudiantes: Programa de consejería estudiantil, facultad de educación y pedagogía* [Documento inédito]. Universidad del Valle.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Páez Castro, E. E., González Giraldo, C. M., & Oswaldo Eslava, A. (2020). *La consejería como estrategia para prevenir la deserción estudiantil en la Universidad de los Llanos.* Congreso CLABE, 361-369. Recuperado de [https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2761] (https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2761)

Ryan, B. (2009). *Integrating Group Advising into a Comprehensive Advising Program.* NACADA.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.

Vygotsky, L. (2004). *Psicología y pedagogía*. Kaidos.



Acompañamiento psicoeducativo como estrategia para favorecer el desarrollo de competencias universitarias entre los estudiantes de primeros años en una Universidad Estatal chilena

Constanza Zamora Osorio
Universidad de Playa Ancha, Chile
contanza.zamoraosorio@gmail.com

Resumen

El trabajo psicoeducativo individual se ha vuelto una práctica fundamental en el acompañamiento de trayectorias educativas de estudiantes, especialmente para aquellos que son primera generación universitaria y no cuentan con estrategias de trabajo en ámbitos de autorregulación del aprendizaje y adaptación a la vida universitaria. Las dimensiones de trabajo ofertadas son 9 y destacan aspectos relativos a la regulación del aprendizaje, como adaptación a la vida universitaria y académica. Además, considera espacios de exploración vocacional y relacionales con sus pares y docentes. El acompañamiento ha sido capaz de proporcionar información sobre las dificultades que experimentan los y las estudiantes en este nivel educativo pudiéndose medir, de forma incipiente, a través de la reducción del número de estudiantes que han abandonado o postergado sus estudios este semestre, esto indica que este espacio de trabajo puede proteger y ayudar a evitar el abandono académico; proporcionando un vínculo y contacto regular con los estudiantes. Esta información permitirá a la institución identificar alertas de abandono y planificar acciones preventivas. A medida que se profundice en las estrategias de acompañamiento y fortalezcan las herramientas de autorregulación del aprendizaje, se espera un mayor desarrollo autónomo de los y las estudiantes y una mayor capacidad para asumir su propio progreso en la educación superior.

Descriptores: Acompañamiento estudiantil, Adaptación universitaria, Psicoeducación individual, Permanencia en educación superior.

Contextualización

La masificación en el ingreso a educación superior en el sistema educativo chileno (Moretti y Contreras, 2021) y los beneficios estudiantiles, tales como la gratuidad, han pavimentado un camino de ingreso al nivel terciario de una población importante de estudiantes que egresan de cuarto medio; así mismo las políticas de acceso inclusivo y especiales (Rodríguez et al., 2024), además de los cupos de propedéuticos (Ballesteros et al., 2024), generan vinculación temprana con los establecimientos y fomentan los procesos de exploración vocacional (Del Valle, 2017), en los cuales aparece la universidad como un camino posible.

Estos procesos de expansión, implican ingresos de todos los estratos socioeconómicos al nivel superior (Ezcurra, 2020), lo que conlleva desafíos para las instituciones (Alpízar et al., 2023) y su formación educativa, así como para los y las jóvenes y sus familias, que son primera generación universitaria (Moraga et al., 2024).

Una de las políticas públicas que se ha encargado del acompañamiento en la transición, ingreso y permanencia en educación superior, es el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), que cumple 10 años desde su implementación y que, si bien, tiene áreas de trabajo psicoeducativas mínimas en cuanto a prevención, orientación y derivación (MINEDUC, 2023), cada institución puede adecuar a fin de que cumpla con los objetivos de su modelo educativo o se articule con las necesidades de su estudiantado. En el caso de la Universidad en cuestión, los procesos de acompañamiento psicoeducativo están insertos en la Unidad de Acompañamiento Estudiantil, dedicada solo a las necesidades del estudiantado.

La Universidad de Playa Ancha es una de las 18 universidades estatales con las cuales cuenta el país, se emplaza en la quinta región, cuenta con una matrícula de alrededor de siete mil estudiantes cada año; se destaca por su carácter regionalista, comprometida con su entorno, busca que sus egresados y egresadas puedan adaptarse a contextos diversos, dicta 47 carreras que imparten grados técnicos o profesionales en diversas áreas del saber: educación, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales, ciencias de la salud, ciencias de la actividad física y del deporte, humanidades, arte, tecnologías e ingeniería.

Desde esta universidad, se desarrolla una práctica psicoeducativa individual que permite al estudiantado, mayoritariamente primera generación universitaria (Gallegos et al. 2018), incorporarse a este nivel educativo con oportunidades y acompañamientos que reduzcan la deserción y fomenten la titulación; esto a raíz de revisiones de modelos y literatura, que, por una parte, analizan prácticas como las mentorías para favorecer procesos de detección y derivación de los y las estudiantes que ingresan vía PACE (Matamala, 2020), otros enfocados en la revisión de los modelos de acompañamiento psicoeducativo en relación con tasas de retención y apreciaciones de los beneficiarios (Vallejos, et al., 2020), así como estrategias centradas en el aprendizaje, orientación vocacional, manejo del tiempo, etc. (Contreras, 2021) y modelos de permanencia estudiantil y su relación con la gestión institucional (Kohls-Santos, et al., 2023).

Objetivo

Generar acompañamientos psicoeducativos que favorezcan el desarrollo de competencias universitarias de los y las estudiantes que manifiestan necesidades de apoyo o que ingresan vía cupo PACE habilitado/a.

Descripción de la experiencia

El acompañamiento psicoeducativo se concibe como un espacio y práctica particular de apoyo estudiantil efectuado a través de sesiones de trabajo individuales en temáticas que apuntan al logro de objetivos académicos y personales, fortaleciendo habilidades fundamentales para la permanencia y progreso en este nivel educativo, facilitando los procesos de adaptación universitaria.

En este caso particular, se trabaja con la población de universitarios que accede a la Institución como cupo PACE habilitado y/o quienes voluntariamente identifican áreas de mejora y solicitan el acompañamiento a través de un formulario en la página web de la Unidad de Acompañamiento Estudiantil.

Desde el año 2021 que se trabaja en generar un listado de aspectos desafiantes en el ingreso a educación superior, en un comienzo eran tan amplios como violencia de género hasta la preparación de material de estudio para las clases o evaluaciones, a través del historial de trabajo que se tenía con los jóvenes, desde el año 2016. Con las revisiones de literatura y el análisis de las sesiones ejecutadas en estos últimos 3 años, es que se ha modificado la oferta de temáticas, hasta convertirse en las dimensiones ofertadas al día de hoy.

Independiente de la forma de ingreso a la Unidad, todos los estudiantes, con los que se realizan sesiones de acompañamiento, completan una entrevista semiestructurada, en la cual se indaga en diversos aspectos tanto personales como académicos, sociales, familiares y de aprendizaje. Con base en este diagnóstico y las necesidades manifestadas por los y las jóvenes es que se seleccionan las dimensiones de trabajo para el semestre en curso.

Para el año 2024, se ha generado un listado de aspectos psicoeducativos posibles de trabajar en las sesiones individuales, estos se circunscriben a elementos de autorregulación del aprendizaje como lo son: gestión del tiempo, hábitos y técnicas de estudio, aspectos socio emocionales, como comunicación asertiva y relaciones interpersonales, aspectos vocacionales, ansiedad académica y autoeficacia. Adicionalmente, se abordan los procesos de comunicación con respecto al funcionamiento de la Universidad, sus direcciones y unidades al servicio de la persona que aprende.

Durante el primer semestre académico de 2024 se atendió a 213 estudiantes, 133 de primer año universitario, 80 de cursos superior; provenientes de 31 carreras distintas de la institución. La forma de acceso a las sesiones de acompañamiento depende del tipo de estudiante, los y las estudiantes de la Universidad completan un formulario y seleccionan máximo 3 dimensiones a trabajar. Al ser contactados por los profesionales, tanto los estudiantes de acceso regular o inclusivo realizan una entrevista semiestructurada, en la cual se desarrolla el motivo y se definen las dimensiones de trabajo adecuadas a lo manifestado. Se realizan entre 3 y 5 sesiones de trabajo por semestre de solicitud de acompañamiento y su duración es de

45 a 60 minutos. La cantidad de sesiones a realizar está determinada por la resolución de la problemática que ingresó el estudiante.

Las estrategias de trabajo implican acompañamientos individuales, material impreso, diseño de sesiones que refuercen los objetivos de trabajo y procesos reflexivos, además de revisión de los avances académicos y estrategias aplicadas, compromisos de seguimiento y oferta de sesiones grupales, para reforzar habilidades o espacios recreativos que permitan favorecer los procesos de intercambio con otros y otras estudiantes de la Universidad, buscando generar sentido de pertenencia institucional y fortalecer lazos con pares.

Como parte de las acciones diferenciadoras del acompañamiento en esta Universidad es que se socializa la existencia y posibilidad de atención no solo con los jóvenes, sino que también con los docentes y directivos, además de preparar material y campañas para informar en las semanas de bienvenida a los y las jóvenes de las acciones y apoyos a los cuales podrían acceder. También se cuenta con presencia en redes sociales, estudiantes que promocionan las actividades de la Unidad en sus redes y material informativo de libre disposición. Este material recopila información de diversos ámbitos que podría resultar valiosa para quienes ingresan a educación terciaria en esta Universidad, se ha denominado Libro de preguntas y dentro de sus contenidos se encuentra cómo llegar a los diversos campus, hasta las Direcciones y Unidades necesarias para realizar trámites o solicitudes.

Resultados

El 2021 se contaba con una oferta de 19 dimensiones a trabajar, actualmente son 9, que engloban las áreas que mayor necesidad de generación de acciones o refuerzo solicita la población estudiantil.

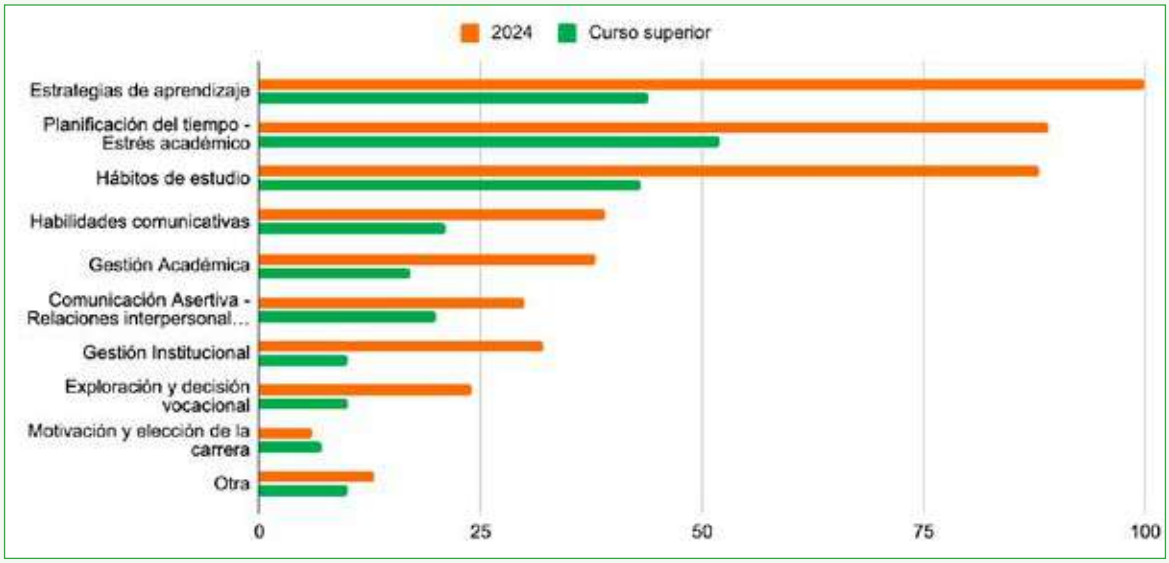
El 62,4% de estudiantes participantes, del primer semestre de 2024, están en su primer año de educación superior y estudian carreras del área de las ciencias sociales y educación, principalmente, seguido por aquellos del área de la salud. Este año se ha reforzado el rol de la Unidad, a nivel institucional, por lo cual se ha incrementado el número de estudiantes en acompañamiento, así como también las derivaciones por parte de las carreras y otras direcciones de la Universidad, resultando 213 estudiantes en proceso de acompañamiento, de 31 carreras distintas hasta junio de 2024.

Dentro de la Unidad existen 8 profesionales que realizan acciones de acompañamiento, quienes pertenecen a diversos componentes y subcomponentes de la misma, por lo cual las acciones aquí declaradas, son una parte de su trabajo, no siendo exclusivo en su totalidad.

Las dimensiones de trabajo seleccionadas por los y las estudiantes, se observan en la Figura 1, detallando la elección de quienes cursan primer año y cursos superiores.

Como se observa en la Figura 1, las dimensiones elegidas para trabajar se concentran en los procesos de autorregulación del aprendizaje, sobre todo en los estudiantes de primer año, lo que se condice con las respuestas a la entrevista diagnóstica, en la cual la mayoría de ellos declara no saber como estudiar debido a que, en enseñanza media, solo asistían a clases y no repasaban la materia, aun así lograban obtener buenas calificaciones.

Figura 1. *Dimensiones de trabajo seleccionadas por los estudiantes de la cohorte 2024 y de cursos superiores.*



Dentro de los logros del acompañamiento psicoeducativo individual, por parte de profesionales de la Unidad, está el alcance de estudiantes y el desarrollo de competencias educativas que permitan avanzar en el quehacer universitario, no solo desde la perspectiva académica, sino también desde el proceso de adaptación a la vida universitaria, sus requerimientos sociales, personales e institucionales. Así también dentro de los indicadores de permanencia se evidencia que de los y las estudiantes participantes en el proceso de acompañamiento psicoeducativo, solo 9 de primer año no continúan estudios en el segundo semestre, de ellos solo 2 renunciaron a la universidad, los 7 restantes suspendieron sus estudios momentáneamente por motivos diversos como problemas de salud y otros asuntos personales. Con respecto a los y las estudiantes de cursos superiores, 7 no continúan como estudiantes activos, 1 se encuentra titulado, 1 renuncia por motivos vocacionales y los restantes 5 se ausentan por motivos médicos y personales.

El conocimiento de la forma en que funciona una universidad, las unidades y direcciones a las cuales puede recurrir y los dispositivos de acompañamiento que se ofrecen, es información valiosa que no tienen aquellos que son los primeros de su familia en insertarse en este nivel educativo, así mismo, las dificultades comunicacionales y/o relacionales, muchas veces, impiden preguntar o dificultan los procesos decisionales, así como la percepción de autoeficacia.

Otro aspecto relevante de los dispositivos de acompañamiento es la socialización de las acciones de la Unidad, no solo por parte de los y las estudiantes, sino también de actores relevantes dentro del espacio educativo, con lo cual aumenta la demanda del servicio, lo que permite planificar estrategias de apoyo a mayor escala y ser considerados dentro de la orgánica universitaria, como un referente que aporta al desarrollo y permanencia del estudiantado.

Dentro de los desafíos se pueden vislumbrar, la necesidad de aumentar la dotación de personal para poder acompañar a más jóvenes que lo requieran, así como también generar estudios que permitan evidenciar el impacto de las sesiones de trabajo con los y las estudiantes, a fin de poder contar con evidencia empírica de la utilidad de las acciones de acompañamiento en el desarrollo y tránsito de las trayectorias educativas universitarias de los y las jóvenes acompañados.

Conclusiones

La Unidad y las sesiones de acompañamiento se han transformado para muchos y muchas estudiantes en el espacio que les permite entender el sistema de educación superior y poder desarrollar habilidades para adaptarse a este contexto, reconociendo sus desafíos y potencialidades, reduciendo las intenciones de abandonar el ámbito educativo terciario y apoyando el proceso de generación de sentido de pertenencia con la institución. Además de incorporar prácticas de autorregulación del aprendizaje en sus procesos educativos, que les permiten desempeñarse y afrontar los desafíos académicos de cada disciplina.

El abandono en la universidad en cuestión, el año 2020, rondaba el 34% de la población matriculada. Entre quienes participan de los acompañamientos, el número de jóvenes que han abandonado o postergado sus estudios, este semestre es de 7,5%; permitiéndonos proyectar este espacio de trabajo como un factor protector de la permanencia en el nivel terciario.

Las estrategias de autorregulación del aprendizaje, permiten a los jóvenes realizar acciones remediales y de fortalecimiento de la autonomía en su proceso educativo, así como también poder adquirir herramientas que no solo son útiles en términos de resultados académicos, sino también fortalecer sus aprendizajes, a través del entendimiento del área.

La deserción, junto con la reducción de la misma, son procesos multifactoriales, que inciden no solo en el ámbito académico, sino que personal y social de la persona que aprende, por ende, es menester de las instituciones de educación superior, fomentar y fortalecer estrategias como el trabajo psicoeducativo, a fin de poder acompañar las trayectorias educativas, enseñar estrategias y herramientas necesarias para la permanencia y desarrollo autónomo de los procesos, así como ofrecer espacios de capacitación en áreas críticas para el progreso académico y social.

Dentro de los desafíos de la práctica se encuentra ampliar la cobertura y generar espacios dentro de las semanas de ingreso y bienvenida que faciliten identificar dimensiones a potenciar en todo el estudiantado, permitiendo generar recursos de trabajo asincrónico, a fin de que los jóvenes cuenten con material auto-aplicable, que les permita trabajar en áreas que consideran descendidas, sin necesariamente, participar en un proceso de acompañamiento individual, así también considerar espacios dentro de asignaturas para reforzar elementos como la gestión y planificación del tiempo, además de estrategias y hábitos de estudio.



Referencias

Alpízar Santana. M., Velázquez Záldivar, R. & García Báez, R. (2023). *El desafío de enfrentar desigualdad y calidad en la educación superior en América Latina*. Universidad y Sociedad, 15(5), 10-23.

Ballesteros, B., Gaete, R., Gatica, N. y Mardones, C. (2024). *Cupo PAT + Ranking 550: Aporte a la permanencia universitaria a tres años de su implementación.* Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior, CLABES, (302 - 308), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.

Contreras, C. (2021). Determinación de variables predictivas de deserción inicial para generar un sistema de alerta temprana. Análisis sobre una muestra de estudiantes beneficiarios de la beca de nivelación académica en una universidad pública en Chile. *Calidad en la Educación*, (54), 12-45. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.828

Del Valle, R. (2017). *Acceso inclusivo en Chile y resultados académicos a siete años de la instalación del propedéutico UC TEMUCO.* Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior (CLABES VII). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. ISSN 2618-2688

Ezcurra, A.M. (2020). *Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradojal. Escenarios globales y latinoamericanos.* RELAPAE, (12), 112-127.

Gallegos, J., Campos, N., Canales, K. y González, E. (2018). *Factores determinantes en la deserción universitaria: Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)*. Formación Universitaria, 11(3), 11-18.

Kohls-Santos, P., Estrada M., P. (Orgs.). (2023). *Permanência Estudantil Perspectivas Emergentes*. Editorial CRV.

Matamala, D. (2020). Mentoría entre pares como estrategia de apoyo socioemocional, integración a redes y prevención del abandono temprano: la experiencia de la universidad austral de chile 2017-2019. Congresos CLABES, 915-924.

MINEDUC (2023). Términos de referencia 2023. Programa PACE [Archivo PDF]. https://dfi.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/114/2023/02/TdR-PACE.pdf

Moraga, A., Soto, I., Salvo, S. y Hidalgo, C. (2024). Desde la retención a la titulación a tiempo: Factores institucionales y personales que la favorecen. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior, CLABES, (302 - 308), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.

Moretti, R., & Contreras, J. (Eds.). (2021). *Mérito y meritocracia: Paradojas y promesas incumplidas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Rodríguez, C., Romero, D., Espinosa, D. y Padilla, G. (2024). *La admisión especial universitaria: aportes y externalidades del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de Chile a la inclusión social e igualdad de oportunidades*. Academo (Asunción), 11(2), 149-163. Epub August 00, 2024. https://doi.org/10.30545/academo.2024.may-ago.5

Vallejos Alveal, A., Infante Villagrán, V., Albornoz Lillo, A., & Rodríguez Elgueta, P. (2020). Modelo de acompañamiento psicoeducativo en la educación superior para estudiantes provenientes de liceos adscritos al programa PACE. Congresos CLABES, 1147-1153.

Línea 5.
Políticas nacionales y gestión institucional para la promoción de la permanencia o reducción del abandono estudiantil

XIII CLABES
Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior





Evolución de ajustes en la Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES) para la inclusión de estudiantes con discapacidad y otras condiciones en Chile

Rodrigo del Valle Martin
Universidad Católica de Temuco
rvalle@uct.cl

Catalina García Gómez
Universidad Católica de Chile
cigarcia@uc.cl

Resumen

En un marco de creciente aumento de estudiantes con discapacidad y otras condiciones a nivel universitario, de nuevas normativas legales al respecto, y de desafíos existentes para su acceso y permanencia, la presente investigación describe la aplicación y resultados de la implementación de ajustes razonables en las pruebas nacionales de admisión a la universidad en Chile en los últimos siete años. Los datos analizados corresponden a la cantidad de estudiantes que rinden pruebas con ajustes, tipo de discapacidad o condición, estudiantes habilitados para postular y estudiantes que quedan seleccionados en una carrera. Se analizan sus efectos en el acceso, y se discute su vínculo con la permanencia y abandono de estudiantes con discapacidad. Los resultados muestran un sustancial aumento en la cantidad de estudiantes que rinden las pruebas con ajustes, estudiantes que alcanzan resultados que les permiten postular a la universidad y que luego quedan seleccionados en una carrera, observándose, sin embargo, una variación importante de los resultados a través del tiempo y según discapacidad o condición.

Palabras claves: Discapacidad, Admisión Universitaria, Ajustes Razonables, Permanencia.

Introducción

La inclusión de estudiantes con discapacidad (EcD) en educación superior (ES) es un desafío relevante para las universidades y una oportunidad para enriquecer y diversificar sus comunidades educativas, pero su abordaje sigue siendo aún limitado (Gómez y Lagos, 2020). Si bien una de las grandes preocupaciones de las universidades tiene que ver con la permanencia de estudiantes, cuando se trata de EcD se hace particularmente relevante revisar también las políticas de acceso para apoyar su permanencia y evitar el abandono. Lo anterior, considerando que históricamente ha habido diversas barreras en el acceso (Jiménez y Zúñiga, 2019) y, por ende, la experiencia institucional de acompañamiento para la permanencia es menor, siendo fundamental sistematizar aprendizajes que favorezcan la permanencia y graduación de un grupo que por años ha estado subrepresentado.

Existe una tendencia mundial de mayor incorporación de EcD en ES (Hewett et al., 2020; McKinney y Swartz, 2020), pero siguen existiendo desafíos para su permanencia. El Tercer Estudio Nacional de la Discapacidad mostró que en Chile sólo un 15,7% del estudiantado con discapacidad había completado este nivel educativo (SENADIS, 2023). Del mismo modo, el año 2022 en Chile la matrícula de EcD en ES era oficialmente de 3.620, un 0,27% del total (SIES, 2022). Lo anterior a pesar de normativas legales que garantizan derechos educacionales de personas con discapacidad. Por ello, un sistema nacional con ajustes es un paso importante para potenciar el acceso y trabajar en la permanencia (Ansay y More, 2020). Hablar de inclusión educativa en ES implica no sólo eliminación de barreras arquitectónicas, de comunicación y actitudinales, sino ir más allá, abarcando adaptaciones a nivel de la implementación de los planes de estudio (Bagnato, 2017), sin disminuir sus exigencias académicas.

Chile cuenta con tres leyes que constituyen un avance importante en cuanto a regulación de la temática de la discapacidad con implicancias directas para el sistema universitario. La Ley 21.091 (2018) de Educación superior señala que se debe promover la inclusión de los EcD en las instituciones de ES y velar por la eliminación de toda discriminación arbitraria, promoviendo la realización de ajustes razonables para su inclusión. El Sistema de Acceso regulado en esta ley y los procesos e instrumentos que utilicen las instituciones deben resguardar los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal establecidos en la Ley de Inclusión para personas con discapacidad 20.422 (2010). Del mismo modo, la Ley TEA establece que las instituciones de ES deben velar por ambientes inclusivos y realizar los ajustes necesarios para personas con trastorno del espectro autista en todo el proceso formativo (Ley 21.545, 2023).

Para dar cumplimiento a lo mandatado por la Ley de Educación Superior, el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), unidad encargada de la formulación y aplicación de las pruebas nacionales de admisión, desde el año 2016 implementa mecanismos para que EcD y otras condiciones puedan rendir dichas pruebas con ajustes. Un paso muy relevante en la inclusión y permanencia de EcD, dado que sin acceso no hay permanencia posible, y en sí la forma de acceso entrega luces del tipo de ajustes necesarios para contribuir a la permanencia de EcD.

Actualmente, en el contexto de ES, en lugar de ajustes curriculares, se trabaja con el uso

y monitoreo de ajustes razonables. Según Bolaños (2015, citado en Cisternas et al., 2022), estos, a partir del Artículo 2 de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad, son entendidos como: "medidas y adaptaciones necesarias, y adecuaciones que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requiera en un caso particular, para garantizar a las personas en situación de discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertad fundamentales" (p. 10).

Pese a estos avances, se observan importantes diferencias en las trayectorias educativas de EcD, que dan cuenta de problemas en el acceso a la información, pero también de brechas profundas que están originadas en la etapa escolar y que varían según tipo y grado de discapacidad. Por ejemplo, en EcD sensorial se observa una menor tendencia a finalizar sus carreras y un menor rendimiento general, especialmente cuando sus programas de estudio contemplan contenidos del área de Ciencias Naturales y Matemáticas. Las trayectorias escolares y el tipo de discapacidad son los principales factores facilitadores u obstaculizadores de la inclusión de estos estudiantes (García et al., 2021).

En términos de titulación, el Tercer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile, determinó que solo el 15.7% de personas en situación de discapacidad ha terminado el ciclo de educación superior, comparado con un 23% de población adulta sin discapacidad que ha terminado una titulación (Senadis, 2023). Esto representa una mejora importante en un período de siete años, en tanto en el Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (Senadis, 2016) la diferencia entre ambas poblaciones era de 10 puntos porcentuales. Sin embargo, si bien actualmente esto pudiere estar mayormente asociado a problemas de permanencia en la población de EcD, y no de acceso, no se cuenta aún con datos nacionales, justamente porque es una población relativamente nueva a nivel universitario. Aun cuando a nivel comparado, en otros países la intención de abandono es mayor en estudiantes con discapacidad que en otros estudiantes (Rußmann, et al. 2024).

Objetivo

El presente estudio busca describir la aplicación de ajustes razonables en las pruebas nacionales de admisión a la universidad en Chile, sus efectos en el acceso y su vínculo con la permanencia de EcD.

Metodología

Se realizó una investigación cuantitativa, de tipo descriptiva y longitudinal, basada en documentación y datos secundarios y públicos. Los datos analizados corresponden a cantidad de estudiantes que solicitan ajustes, tipo de discapacidad, estudiantes que rinden las pruebas, estudiantes que quedan habilitados para postular y estudiantes que quedan seleccionados en una carrera. Los datos y documentación fueron analizados y las conclusiones contrastadas con expertos de dos de las universidades participantes en procesos de revisión de ajustes razonables. Dado que solo se trabajó con datos públicos, agregados a nivel país y su evolución en el tiempo, la investigación no requirió de resguardos éticos específicos más que

la integridad y rigurosidad del proceso investigativo. Igualmente se solicitó autorización del DEMRE para utilizar los datos.

Los y las EcD, o alguna de las condiciones consideradas dentro de las que pueden solicitar ajustes para rendir las pruebas de admisión, deben completar un formulario con los ajustes solicitados y sus antecedentes. Las solicitudes son revisadas por un equipo técnico interdisciplinario asociado al DEMRE, y cada ajuste es aprobado o no en función de los antecedentes entregados. Los tipos de ajustes posibles de implementar según discapacidad o condición están previamente definidos (DEMRE, 2023a), e incluyen cuatro categorías (para más detalles de los posibles ajustes ver Victoriano y Treviño, 2023):

1. Ajustes en los espacios en que se rinden las pruebas (cantidad de personas en la sala, ubicación de la sala, sala libre de estímulos, ubicación del estudiante en la sala).
2. Tiempos de rendición (tiempo adicional y pausas).
3. Medios con que se rinden las pruebas (objetos para equiparar la actividad del estudiante, tales como macrotipo, uso de computador adaptado, mesas y sillas adaptadas, etc.).
4. Apoyos a la actividad del estudiante (presencia de intérpretes en lengua de señas, de acompañantes de asistencia, apoyos de los examinadores).

Una vez aprobados los ajustes solicitados, el DEMRE y sus examinadores velan por su correcta aplicación los días en que se rinden las pruebas nacionales de admisión. No se realiza cambio de ítems ni se disminuye su dificultad para una población en particular. Por otro lado, durante la elaboración de los instrumentos, si una pregunta no se puede adaptar para hacerla posteriormente accesible en caso de requerirse, se deja fuera del instrumento para toda la población estudiantil.

Los datos analizados cubren un período de siete años, considerando los procesos de admisión 2018 a 2024, y consideran los casos de 25.670 participantes, los que para efectos de los ajustes entregados y análisis de resultados se agrupan en once categorías que se presentan a continuación.

Resultados

En cuanto a la cantidad de estudiantes que rinden las pruebas de selección con ajustes en el período analizado (2018-2024), esta aumenta de 432 casos en el proceso de admisión 2018, a 10.849 en 2024 (un aumento de 25 veces). En cuanto al tipo y cantidad de estudiantes que cuentan con ajustes, según las once categorías definidas, como se observa en la Tabla 1, la proporción por categoría se ha ido modificando en forma considerable. Mientras que durante los tres primeros años la discapacidad física constituía el grupo mayoritario (casi 1 de cada 4 participantes), el año 2024 representaba sólo un 4,2% del total, y los participantes con trastornos del aprendizaje aumentaron de un 11,7% del total en 2018 a un 36% el 2024. El 2018 los estudiantes TEA ocupaban el quinto lugar en cuanto a proporción de participantes (10,2%), pasando el 2024 a ser el segundo grupo con mayor presencia (20,4%).

Tabla 1. Frecuencia y proporción de personas con ajustes en prueba de admisión según condición y año

Condición/año	2018	%	2019	%	2020	%	2021	%	2022	%	2023	%	2024	%	Total	%
Ceguera	8	1,9%	22	3,4%	22	1,8%	17	0,9%	19	0,5%	16	0,2%	21	0,2%	125	0,5%
Baja visión	56	13,0%	57	8,8%	62	5,2%	76	3,9%	108	3,1%	134	1,9%	125	1,2%	618	2,4%
Sordera	49	11,3%	77	11,9%	54	4,5%	40	2,0%	33	0,9%	32	0,5%	48	0,4%	333	1,3%
Hipoacusia	23	5,3%	23	3,6%	38	3,2%	34	1,7%	85	2,4%	100	1,4%	119	1,1%	422	1,6%
Física	114	26,4%	188	29,1%	213	17,8%	208	10,6%	286	8,2%	370	5,2%	457	4,2%	1836	7,2%
Intelectual	88	20,4%	110	17,0%	180	15,0%	337	17,2%	415	11,9%	625	8,8%	959	8,8%	2714	10,6%
Déficit atencional	16	3,7%	31	4,8%	142	11,9%	336	17,2%	491	14,1%	873	12,3%	1304	12,0%	3193	12,4%
Espectro autista	44	10,2%	89	13,8%	185	15,5%	369	18,9%	699	20,0%	1194	16,8%	2213	20,4%	4793	18,7%
TDA-dificultad específica	13	3,0%	28	4,3%	225	18,8%	397	20,3%	948	27,2%	2404	33,8%	3904	36,0%	7919	30,8%
Psíquica	0	0,0%	8	1,2%	29	2,4%	63	3,2%	89	2,6%	212	3,0%	273	2,5%	674	2,6%
Trastornos del ánimo	21	4,9%	13	2,0%	47	3,9%	77	3,9%	316	9,1%	1143	16,1%	1426	13,1%	3043	11,9%
TOTAL	432	100%	646	100%	1.197	100%	1.954	100%	3.489	100%	7.103	100%	10.849	100%	25670	100%

En el período analizado se observa que una vez que se rinden las pruebas con ajustes, un 66% de estudiantes quedan habilitados para postular (alcanzan el puntaje mínimo requerido). Además, se observa un aumento progresivo, aunque no constante, en la proporción total de estudiantes habilitados, pasando de un 37% el año 2018 a un 78% el año 2024 (ver Gráfico 1), lo que implica que la cantidad de habilitados se ha duplicado en el período. Sin embargo, se evidencia también una variabilidad importante entre los distintos tipos de participantes habilitados, oscilando entre un 7% en el caso de personas sordas y un 85% entre personas con trastornos del ánimo.

En cuanto a estudiantes que rinden pruebas con ajustes y luego son seleccionados en una carrera de su preferencia, como se observa en el Gráfico 2, esta cifra alcanza un 43,2% en el periodo analizado. Además, se observa un aumento progresivo, pasando de un 22% el año 2018 a un 49% el año 2024, con un aumento de más del 100%. Sin embargo, se evidencia una variabilidad importante entre los distintos tipos de participantes, siendo los postulantes con sordera y discapacidad intelectual quienes muestran menor proporción de seleccionados (<9%). Mientras que entre personas en las cinco condiciones con mayor cantidad de seleccionados este porcentaje supera el 40%.

Gráfico 1. Proporción de estudiantes con ajustes según condición habilitados para postular

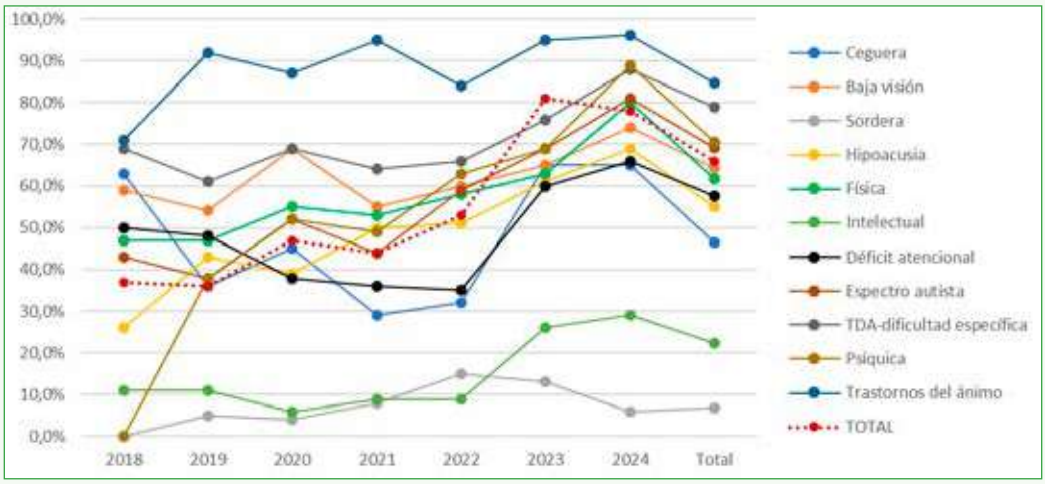
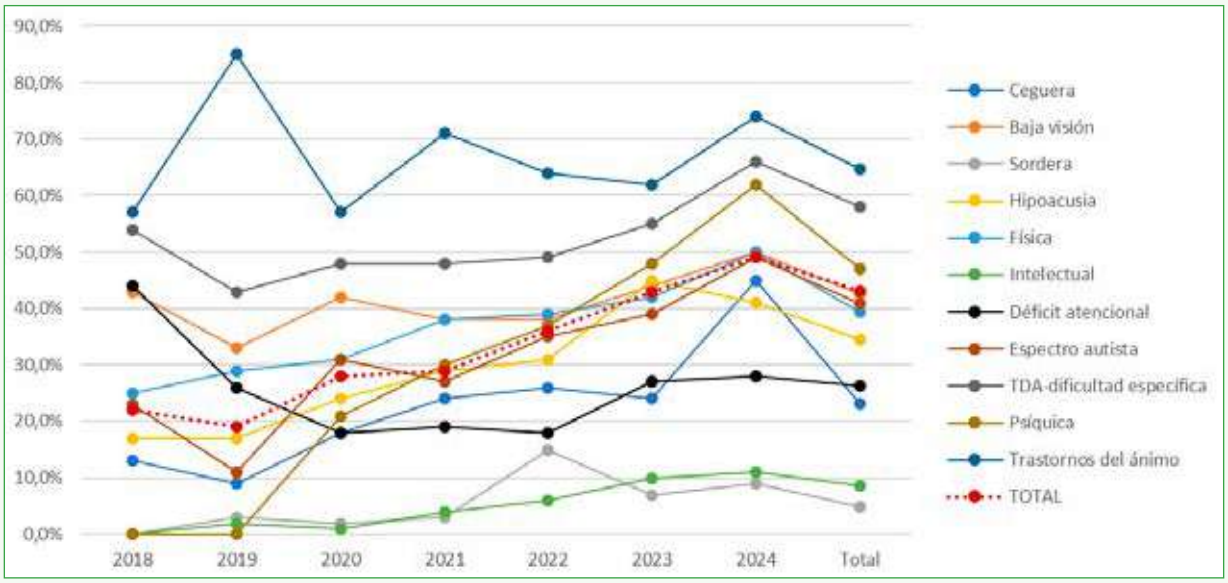


Gráfico 2. Proporción de estudiantes con ajustes según condición seleccionados en una carrera



Análisis y discusión

Los resultados evidencian que la política nacional que abrió la posibilidad de rendir la prueba de admisión universitaria con ajustes ha sido exitosa en términos de permitir que más estudiantes accedan a la oportunidad de ingresar a la universidad. Aumenta considerablemente la cantidad de estudiantes que solicitan ajustes y cumplen con los requisitos para ello, lo que permite concluir que se trata de un grupo con alto interés por acceder a la ES y que los ajustes para rendir la prueba en condiciones de equidad se deben proyectar a lo largo de su carrera para hacer equitativo su proceso de aprendizaje. Contar en la práctica con una vía centralizada de ingreso para personas con discapacidad y otras condiciones contribuye superar el desafío de no caer en discriminación arbitraria (Rodríguez y Valenzuela, 2019).

El aumento de EcD admitidos en la universidad ha desafiado al sistema universitario a moverse no solo en una dirección en que se reciban estudiantes con diferentes discapacidades y condiciones, sino que también ha empujado la construcción de ecosistemas institucionales que incorporen la implementación de ajustes como parte de sus procesos formativos y evaluativos, siendo un aporte para la revisión y mejora de estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil.

Muchas veces en Chile se negó la matrícula a EcD aludiendo a “salud incompatible” con la carrera, o a no estar preparados para apoyarles como se requería (infraestructura, recursos de aprendizaje, formación de profesionales, etc.). Si bien legalmente negar la matrícula por razones de discapacidad dejó de ser permitido, la participación de EcD antes del 2018 seguía siendo muy baja dada la dependencia de vías de admisión alternativas por la inaccesibilidad de las pruebas de admisión. Al poder rendir la prueba con ajustes, se abre la oportunidad de ingresar a la universidad y matricularse, no existiendo barreras para ninguna carrera. De este modo, muchas instituciones se ven hoy

enfrentadas a un nuevo perfil de estudiantes, debiendo responder a la obligatoriedad de ofrecer un proceso formativo equitativo. Esto ha llevado al país a acordar, de manera empírica y práctica, ajustes que son necesarios y aceptados también una vez que el estudiante ingresa a la ES, orientando a las instituciones a considerar ajustes para apoyar adecuadamente a sus estudiantes según la discapacidad o condición y la carrera de ingreso.

El aumento significativo de EcD en las universidades ha llevado a fortalecer la implementación efectiva de exigencias legales, normalizando la implementación de ajustes razonables para el aprendizaje, y viendo éstos como una acción promotora de equidad para la permanencia y titulación, considerando las particularidades del grupo de EcD. Grupo sobre el cual existe una menor experiencia y conocimiento de estrategias para su permanencia. Del mismo modo, este cambio ha abierto la incorporación de adecuaciones no significativas, es decir que no modifican objetivos ni contenidos, pero sí la manera de recorrer el proceso o bien, de aprender, practicar o demostrar el aprendizaje para otros grupos estudiantiles.

La prueba de admisión tiene hoy una mirada universal, no se cambian preguntas ni alternativas, sino modalidades de rendición, lo que ha aportado a que los prejuicios respecto de las capacidades de los EcD o con alguna condición disminuya, en tanto no se pone en cuestión sus resultados académicos en la prueba. Ello favorece que las acciones para la permanencia puedan también ser miradas desde una óptica universal, tanto en la acción como en las expectativas de logro, contribuyendo a eliminar barreras actitudinales del profesorado hacia los EcD y ajustes razonables (Sánchez, 2021).

Si bien no es un impacto directo, se ha observado un aumento de programas o centros de acompañamiento de EcD en las universidades chilenas. De las 45 instituciones que participan en el sistema de acceso centralizado que aplica la PAES con ajustes, 33 declaran ofrecer actualmente este tipo de programas que contribuyen a la permanencia y logro académico (DEMRE, 2023b). Cada vez más instituciones cuentan con EcD y se forman redes de apoyo para promover su aprendizaje y permanencia (Ej.: Red Técnica de Discapacidad del G9, Red de Educación Superior Inclusiva - RESI), y SENADIS ha potenciado los fondos, tanto de apoyo a estudiantes como para el desarrollo de acciones institucionales en esta línea (SENADIS, 2021).

Al existir una prueba de admisión con ajustes se podría cuestionar si es pertinente mantener vías de admisión alternativas para EcD. Sin embargo, dado que muchas veces EcD enfrentan procesos escolares disminuidos debido a la aplicación de adecuaciones significativas (eliminación de objetivos o contenidos), los procesos de admisión alternativos son, en algunos casos, aún una necesidad para disminuir barreras académicas a ciertos tipos de EcD. En la actualidad 24 de las 45 universidades que participan en el sistema de acceso universitario centralizado (PAES + Ranking y NEM) ofrecen, además, sistemas alternativos para EcD (DEMRE, 2023b).



Conclusiones

El propósito de este estudio fue caracterizar la aplicación de ajustes razonables en las pruebas nacionales de admisión a la universidad en Chile, identificar sus efectos en el acceso y discutir su vínculo con la permanencia de EcD.

El esfuerzo realizado a nivel país desde el 2018 para aumentar la accesibilidad de sus pruebas de admisión a la ES y contribuir así al acceso y permanencia de EcD y otras condiciones, se ha traducido en un fuerte y sostenido aumento de estudiantes que rinden dichas pruebas con mayor equidad. Esto es consistente con los hallazgos de Victoriano y Treviño (2023), que identificaron un impacto significativo de esta política pública, para el período 2017-2021, en la tasa de participación de EcD en las pruebas de acceso.

Junto con el fuerte aumento de ajustes otorgados se ha observado un aumento sostenido de la cantidad de habilitados para postular y de seleccionados en una carrera, evidenciando que éstos contribuyen significativamente a la equidad en el acceso. Si bien la cantidad de habilitados se ha duplicado, se mantiene la brecha en comparación con quienes rinden la prueba sin ajustes. Para la admisión 2024 la cifra general de habilitados alcanzó un 89%, comparado con un 78% entre quienes rindieron la prueba con ajustes. En cuanto a la cantidad de EcD y otras condiciones seleccionadas en una carrera, ha habido un aumento superior al 100% en el período analizado. Sin embargo, la proporción general de seleccionados en una carrera alcanzó el 68,2%, contrastando con el 43,2% entre quienes dieron la prueba con ajustes. Esto evidencia mayor accesibilidad en la aplicación de los instrumentos y un efecto positivo en los resultados alcanzados en dichas pruebas, los que se pueden atribuir tanto a la ampliación del grupo que rinde las pruebas con ajustes, como al aumento progresivo de expectativas que esta posibilidad supone en esta población.

Los resultados evidencian también variabilidad según la condición del estudiante, tanto a nivel de ajustes otorgados como de estudiantes habilitados y seleccionados. La proporción de estudiantes con ajustes en cada una de las once categorías definidas ha evolucionado en forma importante, pasando de una predominancia de situaciones de discapacidad física, visual y auditiva en los primeros años de aplicación, a la actual predominancia de condiciones como trastornos del aprendizaje y TEA, observándose patrones similares en la proporción de habilitados y seleccionados. Lo anterior se puede vincular a la mayor prevalencia de población con estas condiciones, que en el pasado no podía acceder a ajustes sencillos, como salas con menos personas, pausas, o tiempo adicional, que con un muy bajo costo pueden hacer una gran diferencia. Sin embargo, esto a su vez, en especial en el caso del trastorno del déficit atencional, dada la facilidad para obtener diagnósticos en este ámbito, se puede traducir en que se intente realizar solicitudes fraudulentas con el afán de contar con el ajuste de tiempo adicional para rendir las pruebas. Es una preocupación incipiente que deberá atenderse con cuidado, para evitar que ello afecte a quienes verdaderamente requieren estos ajustes para estar en condiciones equitativas. Por ello es importante evaluar la existencia del trastorno a través del tiempo y no solo su certificación en un diagnóstico.

El punto de partida de toda permanencia y su promoción, es el acceso equitativo a la ES. Conocer la evolución de los ajustes otorgados para la rendición de las pruebas nacionales de acceso entrega información relevante sobre tipos de ajustes que es posible y necesario otorgar en los procesos de evaluación en EcD y otras condiciones durante el desarrollo de su carrera, de modo de contribuir así a su logro académico y permanencia, y comprender posibles barreras que contribuyen al abandono.

Futuros estudios en este ámbito deben abordar con mayor profundidad la relación entre los ajustes realizados para las pruebas de acceso y datos empíricos de permanencia de los estudiantes que accedieron a ellos, tanto en las pruebas de acceso como durante su formación. Del mismo modo, es relevante explorar cómo los docentes incorporan luego en sus evaluaciones los ajustes realizados en las pruebas de acceso a la universidad en la medida que ello sea necesario y razonable para contribuir a la permanencia y logro académico en un marco de equidad.

Referencias

Ansay, N., More L. (2020) Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*,15 (2), 539-559 DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12475

Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revis*ta (3) 15-26 DOI: 10.1590/0104-4060.51050

Cisternas, M., Trecan, S., del Valle, R. (2022). *Manual de prácticas docentes inclusivas: la discapacidad en la educación superior.* Universidad Católica de Temuco. ISBN: 978-956-9489-97-6

DEMRE (2023a). Protocolo general para la participación de postulantes en situación de discapacidad en el proceso de aplicación de las Pruebas de Acceso a la Educación Superior PAES. https://demre.cl/proceso-admision/normativa/documentos/protocolo-pesd-p2024.pdf

DEMRE (2023b). Guía de Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad Admisión 2024. https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/01/11-01-guia-de-ingreso2023-1.pdf

García, C., Farías, J., Reyes, D., Vásquez, A. (2021). Análisis de la participación académica de estudiantes con discapacidad Sensorial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 117-137.

Gómez, M., Lagos, R. (2020). Acceso y desafíos de inclusión en la educación superior para personas con discapacidad en Chile. *Revista Educación*, 44(2), 371-391

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. Keil, S. (2020). Balancing inclusive design, adjustments and personal agency: Progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 754-770. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492637

Jiménez, L., Zúñiga, D. (2019). Acceso y permanencia en la educación superior de personas con discapacidad: estudio comparativo entre Chile y España. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 121-139.

Ley 21.091 (2018) Ley Sobre Educación superior https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991

Ley 20.422 (2010). Establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de PcD. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903

Ley 21.545. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123

McKinney, E. L. Swartz, L. (2020). Integration into higher education: Experiences of disabled students in South Africa. *Studies in Higher Education*, 79 (1). http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2020.1750581

Rodríguez Molina, G. A., Valenzuela Zambrano, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica: Revista del Departamento de Educación del ITESO*, (53). https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-002

Rußmann, M., Netz, N. & Lörz, M. (2024) Dropout intent of students with disabilities. *High Educ*, 88, 183–208 https://doi.org/10.1007/s10734-023-01111-y

Sánchez, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista de Fomento Social* 76/1 (2021), 69–89.

SENADIS (2023). Tercer estudio nacional de la discapacidad. Servicio Nacional de la Discapacidad. https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/7442/documento

SENADIS (2016). Segundo estudio nacional de la discapacidad. Servicio Nacional de la Discapacidad. https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3959

SIES (2022). Matrícula de pregrado en educación superior en Chile. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/2022_MATRICULA.pdf

Victoriano Villouta, E., & Treviño Villarreal, E. (2023). ¿Facilitan los ajustes a la prueba de selección universitaria en Chile la participación de estudiantes con discapacidad en esta evaluación? *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 437–454. https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.34276



Atención a la repitencia: asesoría pedagógica desde el Programa de Orientación de la Universidad Nacional, Costa Rica

Jazmín Ureña Castro
Universidad Nacional, Costa Rica
auren@una.cr

Andrea Zamora Quesada
Universidad Nacional, Costa Rica
andrea.zamora.quesada@una.cr

Luis Roberto Víquez Rodríguez
Universidad Nacional, Costa Rica
luis.viquez.rodriguez@una.cr

Resumen

En el marco de las acciones institucionales para la promoción de la permanencia estudiantil, la Universidad Nacional, atiende la problemática de la repitencia con el Artículo 9 del Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional (RGPEA). Esta acción es un reconocimiento de que la problemática de la repitencia afecta no solo el rendimiento académico de las personas estudiantes, su titulación en el tiempo estipulado y la inversión de recursos, sino que puede convertirse en un factor que incide en su confianza, disposición para enfrentar desafíos o bien llevarle a abandonar sus estudios.

Según Espinosa, Castro y otros (2020), “una de las causas de rezago en el sistema educativo es la repitencia como la acción de cursar reiterativamente una actividad académica o reprobación de finales”, resulta entonces imperativo, abordar el fenómeno de la repitencia que, sin lugar a duda, potencia el riesgo de abandono en la población estudiantil.

Desde el Programa de Orientación, comprendemos que, el fenómeno de la repitencia es multicausal, pues está asociado a situaciones relacionadas con la accesibilidad y la atención a la discapacidad; condiciones socioeconómicas y de capital cultural; habilidades y condiciones

previas para el aprendizaje, la metodología de enseñanza, dificultades en la autorregulación emocional, la falta de motivación, entre otras. En la práctica, la aplicación del artículo 9, funciona conformando una comisión integrada por representantes de la Unidad Académica, la cátedra y una persona profesional en orientación. La persona estudiante solicita la aplicación de este artículo y recibe atención personalizada. Desde la disciplina de la Orientación, se asesora en procesos pedagógicos a las unidades académicas responsables y se atiende individualmente a cada estudiante, con el fin de identificar los factores de riesgo y protección ante la repitencia, posteriormente, en la comisión se analizan los apoyos o ajustes educativos, tutorías académicas o acompañamientos profesionales que requiere para la aprobación del curso, de este modo, se activan los diferentes dispositivos institucionales para la persona estudiante.

Descriptores o palabras clave: Orientación, Asesoría Pedagógica, Repitencia de Cursos, Apoyo Académico, Inclusión Educativa.

Contextualización

La presencia universitaria en Costa Rica data desde 1843 con la creación de la Universidad de Santo Tomás, la cual contó con las facultades de Teología, Medicina, Derecho y Letras y se caracterizó por su fundamento católico, sin embargo, a causa de movimientos de interés político en el sector educativo y luego de 45 años de existencia, en 1888, esta cierra sus puertas. Pasados 52 años, puntualmente en 1941, se funda la Universidad de Costa Rica, dando inicio con un sistema de educación superior estatal que se fortalece en la década de los 70 con la apertura de otras tres universidades públicas y con el apoyo presupuestario estatal establecido en el artículo 85 de la Constitución Política en 1977.

Luego de los avances en la educación superior universitaria Estatal, en 1981 se crea el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), el cual funciona como órgano adscrito al Ministerio de Educación Pública y se encarga de fiscalizar y regular a las universidades privadas, las cuales para ese año contaban con el 8.14% de la matricula total en educación superior universitaria.

Actualmente, el sistema universitario de Costa Rica está conformado por un grupo de 5 universidades públicas que integran el Consejo Nacional de Rectores, (Universidad de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia y Universidad Técnica Nacional) y un total de 56 universidades privadas autorizadas por el CONESUP.

La Universidad Nacional, surge a inicios del siglo XX como la Escuela Normal, posteriormente, en los años 60 pasa a ser Escuela Normal Superior y en 1973 evoluciona como universidad, gracias al esfuerzo de un grupo de ciudadanos encabezados por el presbítero Benjamín Núñez quien se convirtió en el primer rector de esta institución.

La misión que ha regido esta casa de enseñanza define que “La Universidad Nacional es una institución de educación superior estatal que forma profesionales de manera integral, genera y socializa conocimientos, con lo cual contribuye a la transformación de la sociedad hacia planos superiores de bienestar social,

libertad y sustentabilidad; todo ello mediante la docencia, la investigación, la extensión y otras formas de producción, dirigidas prioritariamente a los sectores sociales menos favorecidos".

Para el año 2024, registra una matrícula que supera los 18000 estudiantes, distribuidos entre las 53 carreras de grado, agrupadas en las facultades de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Tierra y el Mar, y los Centros de: Investigación y Docencia en Educación; Investigación, Docencia y Extensión Artística; y Estudios Generales. Actualmente se contabilizan 7 sedes universitarias, de las cuales 3 se ubican en el área metropolitana y las cuatro restantes en zona rural.

Caracterizada como la *universidad necesaria,* nombrada así por el primer rector Presbítero Benjamín Núñez, esta institución, ha desarrollado diferentes dispositivos institucionales de acompañamiento integral a la población estudiantil, con el fin de promover la culminación y egreso de los estudios universitarios.

Según los registros estadísticos de la Universidad Nacional, en el año 2023, la población estudiantil con matrícula activa fue de 18 446, misma que ha registrado un comportamiento creciente desde el año 2009. Esto evidencia los significativos esfuerzos que realiza la UNA en el marco de la Política de Admisión a la UNA, específicamente en el subproceso de admisión, en el cual se han reforzado las acciones de democratización en el ingreso a la educación superior. Complementariamente se han desarrollado distintas estrategias para la permanencia estudiantil, tales como tutorías académicas, guía académica, espacios de autoaprendizaje dirigidos a la nivelación académica; entre ellas se destaca, para los fines de este trabajo, la aplicación del artículo 9 del Reglamento General de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje (RGPEA), que a la letra dice:

> Cuando un estudiante pierda un curso en la segunda oportunidad, su caso será analizado integralmente por quien ocupe la subdirección de la unidad académica o de la Sección Regional, quien ocupe el vicedecanato en el caso del Centro de Estudios Generales, o quien ocupe la Dirección Académica en el caso de las sedes regionales y una persona especialista del Departamento de Orientación de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.
>
> El resultado del estudio generará una recomendación con las medidas específicas pertinentes que deberá acatar cada estudiante interesado y quienes ocupen la dirección de la unidad académica, de la Sección Regional y el Decanato de la Sede o del Centro de Estudios Generales.

Por las condiciones de ingreso y producto de la implementación de una política de admisión estratificada, desde el año 2009, la Universidad Nacional ha realizado esfuerzos para que el ingreso de estudiantes sea representado por población de distintos sectores socioeconómicos y zonas de procedencia, acción que sustenta lo que se conoce como democratización en el ingreso a la educación superior, sin embargo, tal y como lo plantea Sánchez (2021) no solo se trata de promover la equidad en el acceso, sino que también la igualdad de oportunidades se debe trasladar para la permanencia estudiantil con altos niveles de calidad educativa, lo cual condice con el desarrollo de políticas educativas que respalden estas acciones.

Por la experiencia en la atención de estudiantes desde el Departamento de Orientación y Psicología, ha sido evidente un incremento, no solo en la cantidad de personas ingresantes, sino también la amplitud de la atención de las necesidades asociadas a factores socioeconómicos, y a condiciones provocadas por la calidad y preparación académica previa al ingreso universitario; lo cual exige el desarrollo y fortalecimiento

de dispositivos institucionales con una mirada integral, que comprenda la atención de las necesidades a nivel físico, emocional, económico, y académico principalmente. Comprendiendo de este modo que la prevención del abandono y el rezago radica en la atención integral de los factores asociados tales como las condiciones de preparación académica previa, dificultades socioeconómicas, ausencia de asesoría vocacional para la elección de carrera informada, de acuerdo con Espinosa (2020).

Una de las principales consecuencias de la democratización en el ingreso a la educación superior, es la diversidad en las condiciones de capital cultural que según Bourdieu (1987), puede ser medidos por medio de tres vías: el capital objetivado, incorporado e institucionalizado, condiciones que según Zambrano (2020), en un estudio realizado, concluyó que tienen incidencia en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes analizados de la carrera de Sociología.

En consecuencia, la atención de los casos de solicitudes por activación del artículo 9, derivan en la intervención de diferentes actores institucionales, representados principalmente por la Unidad Académica, algunos programas y departamentos de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y la Vicerrectoría de Docencia, como es el caso de los programas de Inclusión y Apoyo Estudiantil, Psicología, Orientación, Departamento de Bienestar Estudiantil, Departamento de Promoción Estudiantil y la Unidad de Éxito Académico, esto permite un abordaje integral de la situación de repitencia de cada estudiante.

Objetivo

Promover espacios de acompañamiento de estudiantes en situación de repitencia para reducir el impacto de este fenómeno en la Universidad Nacional y las trayectorias de vida de la población estudiantil.



Descripción de la experiencia

El proceso inicia cuando la persona estudiante que ha perdido el curso en una segunda oportunidad presenta la solicitud ante las autoridades de su unidad académica, por los medios y en los períodos establecidos, la persona que ocupa la subdirección solicita al Departamento de Orientación y Psicología la designación de un profesional para realizar el análisis correspondiente. Posteriormente, la subdirección se reúne con el personal docente que le ha impartido el curso a la persona estudiante para obtener una impresión de las fortalezas, debilidades y recomendaciones, así como, el programa del curso, cronograma y otros documentos académicos que puedan ser de utilidad para el análisis.

Por otra parte, la persona profesional en orientación se reúne con la persona solicitante y realiza una valoración que contempla aspectos académicos, socioeconómicos, emocionales y cuando sea necesario realiza la solicitud de tutorías académicas o referencia al servicio de psicopedagogía. Una vez que las partes cuentan con la información del caso se reúnen para

realizar el análisis, a partir de esto, se solicita la activación de apoyos adicionales y se emiten las recomendaciones que se consideren pertinentes dirigidas a la persona estudiante, al docente o a la dirección de la unidad académica. Todas las acciones anteriormente mencionadas, se realizan en el primer mes de cada ciclo lectivo; durante el resto del periodo, tanto la subdirección como la persona profesional en Orientación, ofrecen un seguimiento al caso, interviniendo con nuevos apoyos o recomendaciones en caso de ser necesario.

En lo que respecta al seguimiento desde la orientación, a partir de lo identificado en la entrevista de valoración, se desarrollan procesos de acompañamiento pedagógico en los que se abordan temáticas como regulación emocional, preparación para los exámenes y para las exposiciones, estrategias para la organización y planificación, técnicas y hábitos de estudio, ambientes de estudios saludables, entre otros.

Es importante destacar que las unidades académicas deben realizar acciones de acompañamiento a los estudiantes que han perdido un curso o que reportan situaciones que pueden afectar su rendimiento académico, en esos casos pueden hacer una referencia a los servicios de vida estudiantil. Por otro lado, los cursos que presentan altas tasas de reprobación son abordados bajo una estrategia diferente que incluye cursos exclusivos para estudiantes repitentes con metodologías que aseguren la participación, responsabilidad y autorregulación del aprendizaje.

La información sobre las estrategias de atención a la repitencia la recibe la población estudiantil de primer ingreso durante la primera semana, en la Inducción a la Vida Universitaria; así mismo, se comparte también con personal académico en otros espacios de socialización tales como: capacitación para Guía Académicas, circulares, entre otras que se consideren necesarias.

Resultados

La cantidad de personas que solicitan la activación del art 9 del RGPEA ha aumentado significativamente a partir del 2023, pasando de 10 casos en el 2022 a 38 en el 2023 y 22 casos en el primer semestre del 2024, Lo anterior, como consecuencia de acciones desarrolladas en conjunto con la Vicerrectoría de Docencia y el sector académico para atender el fenómeno de la repitencia.

En cuanto a los logros obtenidos en la aplicación de las estrategias de atención a la repitencia derivadas del Artículo 9 del RGPEA, se reporta que, en los años 2022 y 2023, un 60% de las personas que participaron de estos procesos de seguimiento, lograron pasar el curso en el que se encontraban en condición de repitencia, este dato es positivo, considerando que en algunos casos, la persona estudiante ha repetido el curso en más de 5 ocasiones.

Es relevante que en este proceso la persona estudiante adquiera un rol protagónico y no solamente sea un receptor de los apoyos que la institución le pueda ofrecer. En este sentido, se requiere que la persona asuma el compromiso con las actividades que se generen como producto de los apoyos que se le ofrecen, tales como:

- Asistir a las clases propias del curso, tutorías académicas, horas de consulta con la persona docente, sesiones de orientación, psicología o psicopedagogía, entre otras que se hayan aprobado de acuerdo con el caso.

- Cumplir con las responsabilidades académicas definidas en el cronograma del curso.
- Reportar cualquier cambio que pueda afectar su rendimiento académico.

Para asegurar lo anterior se asume el reto de desarrollar un mecanismo que permita comunicar a la persona estudiante las condiciones solicitadas como parte del seguimiento brindado y aceptar una carta de compromiso con sus responsabilidades como persona beneficiaría de este proceso de seguimiento.

El incremento en la cantidad de casos ha demandado una mayor inversión de tiempo profesional, lo que implica una redistribución de las actividades y de la jornada de cada uno de los profesionales y plantea el reto de brindar cobertura a las solicitudes que vendrán en el futuro. Ante esta situación en abril del 2024 se comunica a la comunidad universitaria un conjunto de instrucciones para la atención a la repitencia, que incluyen, las acciones que la unidad académica debe realizar con los estudiantes que han perdido un curso por única vez y regulando los periodos de solicitud para quienes cumplan con los requisitos. Además, de la gestión de nuevos tiempos profesionales asignados al Programa de Orientación para fortalecer este y otros procesos de acompañamiento estudiantil.

Conclusiones

Los esfuerzos de democratización de la información y el ingreso, realizados por la Universidad Nacional, desde la Política de Admisión, han derivado en un incremento en la población estudiantil y por ende en la atención de necesidades de diversa naturaleza, lo que ha promovido el fortalecimiento en las estrategias de atención a la permanencia estudiantil, tal es el caso de la aplicación del Artículo 9 del Reglamento de General de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, desde el cual, mediante la conformación de una comisión integrada por representantes de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y la Vicerrectoría de Docencia, formulan las acciones de atención integral de los factores de riesgo al rezago o repitencia estudiantil, considerando las individualidades de cada caso.

La participación en las comisiones establecidas mediante la activación del artículo 9, permite brindar asesoría pedagógica desde la orientación, facilitando un acercamiento con la población estudiantil y, por ende, contribuyendo a la prevención del fenómeno del abandono en la mayoría de los casos. Además, trabajar en conjunto con académicos de diversas áreas permite difundir la necesidad de avanzar hacia una educación más inclusiva, que tome en cuenta la complejidad de las variables que inciden en la repetición, el rezago y el abandono.

La implementación de estrategias para la permanencia estudiantil, como el análisis integral de casos de estudiantes que pierden cursos en segunda oportunidad, demuestra el compromiso de la institución en apoyar a su estudiantado en todas las etapas de su formación académica. Sin embargo, es importante destacar que de acuerdo con los resultados, el factor de compromiso personal del estudiante, es determinante para el logro académico, el equilibrio en el compromiso entre las instancias participantes y la persona estudiante permite resultados satisfactorios en el proceso de acompañamiento.

Como parte de las acciones para fortalecer la efectividad de la estrategia en la aplicación del artículo 9, es importante contar con el compromiso de la persona estudiante desde el inicio,

por lo tanto es necesario promover el sentido de compromiso por parte de las instancias involucradas y la persona estudiante, mediante una activación de este derecho, vía escrita, dirigida a la unidad académica correspondiente mediante un formulario que contenga la información referente al curso en cuestión y los compromisos que asume a partir de la formalización de la solicitud. Posteriormente, desde el Programa de Orientación, procurar en el espacio de atención individual, explorar los diferentes factores que inciden en su rendimiento académico y reforzar la importancia del compromiso como parte esencial para el logro académico.

Referencias

Bourdieu, P. (1987). La Distinción: Criterios y Bases Sociales del Gusto. Madrid: Taurus.

Constante, A; Florenciano, E.; Navarro, E; Fernández, M. (2021). *Factores asociados al abandono universitario*. Educación XX1, 24(1),17-44, recopilado el 03 de mayo en el siguiente enlace: http://doi.org/10.5944/educXX1.26889

Espinosa, J. F; Hernández, J; (2020). *Estrategias de permanencia universitaria*. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, vol. 39, núm. 1, 2020 Sociedad Venezolana de Farmacología Clínica y Terapéutica, Venezuela, recopilado el 3 de mayo en el siguiente enlace: https://doi.org/10.5281/zenodo.4065045

Espinosa J (2020). Estrategias de permanencia universitaria. Universidad Simón Bolívar, Colombia.

Noveno Estado de la Educación 2023: resumen / Programa Estado de la Nación. San José, C.R.: CONARE - PEN, 2023

Sánchez, J (2021). Democratización del acceso a la educación superior. La ampliación de la representación social en las universidades argentinas. Universidad de Buenos Aires.

Universidad Nacional de Costa Rica (2022). Instrucción UNA-DISC-003-2022 sobre la Atención y seguimiento a cursos con *altos índices de reprobación para favorecer la permanencia, eficiencia terminal y la titulación del estudiantado.* San José, Costa Rica

Universidad Nacional de Costa Rica (2024). Estadísticas estudiantiles de la Universidad Nacional, recopilado el 11 de junio del 2024, a las 14:00 horas en el siguiente enlace: https://www.eeuna.una.ac.cr/index.php/estudiantes-regulares?view=article&id=511&catid=162

Universidad Nacional (2024). GACETA 01-2024 AL 12 DE FEBRERO DE 2024. Reglamento General del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional.

Zambrano, G (2020). Trabajo de grado como requisito para optar al título de Especialista en Pedagogía. Universidad de Tolima.



Programas, proyectos y actividades académicas como entornos prácticos de aprendizaje para estudiantes de la Universidad Nacional (Costa Rica) y su contribución a la formación y permanencia

Julia Chan-Jiménez,
Universidad Nacional, Costa Rica
julia.chan.jimenez@una.ac.cr

Evelyn Rodríguez-Aguilar
Universidad Nacional, Costa Rica
evelyn.rodriguez.aguilar@una.ac.cr

Marta Elena Hernández-Barrantes
Universidad Nacional, Costa Rica
marta.hernandez.barrantes@una.ac.cr

Josué Jiménez-Ulate
Universidad Nacional, Costa Rica
josue.jmenez.ulate@una.ac.cr

Resumen

La Universidad Nacional (UNA) ejecuta su acción sustantiva de docencia, investigación, extensión y producción mediante planes de estudio y de programas, proyectos y actividades académicas (PPAA), los cuales son espacios clave para el aprendizaje. La UNA es líder en el país al implementar la estrategia innovadora de incorporar estudiantes en los PPAA, permitiéndoles participar en estos procesos co-curriculares como parte de equipos multi, inter y transdisciplinarios. Estos procesos favorecen el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos prácticos y actitudes para una formación integral humanista, crítica y creativa. La participación estudiantil en los PPAA está normada en el Reglamento de Gestión de Programas, Proyectos y Actividades Académicas, y puede darse en diversas modalidades como: estudiante voluntario general, voluntario vinculado al plan de estudios, asistente (becas) o beneficiario del Fondo de Fortalecimiento de las Capacidades Estudiantiles (FOCAES). La participación de estudiantes se contempla en el modelo de gestión de PPAA por ser un espacio de

formación co-curricular que promueve una educación superior humanista y equitativa, contribuyendo a la permanencia y el éxito académico del estudiantado.

Descriptores o palabras clave: Permanencia estudiantil, Formación co-curricular, Entornos de aprendizaje, Gestión institucional, Proyecto académico.

Contextualización

La UNA se constituye en 1973 como *universidad necesaria*, dirigida a dar acceso a la educación superior a sectores de la población que hasta ese momento estaban excluidos de las opciones existentes.

Desde lo expresado por el Presbítero Benjamín Núñez, su primer Rector, en el texto *Hacia una universidad necesaria* (1974), las personas estudiantes tienen un rol central en su proceso de aprendizaje; el cual se concibe como colaborativo, integral y comprometido con su entorno, para lo cual se hace indispensable el desarrollo de los conocimientos y habilidades analíticas y reflexivas para "interpretar la realidad circundante y dinámica de su vida como individuo y miembro de un tipo dado de sociedad, en una etapa determinada de su desarrollo" (Núñez, 1974, p.42). Incluso, va más allá al plantear que "es dable partir del supuesto de que la actividad docente de la Universidad debe ser concebida y realizada como cogestión de profesores y alumnos" (Núñez, 1974, p.76).

Es así como desde sus principios fundacionales, se concibe la necesidad de generar espacios de aprendizaje curriculares y co-curriculares cada vez más cercanos a la realidad que favorezcan la formación humanista e integral del estudiantado y le permita, por un lado, afrontar los retos que le impone su profesión desde el punto de vista disciplinar; y por el otro, el desarrollo y fortalecimiento de competencias y habilidades para la vida que favorezcan la permanencia y el éxito académico. Todo esto para contribuir con un desarrollo humano equitativo y sostenible.

Para lograr este cometido, la UNA ha desarrollado una estrategia innovadora que la coloca como una universidad líder en el marco de las 5 universidades públicas existentes en el país. Esta consiste en la integración de estudiantes en los programas, proyectos y actividades académicas (PPAA) formulados por el personal académico de la institución y ejecutados en su jornada laboral.

Dicha estrategia se vincula y contribuye con la permanencia y el éxito académico del estudiantado; pues, entre otros aspectos, permite:

- La posibilidad de la práctica disciplinaria de su área de formación en un ambiente inter o transdiciplinario, generando motivación hacia el interaprendizaje.
- Generar sentido de pertenencia a un equipo de trabajo, siendo este un espacio seguro para el aprendizaje y el fortalecimiento de habilidades y destrezas y de valores como la responsabilidad laboral.
- Contar con personas mentoras profesionales, especialistas en el ámbito de conocimiento del PPAA al que pertenecen, que guían y acompañan sus prácticas de curso y sus trabajos finales de graduación, detectando oportunidades de mejora durante el proceso.
- Optar por un estipendio económico básico (beca) que le permite concentrar parte de su atención en procesos de aprendizaje y generación de experiencia para su hoja de vida.

Objetivo

Generar espacios curriculares y co-curriculares de interaprendizaje que favorezcan la formación humanista e integral del estudiantado y contribuyan con su permanencia y éxito académico, a partir de la interacción con equipos académicos y comunitarios.



Descripción de la experiencia

En la Universidad Nacional, según lo plantea el artículo 6 de su Estatuto Orgánico (UNA, 2015), aprobado en el año 2014, se considera acción académica la docencia, la investigación, la extensión y la producción, la cual se ejecuta al desarrollar planes de estudio conducentes a un grado o posgrado y por medio de programas, proyectos y actividades académicas, conocidos institucionalmente como PPAA. Estos se caracterizan por impulsar un conjunto de acciones académicas, ejecutadas de manera sistemática y coordinada, para abordar una temática específica que alcance los objetivos, metas e indicadores propuestos y genere conocimiento en un período establecido.

Los PPAA son propuestos, desarrollados y aprobados para su ejecución por el personal académico de las diferentes instancias; tomando en cuenta la pertinencia, las líneas académicas prioritarias de interés institucional y la disponibilidad de los recursos, para ser ejecutados en periodos de hasta cinco años.

La participación del estudiantado en los PPAA no solo ha sido deseable, sino también promovida históricamente por la institución; incluso el Modelo de Evaluación aplicable a todo PPAA en sus etapas de formulación, ejecución y rendición de cuentas, constituyéndose la participación estudiantil como un criterio de admisibilidad, evaluación y aprobación tanto de nuevas propuestas de PPAA que son presentadas para su financiamiento en las instancias académicas.

Las formas de integración del estudiantado en un PPAA son varias, entre ellas se destacan las siguientes:

a. Estudiante voluntario general: cuando un PPAA permite que estudiantes participen voluntariamente y sin vínculo permanente en actividades específicas impulsadas por el proyecto. Esta vinculación generalmente se da a partir de los intereses del estudiantado en la temática específica desarrollada por el PPAA.

b. Estudiante voluntario por vinculación con el plan de estudios: algunos PPAA permiten la participación de estudiantes que están cursando asignaturas vinculadas con la temática desarrollada en el PPAA y, en coordinación con los docentes de esos cursos, facilitan la participación de estudiantes en actividades del proyecto que les permiten practicar o conocer de una manera diferente las temáticas objeto de los aprendizajes esperados; convirtiéndose así el PPAA en otro ambiente áulico dentro del curso.

c. Estudiante asistente: forma parte del equipo ejecutor del proyecto, por lo que tiene responsabilidades asignadas y su vinculación, generalmente, es de más largo plazo. Recibe un incentivo económico por su participación.

d. Estudiante apoyado por el Fondo de Fortalecimiento de las Capacidades Estudiantiles (FOCAES): este fondo es una estrategia institucional que promueve la realización de trabajos finales de graduación (TFG) en sus diversas modalidades y las prácticas profesionales supervisadas, en el marco de los PPAA. Los recursos son asignados anualmente mediante concurso y cubren aspectos como equipos, giras, materiales varios y participación en actividades que permiten el desarrollo de capacidades, conocimientos y habilidades vinculadas con la temática de estudio (UNA, 2024a).

En el Reglamento de Gestión de PPAA (UNA, 2021) para estudiantes asistentes, se formaliza la condición de cada estudiante como *persona participante* con deberes y derechos. En el artículo 32, Derechos de la población estudiantil participante en los PPAA, se reconocen los siguientes:

e. Participar en actividades sustantivas de la ejecución del PPAA con la supervisión, guía y acompañamiento del personal académico responsable o participante. Dichas actividades deben ser atinentes al nivel académico del estudiante.

f. Contar con una certificación incluida en su historial académico donde conste su participación en el PPAA.

g. Obtener respeto y reconocimiento a sus derechos de propiedad intelectual producto de sus aportes académicos en la publicación y la divulgación de los resultados.

h. Recibir procesos de inducción y capacitación durante su participación en los PPAA.

i. Recibir los recursos necesarios y posibles para su adecuada participación en el PPAA.

j. Conocer y tener acceso a los sistemas de información para ubicar el resumen de los PPAA existentes a nivel de las instancias académicas, que le permita identificar aquellos que son acordes a su proceso de formación y, por ende, en los cuales podrá solicitar su participación (UNA, 2021, p.107).

Respecto a los deberes de la población estudiantil, el artículo 33 del reglamento citado, le compromete a cumplir con las disposiciones emanadas de las políticas, reglamentos, lineamientos y cualquier otra normativa universitaria o nacional que resulte aplicable a la ejecución de los PPAA.

Según el Programa de Estado de la Educación (2023), la permanencia y el logro académico en estudiantes universitarios están determinados por la interacción de múltiples factores personales, familiares, sociales e institucionales; destacando entre ellos, los factores económicos. La práctica de la participación estudiantil en los PPAA ha mostrado contribuir con la permanencia y el éxito académico del estudiantado. Esta experiencia permite fortalecer el sentido de pertenencia a equipos de trabajo, generar relaciones significativas con pares y mentores, el conocimiento del contexto nacional; además, forma parte de su historial académico, permitiéndole experiencias que le acercan más al mundo laboral según perfiles de salida de sus respectivos planes de estudio.

Resultados

En relación con las estrategias adoptadas por la Universidad Nacional, la participación estudiantil en los Programas, Proyectos y Actividades Académicas (PPAA) representa un espacio valioso que favorece tanto el desarrollo académico como personal del estudiantado. Estos espacios no solo ofrecen oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento, sino que también desempeñan un papel crucial en la promoción de la permanencia estudiantil al fortalecer el sentido de pertenencia y compromiso con la institución.

La permanencia estudiantil en la educación superior es un tema de gran relevancia, especialmente en el contexto de las universidades públicas, donde el acceso y la equidad son principios fundamentales. Autores como Berger y Lyon (2005, citados por Chiarino et al. 2024), comprenden la permanencia como:

> Persistencia y retención, entendiendo en el primer caso acciones del estudiantado para permanecer en la institución; y en el segundo caso, acciones realizadas por las instituciones para mantener en el sistema educativo a estudiantes desde que ingresan a la carrera hasta su graduación. (p. 5)

Estos mismos autores mencionan una serie de dimensiones y variables asociadas al abandono y la permanencia tanto a nivel personal, sistema educativo y macrosocial (Chiarino et al., 2024). En el caso de los PPAA, se estará orientando la contribución a esta permanencia desde el nivel personal, específicamente al género, al desempeño académico y a nivel del sistema educativo para la obtención de becas.

Dimensión sociodemográfica

Durante el período 2019-2023, se registró la participación de 1109 estudiantes en los Programas, Proyectos y Actividades Académicas (PPAA) de la Universidad Nacional, con el 64,02% de participación femenina y un 35,98% masculina. Este dato pone de manifiesto un predominio significativo de mujeres en estos programas de formación. No obstante, a pesar de esta alta representación, se observó que este sector de la población estudiantil tiene un menor promedio en el período de nombramiento dentro de los PPAA en comparación con los hombres, con promedios de 9,41 meses frente a 11,17 meses. Este desequilibrio en la duración de la participación subraya la necesidad de implementar estrategias y medidas que promuevan una igualdad efectiva en la participación de las mujeres en los PPAA; garantizando así que toda la población estudiantil, independientemente de su género, pueda aprovechar de manera plena las oportunidades de formación que estos espacios ofrecen.

Dimensión académica

La calidad de la formación educativa previa, como la recibida en la secundaria, ha sido ampliamente reconocida por su impacto en la transición y permanencia en la educación superior. La Teoría de Retención de Vincent Tinto (1993) destaca que las experiencias educativas previas influyen en la integración académica y social del estudiante en la universidad, afectando su persistencia (Tinto, 1993). En respuesta a esta realidad, la Universidad Nacional ha implementado un modelo de admisión por estratos, diseñado para nivelar las oportunidades educativas y mejorar la equidad. Este modelo clasifica a la población estudiantil en tres estratos: el primero incluye a quienes provienen de colegios privados, colegios semipúblicos, colegios científicos, colegios humanísticos y extranjeros; el segundo está compuesto por estudiantes de colegios públicos; y el tercero incluye

a estudiantes de colegios nocturnos y de otras modalidades como bachilleratos por madurez, CINDEA-CIPET y telesecundarias.

Los Programas, Proyectos y Actividades Académicas (PPAA) desempeñan un papel crucial en este contexto al ofrecer un entorno formativo adicional que apoya a los estudiantes de estratos menos favorecidos, ayudando a reducir las brechas en su preparación previa y fomentando su retención y éxito académico en la universidad (Kuh et al., 2008). Con base en la propuesta de estos autores, los PPAA pueden proporcionar los recursos y el apoyo necesarios para mejorar la integración y el rendimiento de cada estudiante, particularmente quien proviene de contextos educativos menos privilegiados. Los resultados muestran que el 59,60% de estudiantes participantes en los PPAA provienen del estrato II, un 25,79% del estrato I y un 13,89% del estrato III, mientras que el porcentaje restante corresponde a estudiantes cuyo estrato no se pudo identificar.

Además, el desempeño académico, medido a través del promedio ponderado, se utiliza para analizar si la participación en los PPAA está asociada a un rendimiento académico superior. El test de igualdad de proporciones reveló un valor $p < 2.2e\text{-}16$, indicando que las personas estudiantes que participan en los PPAA tienen una proporción significativamente mayor de promedios ponderados superiores a 7.5 en comparación con quienes no participan. Este hallazgo refuerza la idea de que los PPAA contribuyen positivamente a la permanencia y éxito académico de la población estudiantil.

Acceso a becas e incentivos económicos

El acceso a becas e incentivos económicos juega un papel fundamental en la permanencia estudiantil, particularmente en el contexto de la Universidad Nacional. Durante el período 2019-2023, se otorgaron 5572 becas de estudiante asistente, las cuales cubren el costo total de los créditos y proporcionan un apoyo económico mensual. Este tipo de becas está diseñado para vincular al estudiantado con la acción sustantiva de la universidad, facilitando su participación en actividades académicas y administrativas. Según Tinto (1993), el involucramiento en actividades universitarias fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso con la institución, lo que a su vez reduce la probabilidad de abandono. Al integrar a las personas estudiantes en estas actividades, las becas contribuyen no solo a aliviar la carga económica, sino también a consolidar su conexión con la universidad; promoviendo así su estabilidad académica y emocional.

Además, el programa FOCAES, que ofrece incentivos económicos a 359 estudiantes para vincular su Trabajo Final de Graduación con los Programas, Proyectos y Actividades Académicas (PPAA), demuestra cómo el apoyo financiero puede servir como un catalizador para la implicación en actividades clave. Por su parte, Kuh et al. (2008) enfatiza que el acceso a recursos económicos y el apoyo institucional puede reducir las barreras y fomentar un mayor compromiso con los estudios. Este apoyo no solo ayuda a aliviar las necesidades económicas inmediatas, sino que también promueve la participación en actividades significativas, que son esenciales para el éxito académico y la permanencia en el sistema educativo.

Conclusiones

La Universidad Nacional tiene un modelo educativo que busca priorizar la formación humanista, la equidad y el acceso a la educación superior, especialmente de sectores de la población con mayor vulnerabilidad social y económica. Desde su fundación, la universidad se ha enfocado en la importancia de que el estudiantado sea el centro de su propio proceso educativo, se involucre en espacios que le permita tener un desarrollo integral y afrontar los retos de su campo disciplinar.

Los PPAA son una estrategia clave que contribuye a la permanencia y el éxito académico del estudiantado, dado que no solo permiten la construcción de aprendizajes desde la práctica, sino que también fomentan el sentido de pertenencia y de compromiso con la institución como parte del proceso educativo. Este es flexible al existir diversas modalidades que contribuye a la participación constante del estudiantado.

En relación con la participación femenina en los PPAA, se observó que su involucramiento es de menor duración en comparación a los hombres, esta disparidad muestra la relevancia de implementar acciones que promuevan una participación sostenida en el tiempo garantizando que toda la población estudiantil, independientemente del género, tenga las mismas oportunidades para formarse de manera integral. Esto es fundamental para contribuir a su permanencia y éxito académico en la universidad.

El acceso a becas y otros incentivos económicos, como el brindado por el Fondo de Fortalecimiento de las Capacidades Estudiantiles (FOCAES), es importante en la reducción de barreras económicas. Este apoyo fomenta la participación en este tipo de iniciativas que permite el desarrollo de desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos prácticos y actitudes para una formación integral humanista, crítica y creativa.

Finalmente, es relevante destacar la necesidad de fortalecer la normativa, la práctica y los procedimientos relacionados con el registro y la evaluación de la participación estudiantil en los PPAA de la Universidad Nacional. La implementación de estas mejoras brinda un seguimiento más sistemático y la identificación de los beneficios de dicha participación con relación a la contribución de la permanencia y el éxito académico.





Referencias

Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., y Olveira, B. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas En Educación*, *24*(2), 1–37. https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., y Whitt, E. J. (2008). *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*. Jossey-Bass.

Núñez, B. (2008). *Hacia la universidad necesaria.* Editorial Universidad Nacional.

Programa Estado de la Nación (2023). *Noveno Estado de la Educación*. https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023

Sistema de Información Académica (2024). *Datos estudiantiles*. https://access.una.ac.cr/my.policy

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

Universidad Nacional (2015). *Estatuto Orgánico Universidad Nacional*. https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/6693

Universidad Nacional (2021). *Reglamento de Programas, Proyectos y Actividades Académicas de la Universidad Nacional*. https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/14223

Universidad Nacional (2024a). *Convocatoria FOCAES*. https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/16226

Universidad Nacional (2024b). *Becas otorgadas*. https://www.datosabiertos.una.ac.cr/index.php/datos-abiertos/ambito-estudiantil/becas-otorgadas



Implementación del Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES): un estudio de caso en la Corporación Universitaria Americana Sede Medellín-Colombia

Melissa González-Rubio Villa
Profesora Investigadora
Corporación Universitaria Americana
mgonzalezrubio@americana.edu.co

Jessica Morales Ceballos
Semillerista
Corporación Universitaria Americana
moralesjessica1217@americana.edu.co

Yeny Alejandra Arenas Suaza
Directora de Bienestar Institucional
Corporación Universitaria Americana
bienestarmed@coruniamericana.edu.co

Jairo Andrés Sastoque Zapata
Profesor Investigador
Corporación Universitaria Americana
jsastoque@coruniameriacana.edu.co

Resumen

El concepto de educación superior inclusiva desde el marco legal colombiano se aborda desde los lineamientos de la Política de Inclusión para la Educación Superior reglamentada en el 2013 y se define como una estrategia central para luchar contra la exclusión social, generar acciones para la permanencia y reducción del abandono estudiantil. De la mano de la creación de esta política pública, se diseñó el Índice de inclusión para la educación superior (INES) el cual mide las percepciones de administrativos, docentes y estudiantes a través de doce factores que permiten identificar las barreras y alcances de los procesos de educación en las universidades. Esta investigación, tiene como objetivo identificar los procesos de educación inclusiva en la Corporación Universitaria Americana sede Medellín y se enmarca bajo un diseño de estudio de caso que pretende analizar resultados de los cuestionarios del INES aplicados a los diferentes actores administrativos, docentes y estudiantes. Los resultados se dan por medio de un Análisis de Correspondencias Múltiples desde los indicadores de cada uno de los doce factores que presenta el cuestionario, entre los hallazgos más relevantes se encuentra

que las acciones inclusivas en los indicadores de docentes, estudiantes, procesos académicos y visibilidad nacional e internacional muestra percepciones más altas.

Descriptores o palabras claves: Educación Inclusiva, Políticas Institucionales, Educación Superior, Permanencia Estudiantil.

Introducción

La educación para los diversos colectivos o grupos poblacionales en Colombia se ha planteado desde hace varios años la necesidad de fortalecer los procesos educativos desde una perspectiva incluyente, dicha necesidad surge a partir de los planteamientos internacionales con lo cual se apunta a la posibilidad de mejorar la calidad de la educación colombiana. Los tratados internacionales que han marcado las políticas de Estado desde el ejercicio de los Derechos Humanos lo que se ve reflejado en las políticas públicas como menciona Castro (2020) quien da cuenta de la vinculación de los tratados internacionales desde la década de los 90´s a partir de la Declaración Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtiem, Tailandia en la cual se resalta la importancia de erradicación del analfabetismo y la necesidad de acceso al derecho a la educación de grupos históricamente desatendidos, allí se menciona por primera vez el concepto de educación inclusiva. Siguiendo por los años 1994 y 2000 con la Conferencia de Salamanca y el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal, se menciona el termino de Necesidades Educativas Especiales que incluye a aquellos grupos poblacionales en situación de discapacidad, asunto que se fortalece en el Foro de Dakar, en el cual se amplía el concepto de Educación para todos desde la vinculación de los más pobres, las poblaciones rurales, las minorías étnicas, las víctimas del conflicto armado, así como niños, jóvenes y adultos, dejando esta tarea de la educación inclusiva no solo para educación básica, sino también para la educación superior, es así como, a partir de los años 2.000 la educación inclusiva pasa de ser un concepto a una apuesta que requiere implementación de acciones que eliminen las barreras de aprendizaje y participación de todos los que tienen derecho a acceder a la educación en todos los niveles educativos.

En este sentido, la necesidad de reformas educativas en Colombia ha respondido, según Acosta (2011) y López (2016), al rezago del país frente a las necesidades de desarrollo social e intelectual. Los modelos planteados para suplir las debilidades referidas a la calidad educativa han generado cambios que resultan insuficientes en términos de calidad, cobertura y oportunidad. Los mayores avances se han visto en la implementación de nuevas políticas educativas como derecho fundamental. Dentro de la legislación expedida, se subraya la inclusión de toda la población en los contextos educativos. Este tránsito de la vulnerabilidad al reconocimiento de derechos, es examinado por importantes autores como Arizabaleta y Ochoa (2016), quienes ubican la educación inclusiva en el marco de una gestión transformadora que se adapta a las diferentes limitaciones del ser humano, es decir, este tipo de educación requiere de la gestión, transformación y adaptación de las Instrucciones Educativas a las diferentes diversidades del estudiantado, con el fin de “diseñar procesos de formación inclusivos en los programas académicos, y que estos propendan por la formación de los maestros inclusivos; generar procesos de investigación frente al tema de educación inclusiva y calidad educativa con enfoque inclusivo” (p 42).

Específicamente para la educación superior como afirman Rangel y Coronel (2020) la inclusión habla de la calidad y la excelencia de las universidades del siglo XXI, estos fines van de la mano de la formación del capital humano, quienes se supone deben ser un personal capacitado para brindar una atención inclusiva sustentada en valores, principios que fomentan la diversidad y la equidad. Sin embargo, como se señaló en párrafos anteriores en las décadas de los 90´ y 2.000 pareciera que la educación inclusiva fuera tarea desde los marcos legales de la educación primaria y media, sin embargo, ya el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), desde el año 2001 venía mencionando que las universidades no estaban preparando a los futuros profesores en educación inclusiva incluyendo aspectos como evaluación flexible, adaptaciones curriculares, metodologías para la enseñanza a poblaciones en situación de discapacidad entre otras. Es necesario mencionar lo que argumenta Arizabaleta y Ochoa, (2016) frente a lo que requiere las Instituciones de Educación Superior (IES).

Toda IES colombiana, pública o privada, necesita un equipo líder o un grupo de investigación que interprete y comprenda el concepto de educación superior inclusiva a la luz de sus procesos de docencia, investigación, proyección social, bienestar institucional y su estructura y gestión administrativa y financiera, pues la errada interpretación y comprensión conlleva a que se desvíen o focalicen los esfuerzos, de entidades gubernamentales y no gubernamentales, en el apoyo a ciertos grupos sociales, y se propicien la exclusión de otros grupos. (p. 44)

De acuerdo con el planteamiento anterior, en las universidades la educación inclusiva debe ser analizada no solamente desde las prácticas de aula de los maestros y maestras, sino que trasciende a otros programas y procesos institucionales de tipo administrativo que permitan el ingreso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes sin importar su condición, evitando la exclusión y el abandono de su formación profesional. Sí bien, el rol del maestro es crucial para la generación de entornos de aprendizaje inclusivos, existen diversas barreras que obstaculizan la inclusión y que van más allá de lo que sucede en el aula de clase, estas barreras como lo señalan autores como Castillo-Acobo et al., (2022) y Robbins et al., (2022) son estructurales, financieras y pedagógicas.

Es así como, a partir del año 2007 Colombia diseña una serie de políticas y lineamientos que reglamentan la educación inclusiva en la educación superior, desde el centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional se indagan los factores de ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes a nivel universitario, dando a conocer la necesidad un enfoque diferencial e inclusivo en las instituciones de educación superior como mencionan Plazas y Arciniegas (2023). Para el año 2012 y 2015 se deja de hablar específicamente de Necesidades Educativas Especiales (NEE) o Necesidades Educativas Diversas (NED) para proponer desde los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva decretados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) y el diseño del Índice de Inclusión para la Educación Superior INES (MEN, 2012), concebir la educación inclusiva en las universidades desde los principios de integralidad y flexibilidad, la primera de ellas tiene en cuenta la calidad educativa desde un enfoque del derecho a la educación para todos los grupos poblacionales y la segunda, es la respuesta a la capacidad de adaptarse a las particularidades de los estudiantes.

En este sentido, la educación superior en Colombia sigue en construcción constante. Cuando se habla de educación inclusiva es fundamental comprenderlo como un derecho esencial que lo respalda algunas leyes o decretos que

en las diferentes instituciones lo deben cumplir y una de ella es el decreto 1421 el cual habla de la educación como derecho para todos los estudiantes con discapacidad, quienes deben acceder a la oferta institucional con estudiantes de su misma edad y reciban apoyos y ajustes razonables para lograr una calidad de vida. (MEN, 2017)

Objetivo

El objetivo de la presente investigación es identificar los procesos de educación inclusiva que se vienen implementando en la Corporación Universitaria Sede Medellín, mediante la aplicación del INES (Índice de Inclusión para Educación Superior).

Metodología

La metodología que guía esta investigación es cualitativa descriptiva desde un enfoque de estudio de caso único (Roth, 2022) citando a Evers y Wu (2006) y Siggelkow (2007) plantea que esta metodología retoma conceptos generales preexistentes para vincularlos con la teoría y pueden convertirse en elementos totalmente persuasivos e ilustrativos, ya que permiten generar diversas preguntas de investigación, encontrar vacíos en las teorías existentes y así contribuir a la producción de conocimiento.

Población y muestra

La Corporación Universitaria Americana es una institución de educación superior de carácter privado, con 17 años de presencia en diferentes departamentos de Colombia, Atlántico, Córdoba y Antioquia; actualmente cuenta con una sede en Medellín que aloja a 3.475 estudiantes, 93 administrativos y 150 docentes (caracterización institucional, 2024). A continuación, se relacionan algunas características generales de la comunidad institucional en función a las poblaciones que el decreto 1421 de 2017 expedido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, nos invita a abordar; esta información es recopilada mediante dos instrumentos que se aplican de manera constante en la Institución, caracterización estudiantil, información recopilada al inicio de cada semestre académico a los estudiantes de nuevo ingreso, y perfil sociodemográfico aplicado al personal administrativo y docente de manera anual. A continuación, se presenta en la tabla 1 la caracterización de la población estudiantil de la Corporación Universitaria Americana sede Medellín para el año 2023.

El análisis de resultados de los cuestionarios aplicados a los diferentes actores contó con una muestra de 81 docentes adscritos a las diversas facultades que conforman la universidad, 67 administrativos y 336 estudiantes pertenecientes a los diferentes programas académicos que se ofrecen en la sede Medellín, para un total de muestra de 484 personas de los diferentes públicos de interés, a nivel estadístico esto nos da un porcentaje del 99% de confiabilidad con un margen de error del 5.5.

Tabla 1
Caracterización estudiantil sede Medellín (2024)

Categoría	Estudiantes	Docentes	Administrativos
Comunidad Étnica	7.6 % (Afro, Rrom, Indígena, Raizal)	1.3% (Afro)	2. 1 % (Afro e indígena)
Condición de Discapacidad	5.5%	1.3%	1%
Género (personas que se reconocen como pertenecientes a la comunidad LGTBIQ+)	16.3%	4.3%	10.7%
Víctima de Conflicto Armado	15.3%	0	3.2%
Migrante o Habitante de Frontera	Sin dato	0	1%

Para la consolidación del índice se obtuvo una base de datos validada con las percepciones de cada uno de los actores encuestados. Las respuestas obtenidas representan variables cualitativas de tipo ordinal para aquellos indicadores de frecuencia y existencia, también variables de tipo nominal que permiten medir los indicadores de reconocimiento, el análisis de estos resultados se realizó por medio de un Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) teniendo en cuenta los indicadores de cada uno de los doce factores que presenta el INES. Los resultados para cada factor se presentan en diagramas de cajas o (box-plot) en el cual se presenta la distribución de datos por cuartiles, allí la línea que atraviesa horizontalmente la caja marca la mediana de los puntajes obtenidos de forma global para cada factor, teniendo en cuenta que, entre mayor puntaje se genere mejor percepción tienen los actores sobre los procesos de educación inclusiva que realiza la institución. Por su parte, la línea inferior de la caja representa un máximo puntaje correspondiente al 25% de los participantes y el borde superior se constituye como el valor máximo obtenido por el 75% de los encuestados, los datos que se encuentran alejados de los bigotes (líneas superiores e inferiores) se denominan datos atípicos o alejados o dispersos que dan a conocer diferencias entre las percepciones de los participantes, de forma similar sucede con el tamaño de la caja, pues entre más alargada mayor discrepancia en las apreciaciones se puede evidenciar.

Resultados

El índice general que se encuentra en las figuras 1 y 2 describe las percepciones de los estudiantes, administrativos y profesores generales de los doce factores establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación, estos factores son: misión y proyecto institucional, participación de estudiantes, docentes inclusivos, procesos académicos, visibilidad nacional e internacional, investigación, pertinencia e impacto social , procesos de autoevaluación y autorregulación, organización , administración y gestión, planta física bienestar institucional y recursos financieros . Como se observa en la figura 2, la percepción de los administrativos es de 4,58, la de los profesores es de 4, 60 y en el caso de los estudiantes es más baja en relación con los demás actores con 3, 97.

Con el resultado general por actores, se obtiene el índice general para Institución Universitaria

Americana el cual se muestra en la figura 3 con un puntaje de 4, 26 que indica una percepción positiva por parte de los actores encuestados que hacen parte de la comunidad educativa, este índice permitió reconocer factores en los cuales se requiere mayor fortalecimiento y socialización de las acciones que vienen implementando. Es importante resaltar que, los factores que mencionan las acciones inclusivas desde los indicadores de profesores, estudiantes, procesos académicos y visibilidad nacional e internacional muestran percepciones más altas para cada uno de los actores, por el contrario, los factores que indagan sobre los procesos de educación inclusiva en la investigación, creación artística, infraestructura y recursos financieros son los que presentan percepciones más bajas por los participantes y se constituyen en acciones de mejora para continuar fortaleciendo la educación inclusiva en la universidad. Los resultados obtenidos muestran que se deben generar estrategias de permanencia y reducción del abandono en la Corporación Universitaria Americana sede Medellín, para ello, se formula un plan de mejoramiento que prioriza los factores que obtuvieron menor promedio después de la implementación del INES, a través de la creación políticas y programas institucionales que permitan examinar y eliminar las barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes en términos de acceso y permanencia de aquellos que son más proclives a ser excluidos del sistema.

Figura 1.
Resumen de procesamiento de casos a nivel general

	Actor	Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
IN	Admo	67	100,0%	0	0,0%	67	100,0%
GENERAL	Docente	81	100,0%	0	0,0%	81	100,0%
	Estudiantes	335	99,4%	2	0,6%	337	100,0%

Figura 2.
Índice General por actores

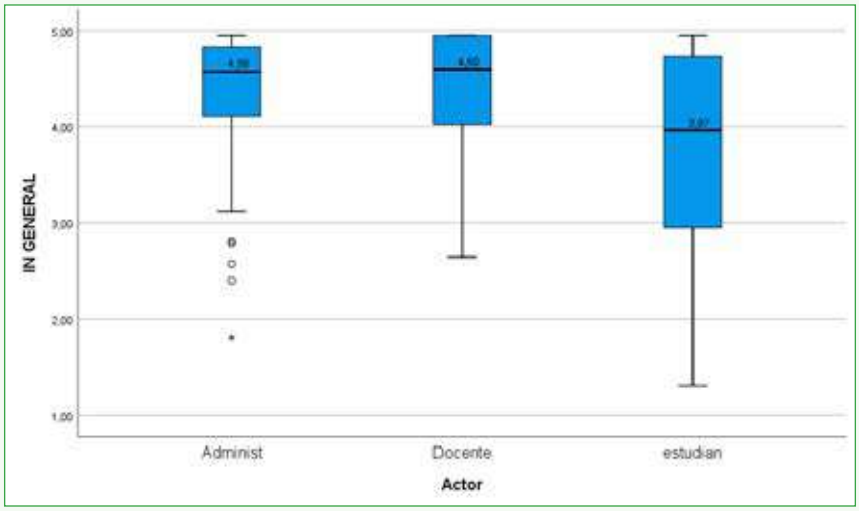
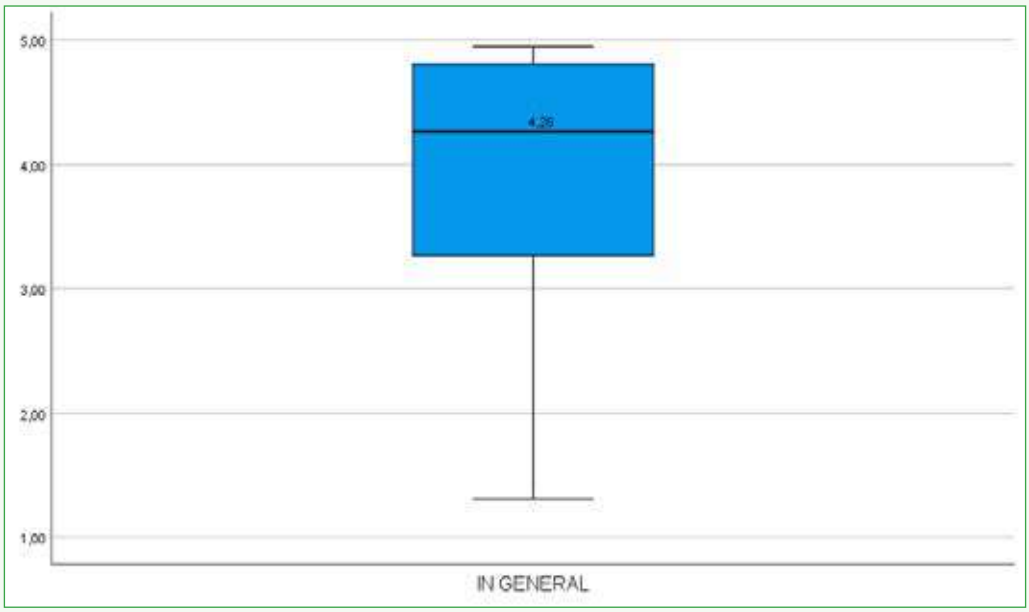


Figura 3.

Índice General Corporación Universitaria Americana sede Medellín



Conclusiones

A nivel general, la Institución Universitaria Americana cuenta con una buena percepción de sus diferentes actores frente a ser una institución inclusiva, lo que no quiere decir que los esfuerzos deban disminuirse, por el contrario la inclusión en instituciones de educación superior es un reto que evoca la apertura y flexibilidad constante de toda la comunidad institucional, pues si bien la inclusión debe darse con iniciativas lideradas por la dirección, la comunidad es corresponsable en la permanencia de un cultura de igualdad, respeto e inclusión. La Corporación Universitaria Americana se compromete a continuar trabajando para contribuir a una sociedad más justa, equitativa e incluyente.

Actualmente cuenta con la Política de Inclusión aprobada mediante acuerdo número 033-077 de julio de 2021en donde se establecen lineamientos generales de los diferentes procesos de la institución y se determina el alcance de las acciones, adicionalmente, y dando cumplimiento a la Resolución 14466 de julio de 2022 expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se crea un Protocolo para la prevención, detección, atención de violencias y cualquier tipo de discriminación basada en género en la Institución Universitaria Americana aprobado mediante acuerdo No. 002 – 090 de diciembre de 2022, donde se determinan las estrategias de prevención y sensibilización frente al tema y se define la ruta interna para la atención de casos; seguido, durante el año 2023 la Institución crea la Política de Derechos Humanos aprobada mediante acuerdo No. 058 – 094 de septiembre de 2023, en la cual se declara el compromiso institucional con la defensa de los derechos humanos y las responsabilidades frente a las estrategias y actividades relacionados con los DDHH de población de especial protección constitucional, así

como la armonización con los diferentes procesos de la institución. Todas estas acciones han derivado en el reconocimiento de la Corporación Universitaria Americana como una institución libre de discriminación (sello de No discriminación promovido por el Ministerio del interior y otorgado por ICONTEC a la sede Medellín) y reconocimiento como Institución Sostenible (Sello de sostenibilidad otorgado por ICONTEC a la Corporación Universitaria Americana multi campus) Aunque las percepciones de los participantes son positivas existen unos indicadores de mejora en los cuales deben seguir trabajando, uno de los indicadores de mejora es sobre las estrategias pedagógicas de los docentes que favorezcan procesos inclusivos, este factor es evidente, muchos de ellos manifiestan no haber recibido orientaciones para transformar sus prácticas de aula, al respecto Clavijo, Cabrera y Japón (2020) afirman que la formación del profesorado desde el enfoque de atención a la diversidad permite la reducción de barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes. Para fortalecer este indicador, la Corporación Universitaria Americana viene trabajando en la creación de un Mooc denominado “Aulas con sentido” el cual, les permite a los docentes fortalecer sus conocimientos frente a la educación inclusiva y transformar así sus prácticas de aula, orientado principalmente en el abordaje de las diferentes discapacidades. De igual manera, para continuar con el diseño de programas que atiendan al enfoque de educación inclusiva, la universidad viene trabajando en la implementación del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) para la población que requiere la superación de barreras de aprendizaje, metodológicas o lingüísticas que permeen los planes de estudio y la evaluación flexible. El acompañamiento y seguimiento a la población en condición de discapacidad, es una prioridad para la institución, por lo cual se vienen desarrollando diferentes estrategias que van desde cursos en áreas específicas y sensibilización sobre la discapacidad hasta matrices de seguimiento constante, que permean al personal administrativo y docente con miras a mejorar la oportunidad y calidad del servicio educativo.

Seguidamente, la Corporación Universitaria Americana es una institución en la que se percibe la diversidad desde los diferentes grupos poblacionales que aluden a los diferentes actores institucionales, administrativos, docentes, estudiantes y aliados, lo que obliga a generar cada vez más acciones de sensibilización y respeto por la diferencia, para lo cual se viene implementando la estrategia de Americanamente Diversos, a través de la cual se acogen conversatorios, murales, talleres, galerías y conferencias que abordan temáticas como etnicidad, memoria y conflicto, diversidad sexual y de género, y discapacidad que culminan en un Festival de Diversidad celebrado de manera semestral; la celebración de la diversidad se realiza desde la oportunidad de crecimiento que propicia la diferencia, el intercambio de saberes que favorece la otredad y la celebración del respeto como eje fundamental del desarrollo. Si bien las acciones de inclusión en la Corporación Universitaria Americana se deben reforzar, se hace necesario resaltar las practicas que a hoy han permitido el reconocimiento de la institución como un espacio protector a la diferencia y propicio para el desarrollo personal y profesional.

Finalmente, la institución ratifica en su quehacer diario el compromiso con la formación de seres integrales y la necesidad de continuar generando espacios de formación inclusiva, no obstante, es un compromiso que, si bien se lidera desde la institucionalidad, se hace necesario evocar desde la individualidad, pues todos los actores educativos y sociales somos corresponsables de la transformación constante de los imaginarios sociales que favorecen practicas limitantes y perpetúan las barreras de acceso; de la apertura hacia la diferencia y el respeto con los procesos ante la diversidad.

Referencias

Acosta, H. (2011). Las reformas legales a la universidad en Colombia: los síntomas de una crisis permanente y la continuidad de una política. *Verba Iuris*, (25), 11-39. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/verbaiuris/article/view/2193

Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), pp. 41-52. Retrieved November 01, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942016000200005&lng=en&tlng=es.

Castaño, L. (2020). La política pública de inclusión: Utopía de la gestión educativa en Colombia. Análisis, *Revista Colombiana de Humanidades*, Vol 52 (96), pp. 59-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7387674

Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-Gonzáles, J., y Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de filosofía*, *39*(2), pp. 587-596. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8710323

Clavijo, R., Cabrera, F., y Japón, Á. (2020). Evaluación de la aplicación del Índice de Inclusión en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, *11*(1), pp. 15-25. https://doi.org/10.18537/mskn.11.01.02

Corporación Universitaria Americana. (2022). Protocolo para la prevención, detección, atención de violencias y cualquier tipo de discriminación basada en género en la Institución Universitaria Americana. (ACUERDO NO. 002 – 090 DE DICIEMBRE DE 2022) https://americana.edu.co/medellin/wp-content/uploads/2023/10/ACUERDOS-No.-002-090-PROTOCOLO-PARA-LA-PREVENCION-DETECCION-ATENCION-DE-VIOLENCIAS-Y-CUALQUIER-TIPO-DE-DISCRIMINACION.pdf

Corporación Universitaria Americana. (2023). Protocolo para la prevención, detención y atención de violencias y cualquier tipo de discriminación. (ACUERDO No. 002 – 090 29 DE DICIEMBRE DE 2022) https://americana.edu.co/medellin/wp-content/uploads/2023/10/ACUERDOS-No.-002-090-PROTOCOLO-PARA-LA-PREVENCION-DETECCION-ATENCION-DE-VIOLENCIAS-Y-CUALQUIER-TIPO-DE-DISCRIMINACION.pdf

Corporación Universitaria Americana. (2021). Plan de desarrollo institucional. (ACUERDO No 001 – 074 DEL 29 DE ENERO DEL 2021) https://americana.edu.co/medellin/wp-content/uploads/2021/02/Acuerdo_No._001-074_Plan_de_desarrollo_2021-2025_29_de_enero_2021.pdf

Corporación Universitaria Americana. (2021). Política de inclusión. (ACUERDO No 062-0077 POLÍTICA DE INCLUSIÓN, 28 DE JULIO 2021) https://americana.edu.co/medellin/wp-content/uploads/documentos/ACUERDO-No.-006-062-POLITICA-DE-INCLUSION-REVISADO-UV-15-11-2018-1sss.pdf

Corporación Universitaria Americana. 2023. Política de derechos humanos. (ACUERDO No 058 – 094 DEL 8 SEPTIEMBRE DEL 2023) https://americana.edu.co/medellin/wp-content/uploads/2023/10/ACUERDOS-No.-058-094-POLITICA-DE-DDHH-AMERICANA.pdf

Rangel, D., y Coronel, L. (2021). El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, *12*(1), pp. 130-163. https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.6

López, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Academia & Derecho*, (13), pp. 309-332. https://doi.org/10.18041/2215-8944/academia.13.313

Ministerio de educación Nacional. 2019. Índice de inclusión para educación superior. Bogotá. Dirección de Fomento para la Educación Superior. (INES). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Ministerio de educación Nacional. 2017. Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Plazas, L., Arciniegas, C., y Arciniegas, A. (2023) Índice de Inclusión de los docentes y estudiantes de primer periodo académico en educación superior de los programas de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería de la Universidad Nacional Abierta ya Distancia UNAD en el CCAV Facatativá. https://hdl.handle.net/20.500.12495/10882

Resolución 14466. Ministerio de Educación Nacional (2022). *Por la cual se fijan los Lineamientos de Prevención, Detección, Atención de Violencias y cualquier tipo de Discriminación Basada en Género en instituciones de Educación Superior (IES) para el desarrollo de Protocolos en el marco de las acciones de Política de Educación Superior inclusiva e intercultural.* https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=126498

Robbins, S., Bucholz, J., Varga, M., y Green, K. (2022). Promoting inclusión in preschool with program-wide positive behaviour supports. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(4), pp. 397-414. https://eric.ed.gov/?id=EJ1335406

Roth, N. (2022). Los Estudios de caso único en la investigación social y organizacional. Avanzando hacia la comprensión de sus aspectos epistemológicos y metodológicos. *RLE. Revista De Liderazgo Educacional*, (2). https://doi.org/10.29393/RLE2-1ECNR10001



Guía de estrategias para la Permanencia y Graduación Efectiva de la Corporación Universitari Iberoamericana

Leydy Viviana Montenegro Fonseca
Corporación Universitaria Iberoamericana
leydy.montenegro@ibero.edu.co
permanenciaibero@ibero.edu.co

Resumen

Desde el año 2020, la corporación universitaria iberoamericana viene implementando la política, modelo, sistema y guía de estrategias de Permanencia y graduación efectiva con base en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y con base en las necesidades de estudiantes que contempla. La corporación universitaria iberoamericana se caracteriza por hacer un seguimiento dedicado a los procesos, especialmente a la permanencia, por lo que en el 2023 se generaron cambios en la gestión y operación del acompañamiento a los estudiantes con el fin de seguir mejorando la tasa de permanencia. Es así como con esta nueva dinámica se aprovecha para actualizar la guía de estrategias la cual se reestructura con un enfoque centrado en el estudiante, lo que permite hacer un seguimiento personalizado y priorizado a los estudiantes de acuerdo con el momento en el que se encuentra, sea durante el periodo académico y/o durante su vida universitaria. No se trata de una acción o estrategia, sino de un modelo y un compromiso institucional para el acompañamiento estudiantil y por ende su permanencia y graduación efectiva. Este cambio de visión y operación ha traído grandes logros en el impacto de la permanencia de los estudiantes durante el 2024.

Descriptores: Experiencia de Estudiante, Estrategias para la permanencia, Políticas Institucionales, Indicadores, Sistemas de gestión.

Contextualización

La Corporación Universitaria Iberoamericana es una Institución de Educación Superior privada con 24.000 estudiantes de pregrado y posgrado, 80% en modalidad virtual y 20% en modalidad presencial. El 60% de los estudiantes son de estratos socioeconómicos 1 y 2, 70% mujeres y con un promedio de edad de 35 años.

La guía de estrategias para la permanencia de la Corporación Universitaria Iberoamericana comprende un diseño e implementación innovadora de acompañamiento al estudiante donde se resaltan los momentos, las acciones y experiencias que éste vive en cada una de las fases de su trayectoria universitaria (plan acogida, diagnóstico y acompañamiento inicial, acompañamiento en la trayectoria, renovación de matrícula y remedial), con el fin de orientarlo de manera especializada, priorizada y articulada (Pennington, 2016).

Algunas de las características de estas estrategias son: Enfoque centrado en el estudiante, reconociendo la diversidad, multiculturalidad y el sinfín de experiencias y desafíos que enfrentan durante su recorrido académico, situación que se identifica desde la fase de acogida estudiantil y en el diagnóstico y acompañamiento inicial.

Momentos clave de la trayectoria universitaria para la permanencia y que son identificadas e implementadas a corto, mediano y largo plazo, tales como el seguimiento al ausentismo en plataforma, rendimiento académico, atención a las solicitudes y la promoción de las diversas experiencias de bienestar universitario.

Acompañamiento integral y priorizado, gracias a las herramientas, sistemas y actores, que permiten apoyar a los estudiantes a superar obstáculos y alcanzar sus metas educativas y profesionales. Esto puede incluir orientación estudiantil, tutorías, consejería educativa, acompañamiento psicosocial y de enfermería.

Integración de la comunidad educativa, gracias a la política y modelo que respalda la guía, existe un compromiso en la integración, articulación y comunicación entre los diferentes actores del modelo de permanencia: estudiantes, docentes, directivos, orientadores, consejeros, monitores, iberomentores, asesores, profesionales de bienestar, entre otros; creando una red integral que contribuye al éxito estudiantil.

Desde esta coordinación se articula y se hace seguimiento a estos esfuerzos que reconoce a su estudiante, busca optimizar su experiencia y convertirnos en una Institución referente en permanencia y graduación efectiva en educación superior.

Objetivo

Aumentar la tasa de permanencia de los estudiantes de pregrado y posgrado de la Corporación Universitaria Iberoamericana a partir de una gestión y operación constante, organizada, articulada y centrada en la experiencia del estudiante.



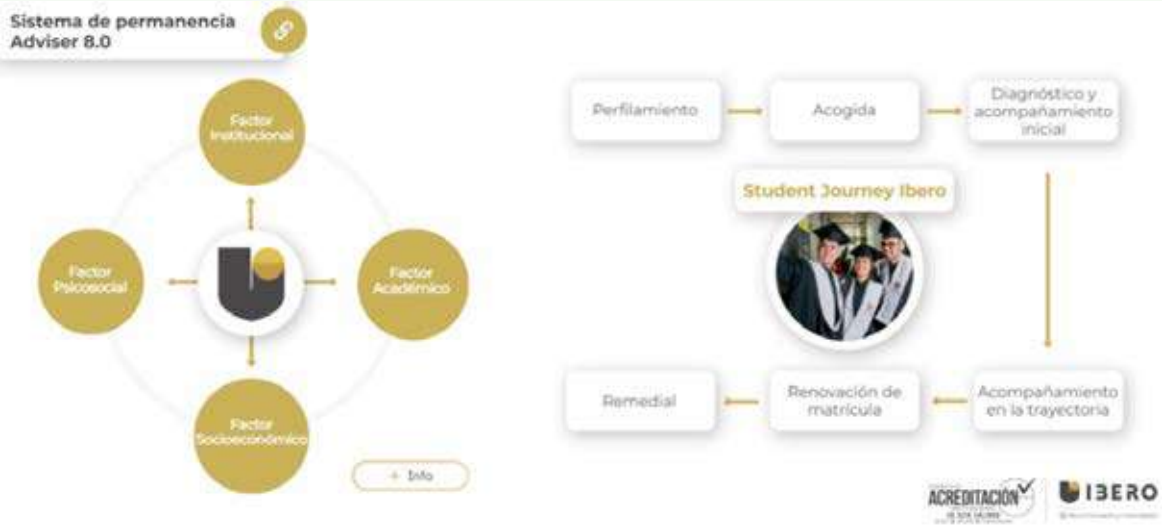
Descripción de la experiencia

La experiencia de gestión institucional para la promoción de la permanencia o reducción del abandono estudiantil en la Corporación Universitaria Iberoamericana contempla todo un modelo de acciones y estrategias en fases que permite ser efectivo en la prevención de riesgos de los estudiantes desde que formalizan su matrícula hasta que terminan su periodo o formación académica.

Este modelo contempla la intervención de varios actores de la institución según la fase en la que se encuentra el estudiante, actores que se han definido en la política estudiantil desde las diversas áreas que hacen parte del modelo de permanencia.

El diseño e implementación de la guía está organizado para entender mejor a los estudiantes en su día a día, en cada una de sus fases durante los periodos académicos que cursa. Implica escuchar la voz del estudiante, sus motivaciones y necesidades antes de cualquier decisión que lo involucre.

Figura 1. ***Fases y factores de la gestión de la permanencia institucional***



Nota. Factores evaluados durante todo el proceso universitario de los estudiantes y las fases intervenidas con acciones y estrategias desde diversos roles y actores.

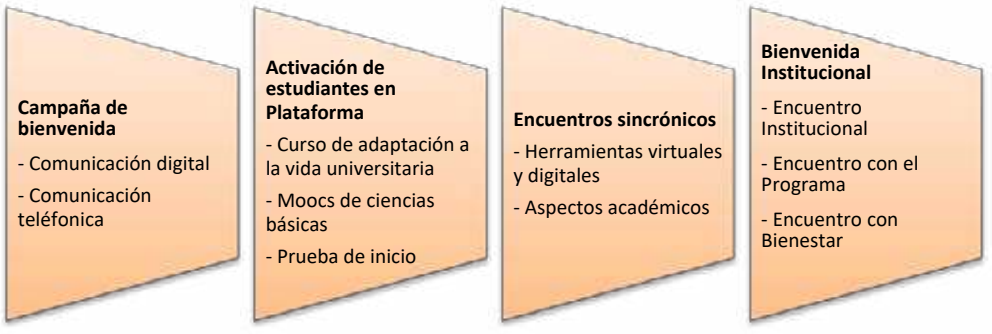
Fase 1. Acogida de los estudiantes

Inicia desde la admisión hasta la cuarta semana de clase y está enfocado en el fortalecimiento del proceso de integración a la vida universitaria de todos los estudiantes nuevos.

Interviene Marketing, comunicaciones, plataforma, acompañamiento al estudiante (PAE) y bienestar.

Acciones

Figura 2. *Acciones plan acogida*



Nota. Acciones y estrategias durante el plan acogida desde diversas áreas y actores que intervienen en esta fase de acompañamiento.

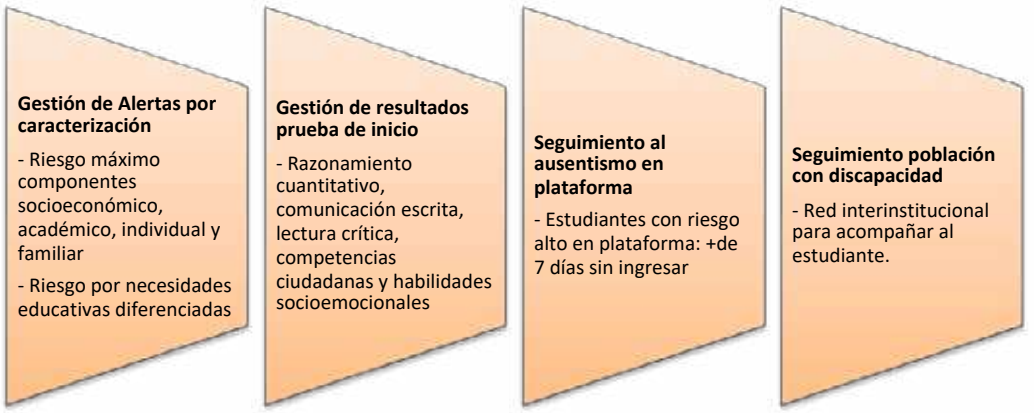
Fase 2. Diagnóstico y acompañamiento inicial

Este momento contempla las primeras tres (3) semanas e implica el seguimiento a la implementación de diagnósticos importantes a nivel institucional: la encuesta de caracterización y la prueba de inicio de competencias genéricas.

Este seguimiento incorpora la gestión del riesgo encontrado en estos diagnósticos a través de diversos acompañamientos desde las áreas involucradas en el modelo de permanencia (acompañamiento estudiantil, atención al estudiante, bienestar y academia).

Acciones

Figura 3. *Acciones diagnóstico y acompañamiento inicial*



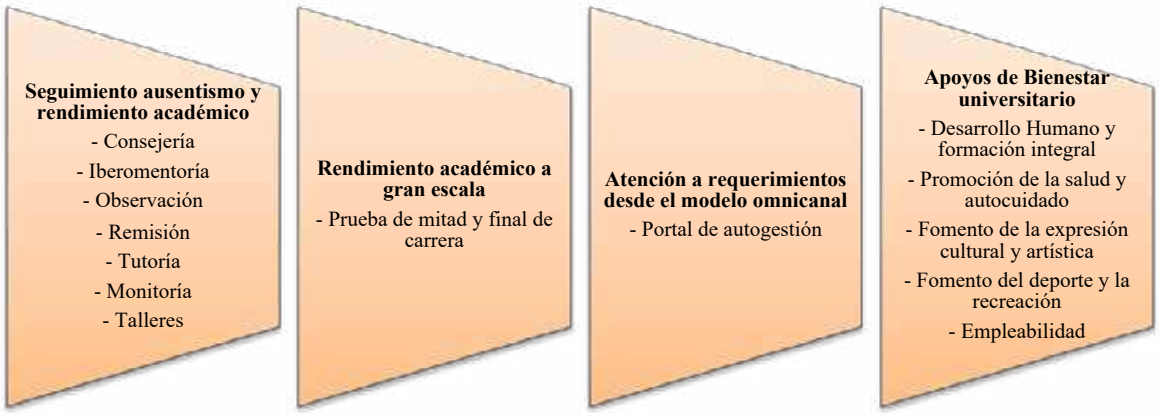
Nota. Acciones y estrategias durante la fase de diagnóstico y acompañamiento inicial enfocados en los resultados de la caracterización y pruebas de competencias, así como la interacción inicial que tienen los estudiantes con su campus virtual.

Fase 3. Acompañamiento a la trayectoria universitaria

Desde la tercera semana hasta final del periodo académico. Se brinda acompañamiento integral y personalizado a los estudiantes a lo largo de su periodo académico, implementando estrategias para apoyarlo en su trayectoria universitaria con el fin de promover el desarrollo personal y profesional. Interviene acompañamiento estudiantil, academia, atención al estudiante y bienestar.

Acciones

Figura 4. *Acciones Trayectoria universitaria*



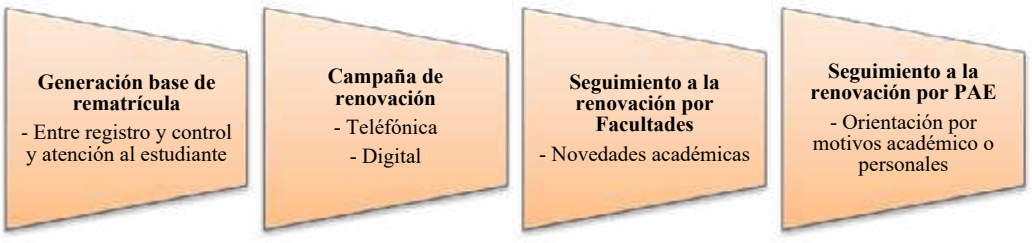
Nota. Apoyos, acompañamientos y experiencias institucionales desarrolladas tanto a estudiantes segmentados con riesgo, como a estudiantes interesados en fortalecer competencias.

Fase 4. Renovación de matrícula

Inicia en la semana novena del periodo académico en curso y finaliza en la quinta semana del periodo a renovar.

Acciones

Figura 5. *Acciones de renovación de matrícula*



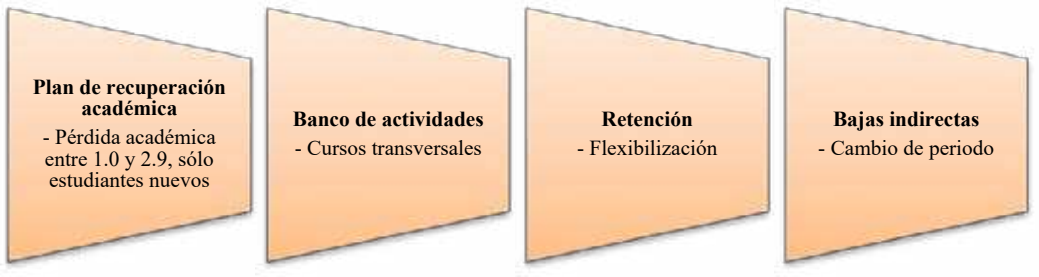
Nota. Acciones enfocadas a la gestión de renovación de matrícula en cada periodo y desde cada área y rol involucrada en el modelo.

Fase 5. Remedial

La Ibero ha diseñado unos planes de recuperación y pruebas académicas como estrategias correctivas en cursos con pérdida académica a estudiantes de primer ingreso y semestre, como una de las grandes estrategias para evitar la mortalidad académica en cursos disciplinares y transversales. Adicionalmente procesos administrativos de retención.

Acciones

Figura 5. *Acciones remediales Ibero*



Nota. Acciones reactivas enfocadas a la salvación o recuperación de estudiantes.

Resultados

La Corporación Universitaria Iberoamericana tiene una cultura de la información que permite la gestión, organización, implementación, seguimiento, control, registro y reportería de información sobre las acciones, estrategias y resultados de la renovación de matrícula, retención y permanencia de todos los estudiantes.

Los resultados pueden ser entendidos desde la evaluación del contexto, los insumos, el proceso y los resultados (Modelo CIPP, Daniel L. Stufflebeam).

El contexto incluye la caracterización de nuestros estudiantes y las características propias de la institución.

Los insumos, contemplan el presupuesto aprobado anualmente para la operación y gestión de la permanencia, el equipo de trabajo, la tecnología, sistemas y plataformas para el seguimiento, entre otros.

El proceso engloba todas las fases contempladas en la gestión de la permanencia basada en un modelo que facilita la participación de varias áreas.

Finalmente, el producto se relaciona con los resultados y logros de toda la implementación del proceso y desarrollo de la operación que redunda en la renovación de matrícula de nuestros y por ende en la permanencia.

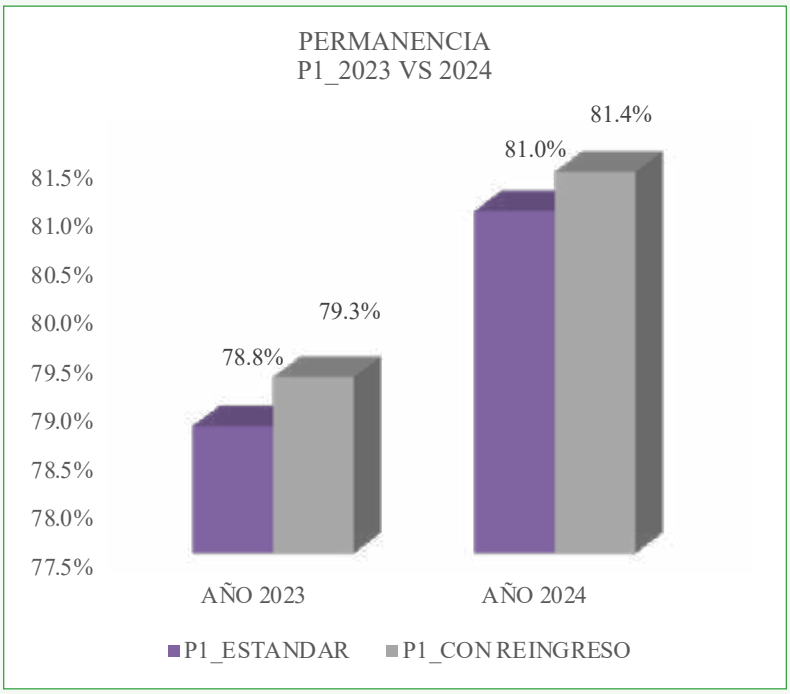
En la siguiente gráfica, podemos observar los resultados más relevantes sobre la gestión y de la permanencia institucional en el primer periodo/ semestre del 2024.

A partir de esta gestión se espera mejorar la tasa de permanencia en cada periodo. En la iberoamericana lo medimos con base en la renovación de matrícula periodo a periodo, resultado que evidentemente ha mejorado con la implementación del nuevo modelo/guía de estrategias.

Figura 6. Resultados de gestión de la Permanencia Ibero



Figura 7. ***Permanencia Ibero periodo 1- 2023 vs 2024***



Conclusiones

El enfoque de *experiencia al estudiante* ha optimizado la lealtad, retención y permanencia, ha facilitado el ingreso de nuevos estudiantes, ha mejorado la gestión de la crisis y ha generado una cultura de la permanencia en toda la Institución, donde todos aportamos y vemos los resultados en los indicadores de medición interna, así como en la satisfacción y recomendación del estudiante, igualmente segmentados en cada una de las fases.

Gracias a esta cultura, seguimos evaluando estrategias y acciones, las cuáles hemos ido renovando o ajustando según los resultados de las evaluaciones y necesidades de los estudiantes en términos de contenido, estructura, logística, pedagogía y servicio, en pro del cumplimiento de las metas estudiantiles e institucionales.

Un aspecto para resaltar es que el Proceso de Permanencia Institucional está certificado por la Norma ISO 9001 y cada año recibe seguimiento al riesgo y a los planes de mejora.

Seguimos creciendo como Institución, por lo que debemos optimizar el recurso, seguir priorizando estudiantes en riesgo y con mayor vulnerabilidad académica, socioeconómica y personal a través de la comunicación y articulación constante con las áreas involucradas en el modelo.

Referencias

Blog Corporación Universitaria Iberoamericana. (20 de febrero de 2024). *Iberomentor: "un acompañamiento desde la experiencia".* https://www.ibero.edu.co/blog/noticias/iberomentor-un-acompanamiento-desde-la-experiencia

Blog Corporación Universitaria Iberoamericana. (27 de marzo de 2024). *Logros del equipo de permanencia y acompañamiento estudiantil –PAE en el 2023.* https://www.ibero.edu.co/blog/noticias/logros-del-equipo-de-permanencia-y-acompanamiento-estudiantil-pae-en-el-2023

Montenegro, L. (2020). Guía de estrategias de permanencia y graduación oportuna. Coordinación de Permanencia Institucional. Corporación Universitaria Iberoamericana.

Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior Bogotá – Colombia (2015). Guía para la Implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional

Pennington, A. (2016). El libro de la experiencia del cliente. Pearson ediciones

Acuerdo 156 de 2020. Política para el fomento de la permanencia y graduación oportuna. Abril de 2020). *Sala General.*

Acuerdo 157. Política Institucional de Inclusión. (abril de 2020). *Sala General.*

Vicerrectoría Académica. (2024). Proyectos para la permanencia con calidad académica

Vicerrectoría Académica (2024). Roles de acompañamiento académico al estudiante y docente



Perspectivas rectorales sobre el papel de la Universidad de la República con la sociedad y su relación con las políticas inclusivas

Karina Parga
Universidad de la República, Uruguay
kparga@fing.edu.uy

Emiliano Clavijo
Universidad de la República, Uruguay
emiliano.clavijo@cse.udelar.edu.uy

Resumen

El estudio examina cómo las autoridades de la Universidad de la República (Udelar) conciben el papel de la institución en relación con la sociedad y su influencia en el desarrollo e implementación de políticas de educación inclusiva entre los años 2006 y 2022. Mediante una metodología cualitativa, análisis de documentos y memorias rectorales, se identificaron tres categorías de inclusión educativa: interactiva diversificada, unilateral e interactiva estratificada. Cada rectorado adoptó enfoques distintos: Arocena (2006-2014) promovió la democratización del conocimiento y la interacción universidad-sociedad; Markarian (2014-2018) se centró en la calidad de la enseñanza y la autonomía universitaria; y Arim (2018-2022) destacó la inclusión durante la pandemia de Covid-19, con atención a poblaciones vulnerables.

Las políticas inclusivas en Udelar siguen un enfoque gradualista, orientado a responder a la vulnerabilidad de diversos grupos sociales y abordar desafíos contemporáneos de desigualdad social en Uruguay. Aunque el análisis documental presenta limitaciones, sería beneficioso incluir técnicas que capturen las percepciones del *demos* universitario. Las medidas buscan mejorar la permanencia estudiantil mediante acceso igualitario, apoyo académico y flexibilidad curricular. No obstante, la evaluación del impacto en las trayectorias educativas aún está en fases iniciales y requiere mayor análisis.

Palabras clave: Políticas Educativas, Educación Inclusiva, Educación Superior, Ideas, Uruguay.

Introducción

Desde el retorno del proceso democrático en Uruguay, se observa la transformación de las políticas universitarias en Uruguay que provocan la llegada a la Universidad de la República (Udelar) de nuevos sectores de la población que antes no ingresaban (Errandonea, 2023). En tanto, esto produce nuevas demandas que requieren de una mirada pedagógica particular que atienda a la diversidad de los ingresantes: género, migraciones, estudiantes privados de libertad, estudiantes primera generación de universitarios en su familia, estudiantes en situación de discapacidad, entre otras demandas.

Se concibe a la *educación inclusiva* como un proyecto político, epistémico y pedagógico (Gaete y Luna 2019), basado en el derecho a la educación para todas las personas, cuyas transformaciones pueden constatarse a nivel de objetivos, estrategias e instrumentos de políticas (Hall, 1992), por lo que se concibe como prioritario el rol de las ideas en el proceso de diseño e implementación de políticas (John, 2000). En este marco, conviven los modelos educativos de *integración* e *inclusión educativa*, cuyas apuestas varían en función de que no es posible concebirse en tanto prácticas puras, sino que tales acciones deben enmarcarse en un proceso de transformación cultural profunda. La *integración* se centra en aceptar la diferencia y adaptar el currículo para abordar las llamadas "necesidades educativas especiales", lo que sostiene la responsabilidad del proceso de aprendizaje en el estudiante. Por otro lado, la *inclusión* incide en el abordaje de las barreras que se producen entre el estudiante y el medio en que se desarrollan los procesos de aprendizaje que inhiben la participación del estudiante, su permanencia y egreso de la Universidad (Elizondo, 2017).

A partir de discusiones técnico-políticas a escala regional y nacional acerca de las orientaciones en materia de políticas de educación superior, las universidades latinoamericanas experimentan transformaciones profundas. Producto de la promoción al acceso en la educación superior, emergen escenarios de "inclusión excluyente" (Ezcurra, 2018), donde los estudiantes ingresan a la educación superior, pero carecen de las herramientas necesarias para adaptarse efectivamente al entorno universitario. Al asumir el desafío de ser una institución inclusiva, la universidad debe forjar cambios culturales, pedagógicos y edilicios, así como el interés de los actores de la comunidad universitaria para afianzar este proyecto (Garcés et al., 2022).

El caso en estudio muestra un escenario gradualista en la implementación del modelo de educación inclusiva. La concepción del rol de la Universidad y su relación con la sociedad por parte de las autoridades universitarias da forma a los objetivos de política y el planteamiento de estrategias e instrumentos de políticas orientadas por este modelo, tal como lo expresan las perspectivas de las autoridades rectorales[1].

1 Esta afirmación no pretende desacreditar las prácticas y recorridos innovadores realizados por diversas Facultades e Institutos de la Udelar. Un ejemplo sumamente interesante hacia un cambio de paradigma es el glosario inspirado en el enfoque DUA, práctica desarrollada por Mollo et al. (2024) en el ámbito de la química, presentada en el XII CLABES desarrollado en Temuco en 2023. En particular, el presente documento se concentra en comprender y reflexionar críticamente acerca de las propuestas rectorales frente a los modelos expuestos y las miradas de la universidad frente a la sociedad.

Así, la visión arocenista se basa en la noción de "universidad para el desarrollo", una propuesta anclada en el desarrollo humano sostenible mediante la integración de las tres funciones universitarias (investigación, enseñanza y extensión) en interacción con la sociedad (Arocena y Sutz, 2016). Por otro lado, la perspectiva markarianista pone el énfasis en la autonomía institucional en su interacción con la sociedad y el poder político, priorizando la racionalización y optimización de los recursos humanos y financieros en el ejercicio de las funciones universitarias (Udelar, 2014b). Finalmente, Arim asume un posicionamiento del rol de la Universidad en un contexto regional de complejidades respecto a los diagnósticos de los principales problemas contemporáneos de las universidades latinoamericanas: la educación inclusiva, la sustentabilidad y la democracia. Su preocupación se centra en la estratificación institucional como respuesta a la masividad y expansión desde la diversificación institucional, y su impacto en la agudización de las desigualdades y la movilidad social a través de la educación superior, favoreciendo la consolidación de las élites universitarias en su ámbito de inserción institucional (Cabrera y Arim, 2023).

Objetivo

Comprender cómo las autoridades de la Universidad de la República (Udelar) conciben el papel de la institución en relación con la sociedad y su influencia en el desarrollo e implementación de políticas de educación inclusiva entre los años 2006 y 2022.

En este sentido, la hipótesis que orienta este trabajo es que la adopción del modelo de educación inclusiva en la Udelar se encuentra condicionado por las creencias de las principales autoridades universitarias respecto al rol de la Universidad en su relación con la sociedad. En este sentido, los distintos rectorados han recorrido un modelo de *integración* que experimenta ajustes a partir de la adopción diferenciada de instrumentos y estrategias de políticas propias del modelo de integración o de inclusión.



Metodología

El presente estudio persigue una estrategia metodológica de investigación cualitativa, basada en el relevamiento y análisis documental y de contenido de las propuestas y memorias rectorales de quienes desempeñaron funciones entre los años 2006 y 2022[2].

Hall (1992) identifica tres órdenes de cambio. Los objetivos de política guardan relación con los fines de la política analizada. En tanto, las estrategias remiten a la planificación para su ejecución y gestión de los procesos que de ésta se desprenden. Finalmente, los instrumentos de política son recursos y mecanismos que viabilizan su ejecución.

En función del modelo de inclusión enunciado en el capítulo introductorio (Elizondo, 2017) y concibiendo la impronta de las políticas educativas en este marco en cada período rectoral se identifican, tres categorías que comparten la noción de integración educativa, por hacer foco de análisis e intervención a partir del estudiante y no de la interacción del estudiante con la institucionalidad universitaria.

En tanto, las categorías se diferencian de la siguiente forma.

Integración interactiva diversificada: la jerarquización de la relación universidad y sociedad a partir de su interacción y retroalimentación de aprendizajes entre actores universitarios y no universitarios para el desarrollo nacional;

Integración unilateral: la universidad se posiciona como un actor más en su relación con la sociedad y se reivindica su autonomía política y técnica;

Integración interactiva estratificada: la universidad mantiene una vocación por temas de interés social, aunque aborda los desafíos sociales y pedagógicos en forma diferenciada según grupos sociales específicos.

Estos documentos dan cuenta de un proceso de acumulación de saberes, prácticas y consensos entre diferentes actores que participaron de las instancias de discusión en un contexto institucional regido por los principios de autonomía y cogobierno universitario. Sin embargo, cabe señalar que la comparación documental es un ejercicio complejo en virtud de los formatos que estos presentan. Finalmente, hay que señalar que se trabajó con documentos de libre acceso por lo que su tratamiento no requiere de solicitud de acceso a la información pública, ni consideraciones por parte de comité de ética.

Resultados

En oportunidad del caso analizado, los períodos rectorales de Arocena, Markarian y Arim en la Udelar, dan cuenta de la importancia creciente de estrategias e instrumentos de políticas que atiendan a criterios de inclusión y diversidad estudiantil. Bajo el liderazgo de cada uno de estos rectores, se llevaron a cabo diversos esfuerzos para mejorar la accesibilidad y atender la diversidad de demandas educativas, aunque estas improntas, se encuentran condicionadas por la cosmovisión del relacionamiento entre los asuntos de políticas.

Durante el período de Rodrigo Arocena (2006-2014), la Universidad se enfocó en la democratización del conocimiento para facilitar el

2 El análisis considera los documentos programáticos de los rectorados de Rodrigo Arocena (2006-2014), Roberto Markarian (2014-2018) y Rodrigo Arim (2018-2022, actualmente ejerciendo funciones en un segundo período rectoral).

desarrollo nacional. Para lograrlo, se implementaron instrumentos de política como el desarrollo de ciclos iniciales, la curricularización de la extensión universitaria y la semipresencialización de cursos. Las estrategias incluyeron la diversificación de modalidades educativas y el Plan de Acogida y seguimiento a las generaciones de ingreso, que en 2010 se transformó en el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresa). Este enfoque promovió una integración interactiva diversificada entre la Universidad y la sociedad. Por consiguiente, de un caso de integración interactiva diversificada.

Durante el rectorado de Roberto Markarian (2014-2018), se pretendió avanzar en políticas educativas que priorizaran la calidad de la enseñanza y la respuesta a necesidades sociales, concibiendo a la Universidad como un actor autónomo respecto al poder político.

Las políticas incluyeron intervenciones en preingreso, ingreso y permanencia de estudiantes, difusión de la oferta universitaria, y actividades de bienvenida. Las estrategias se enfocaron en evaluar las políticas de enseñanza, promover el compromiso estudiantil, mantener la regionalización, y utilizar tecnologías de apoyo, como el ProData-EVA para necesidades educativas específicas. Este período se caracteriza por una integración unilateral de la universidad con la sociedad.

Cuadro 1. Órdenes de cambio y orientación de políticas en educación inclusiva en Udelar, Uruguay (2006-2022)

Rectorado	Instrumentos de Política	Estrategias de Política	Objetivos de Política	Categoría de orientación
Rodrigo Arocena (2006-2014)	Desarrollo de ciclos iniciales. Curricularización de la extensión universitaria. Semipresencialización de cursos	Diversificación de modalidades educativas. Plan de Acogida y seguimiento a las generaciones de ingreso, en 2010, denominado Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresa)	Democratizar el conocimiento con miras a viabilizar el desarrollo nacional	Integración interactiva diversificada
Roberto Markarian (2014-2018)	Intervención en escenarios de pre-ingreso, ingreso y permanencia de los estudiantes. Difusión de la oferta universitaria, actividades y jornadas de bienvenida Cursos introductorios, orientación vocacional, ExpoEduca, inserción en la vida universitaria y formación de tutores pares.	Evaluación de las políticas de enseñanza. Promoción de la alta dedicación y compromiso del Estudiante. Preservación del proceso de regionalización en el interior del país. Tecnologías de apoyo a la Enseñanza.	Garantizar la calidad de la enseñanza Considerar necesidades sociales y productivas reconociéndose como un actor co-participante a partir de una visión autónoma respecto al poder político	Integración unilateral

Rectorado	Instrumentos de Política	Estrategias de Política	Objetivos de Política	Categoría de orientación
Rodrigo Arim (2018-2022)	Becas estudiantiles. Proyectos de accesibilidad en áreas de infraestructura y comunicación. Instrumentos de apoyo a migrantes. Instrumentos de apoyo a personas privadas de libertad. Prevención de conductas que impliquen acoso, violencia y discriminación. Espacios de cuidados.	Preservación del derecho a la educación y al trabajo. Delegación de atribuciones y recursos económicos a las Facultades.	Democratizar la educación superior y asegurar formación de calidad a lo largo de la vida y en todo el país. Adaptar el crecimiento y diversidad estudiantil mediante mecanismos de ingreso diversificados. Expandir las funciones universitarias a todas las regiones del país. Mejorar la permanencia y finalización de los estudios de grado.	Integración interactiva estratificada

Fuente: elaboración propia con base en las categorías de Hall (1992) y documentos rectorales (Udelar, 2014a, 2014b, 2017, 2020, 2022).

Por último, el rectorado de Rodrigo Arim (2018-2022) estuvo atravesado por la pandemia mundial de COVID-19, lo cual marca un punto de inflexión en la comparación de los procesos rectorales. En este sentido, la Universidad se enfocó en la democratización de la educación superior y en garantizar una formación de calidad a lo largo de toda la vida y en todo el país. Para ello, se continuaron los apoyos a través de becas estudiantiles, proyectos de accesibilidad en áreas de infraestructura y comunicación, e instrumentos de apoyo a migrantes y personas privadas de libertad. Además, se promovieron medidas para prevenir conductas de acoso, violencia y discriminación, así como la creación de espacios de cuidados para la población universitaria. Se continúan los avances en términos de reconocimiento de la importancia de la inclusión en la educación superior, con especial énfasis en la discapacidad. Se crea la Comisión Central de Inclusión en Discapacidad, la cual es integrada por representantes del demos universitario y estructuras institucionales de apoyo. Esta Comisión cogobernada aborda asuntos como la educación inclusiva y laboral, la accesibilidad física, comunicacional y actitudinal y la recepción y seguimiento de procesos de inclusión de estudiantes, docentes y funcionarios técnicos, administrativos y de servicios con discapacidad.

Finalmente, las estrategias de política se orientaron a preservar el derecho a la educación y al trabajo, además de abordar el crecimiento y la diversidad estudiantil mediante la diversificación de los mecanismos de ingreso, y desarrollar las funciones universitarias en todas las regiones del país. Este enfoque buscó una integración interactiva estratificada, abordando la permanencia y finalización de los estudios de grado.

Conclusiones

Este trabajo presenta una propuesta teórica que supera la dicotomía entre inclusión e integración al analizar las políticas universitarias desde una perspectiva de educación inclusiva. Primero, se destaca la relevancia de las ideas en el análisis de las políticas educativas. Segundo, se observan ajustes en las políticas durante cada período rectoral, reflejando una impronta gradualista, a partir del análisis de documentos que alcanzan a cuatro períodos rectorales.

La tipificación de las políticas de integración educativa revela distintos enfoques que impactan en la permanencia y el abandono estudiantil, ya que los instrumentos, estrategias y objetivos de políticas resultan variables a pesar de la tradición gradualista de las políticas educativas universitarias en Uruguay:

Integración interactiva diversificada

La universidad y la sociedad interactúan y se retroalimentan, desarrollando estrategias conjuntas para el desarrollo nacional, lo que podría fomentar un entorno más inclusivo y reducir la desvinculación estudiantil al fortalecer el apoyo y la participación de los estudiantes de diversos orígenes socioculturales.

Integración unilateral: La universidad actúa de manera autónoma con relación a la sociedad, defendiendo su independencia política y técnica. Este enfoque se avoca a la búsqueda de la calidad educativa, pero podría limitar la adaptación de las propuestas formativas a las necesidades específicas de los estudiantes, afectando potencialmente su permanencia.

Integración interactiva estratificada

La universidad aborda los desafíos sociales y pedagógicos de manera diferenciada según grupos específicos, lo que permite una atención más personalizada y adaptada a las necesidades de distintos segmentos estudiantiles, contribuyendo a una mayor inclusión y reducción de la desvinculación.

Cabe señalar que el análisis documental realizado debería integrar técnicas que recojan las voces del *demos* universitario, permitiendo una comprensión más completa de las percepciones sobre los ajustes de políticas.

En este escenario, la Udelar demuestra un continuo fortalecimiento de sus funciones a través de propuestas y reformas que evidencian su compromiso con la adaptación a los cambios sociales. A pesar de los desafíos actuales, como la insuficiencia de financiamiento, el deterioro progresivo en la relación entre horas docentes y número de estudiantes, el impacto negativo de la pandemia en el rendimiento académico, y el incremento de la matrícula universitaria, la universidad sigue avanzando en la mejora de sus servicios y en la expansión de su presencia en todo el territorio nacional (Universidad de la República, 2023).

En definitiva, los enfoques de integración presentan diversas implicancias en la permanencia estudiantil y reflejan la necesidad de desarrollar dispositivos de acompañamiento, entre otros asuntos, con miras a la interculturalidad a partir del abordaje de poblaciones migrantes, tema central del XIII Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior (CLABES). A pesar de los desafíos enumerados, la educación inclusiva garantiza el derecho a aprender de grupos en riesgo de exclusión. Esta se presenta como una respuesta esencial para garantizar la participación continua de todos los estudiantes en la educación

superior. Sin embargo, la evaluación del impacto de estos enfoques en las trayectorias educativas se encuentra en etapas iniciales en el caso analizado.

Por lo tanto, es esencial avanzar en estudios que profundicen en el impacto de estos modelos en la permanencia y el abandono estudiantil. Es necesario ajustar y mejorar las políticas no solo en términos de eficacia (logro de los objetivos), efectividad (impacto en las poblaciones objetivo) y eficiencia (relación entre recursos y objetivos), sino también en términos de equidad. Esto requiere considerar la justicia social como un valor fundamental.

El abordaje equitativo del acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior, frente a los desafíos sociales emergentes, subraya la necesidad de desarrollar instrumentos y estrategias flexibles. Estas deben adaptarse a las dinámicas de desigualdad social y a la creciente diversificación de las problemáticas que afectan a diversos colectivos en la actualidad. Este enfoque es un reflejo de los retos comunes que enfrenta el caso nacional y el contexto latinoamericano, donde las universidades deben responder a una amplia gama de desigualdades para asegurar una educación superior inclusiva y equitativa.

Referencias

Arocena, R., y Sutz, J. (2016). Universidades para el desarrollo. En Foro Abierto de Ciencias de América Latina y el Caribe. UNESCO Office Montevideo and Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246445

Cabrera, C., y Arim, R. (2023). Pistas para reflexionar sobre la (des) igualdad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 81-104.

Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. Pedagogías de la inclusión. *Fórum Aragón*, 22: 28-32.

Errandonea, G. (2023). Evolución del acceso, la permanencia y el egreso en la Udelar. *InterCambios*, 10(1): 191-202.

Gaete, A. y Luna, L. (2019) Educación Inclusiva y participación. *Fuentes*, 21(2): 161-175

Garcés, E., Alcívar, O., y Garcés, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. Revista Universidad y Sociedad, 14(2), 336-343. Epub 02 de abril de 2022. Recuperado en 23 de junio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200336&lng=es&tlng=es

Hall, P. (1992). Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25: pp. 275-96.

John, P. (2000). *Analyzing public policy*. Continuum.

Mollo, A., Rodino, E., Nuñez, I., Esteves, M. y Linale, M. (2024). Glosario de química en DUA: Un paso hacia la educación inclusiva para promover el ingreso y la permanencia en educación superior. En R. del Valle (Ed.), Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES (pp. 352-358). Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.

Universidad de la República. (2014a). Memoria del rectorado 2006-2014. Recuperado de https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/10/memoria_del_rectorado_2006-2014.pdf

Universidad de la República. (2014b). Programa del Rectorado de Roberto Markarian. Recuperado de https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/programa_rectorado_markarian.pdf

Universidad de la República. (2017). Memoria 2016. Recuperado de https://udelar.edu.uy/bibliotecas/wp-content/uploads/sites/40/2018/01/Memoria2016Udelar.pdf

Universidad de la República. (2020). Propuesta al país. Universidad de la República. Recuperado de https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/10/Propuesta-al-pa%C3%ADs_2020-10-06_web.pdf

Universidad de la República (UDELAR). (2022). Memoria del Rectorado UDELAR 2018-2022. Recuperado de https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2022/12/Memoria-del-Rectorado-UDELAR-2018-2022.pdf

Universidad de la República. (2023). Rendición de cuentas 2022. Recuperado de https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2023/05/%F0%9F%93%98%F0%9F%93%98%F0%9F%93%98-Rendicion-de-Cuentas-2022-Documentos-de-Google-todo.pdf



Conexiones vitales: simulación del efecto de la Permanencia Estudiantil sobre la productividad académica del profesorado

Sandra Patricia Barragán Moreno
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
sandra.barragan@utadeo.edu.co

Alfredo Guzmán Rincón
Corporación Universitaria Asturias
alfredo.guzman@asturias.edu.co

Gloria Patricia Calderón Carmona
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
gloria.calderon@utadeo.edu.co

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior privadas como partes interesadas en la permanencia estudiantil asumen un rol activo en ella generando Planes de Permanencia y Graduación Oportuna en su interés legítimo por la formación de profesionales íntegros y por su salud financiera que depende, en gran medida, de los ingresos por matrículas. Así, el objetivo de este trabajo fue simular el efecto que produce el tiempo de la carga laboral dedicado a actividades para el fomento de la permanencia estudiantil sobre la productividad académica del profesorado. Se implementó como metodología de modelación y simulación a la Dinámica de Sistemas ejecutada en dos etapas: Diseño de un diagrama de bucle causal y el diseño del Diagrama stock-and-flow para las simulaciones. Con las tres simulaciones en un horizonte de 260 semanas (5 años), se detectó que a medida que la variable tasa de permanencia deseada aumenta, la variable tiempo dedicado a actividades para la permanencia también aumenta, lo que disminuye el tiempo disponible para la productividad académica. Es un verdadero desafío lograr un equilibrio entre los tiempos del profesorado dedicados a la permanencia y a la productividad académica, en el reconocimiento de que los dos son vitales para la sostenibilidad de la institución.

Descriptores: Productividad laboral, Deserción escolar, Calidad de la educación, Recursos financieros, Modelo de simulación.

Introducción

La deserción estudiantil en la educación superior es entendida como

> ... un evento relacional, de interacción y dinámico, en el que se presenta un acto individual, institucional y social que modifica las interacciones entre los distintos agentes educativos, efecto de la valoración construida en lo formativo a partir de expectativas, ofertas, y demandas de tipo intrínseco y extrínseco. Un evento contextualizado y complejo que debe ser abordado interdisciplinariamente, a partir de estrategias múltiples y complementarias (Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94, 2012, p.6).

En ese sentido, la deserción estudiantil tiene variadas implicaciones sobre los diferentes ámbitos de la sociedad y sobre los actores intervinientes en el proceso educativo (Cosenz, 2022; Guzmán et al., 2021; Moreno & Vargas, 2021; Schmitt & Santos, 2013). Particularmente, las Instituciones de Educación Superior (IES) como partes directamente interesadas en la permanencia estudiantil asumen un rol activo para fomentarla generando Planes de Permanencia y Graduación Oportuna (PyGO) con base en su interés legítimo en la construcción de sociedad mediante la formación de profesionales íntegros en el marco de la salud financiera de la IES pues ella depende en gran medida, de los ingresos por matrículas (Cosenz, 2022; Guzmán et al., 2021). Los PyGO y las actividades para el fomento de la permanencia estudiantil tienen grandes retos debido a que sus ejes de acción comprenden al menos las herrmientas de la Figura 1.

Figura 1

Herramientas para la permanencia y la graduación oportuna



Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación Nacional (2015).

Los PyGO son diseñados e implementados desde las áreas de bienestar estudiantil o de la unidad que haga sus veces contando con profesionales adscritos a dicha unidad y con el apoyo de personal académico o administrativo de la IES. Cuando se requiere personal académico para apoyar dichas actividades para el fomento de la permanencia y la mitigación de la deserción se recurre a la planta profesoral que tiene una dedicación contractual de tiempo completo ya que la planta de cátedra solo tiene la docecia directa en su dedicación. Vale anotar que, en la carga laboral de los profesores de tiempo completo están contempladas todas las funciones misionales de investigación, docencia y proyección social, además de las actividades de administración, capacitación y actualización pedagógica y disciplinar, como lo muestra la Tabla 1.

Para completar el panorama de las actividades del profesorado de tiempo completo y los productos esperados con ellas, la Tabla 1 recopila los productos asociados a las actividades de los profesores universitarios y que están sujetos a su carga laboral. De estos productos dependen activos intangibles para las IES como su prestigio y su reputación institucional por lo que las IES deben atender su disputa de tiempo en la carga laboral con la asignación a la permanencia estudiantil debido a que la calidad educativa del servicio académico que ofrece está supeditada a ella en conjunto con otros indicadores como la calidad docente, la gestión directiva, los resultados en pruebas estandarizadas y el valor académico agregado (Vinajera et al., 2023; Brutti & Sánchez, 2022; Touriñan, 2022; Martín, 2018) y por ende su provenir (Bougheriram & Mayada, 2023; Barragán & Calderón, 2022; Cosenz, 2022; Guzmán et al., 2021).

Tabla 1

Actividades y productos asociados a actividades de los profesores universitarios

Actividad	Específicos	Producto
Investigación	Servicios técnicos	Producción de artículos científicos (sometidos y publicados)
	Participación en los proyectos con recursos externos a la IES.	Libros y capítulos de libros derivados de investigación (sometidos y publicados)
		Conferencias/Ponencias presentadas ante la comunidad académica
	Participación en los proyectos con recursos internos a la IES.	Número de proyectos aprobados con financiación interna
		Número de patentes (registros de derecho de autor sobre obras)
Docencia	Docencia Presencial	Resultados de las encuestas de percepción o evaluación de los estudiantes
		Número de estudiantes atendidos en tutoría, consejería y mentoría
	Docencia no Presencial	Tasas de aprobación, reprobación, pérdida por inasistencia, retiro de asignaturas
	Dirección tesis de pregrado	Número de estudiantes dirigidos en trabajo de grado

Actividad	Específicos	Producto
Capacitación	Estudios de posgrado	Actividades para la reconversión profesional
	Actualización de habilidades docentes	Cursos de formación en el uso de las Tecnologías de Información Comunicación
	Actualización de habilidades investigación	Diseño y Gestión de ambientes de aprendizaje mediados por tecnología
	Participación en eventos	
Extensión y Proyección Social	Extensión solidaria	Convenios de cooperación e interacción con la comunidad académica nacional e internacional
	Consultoría	
	Servicios técnicos	Actividades de visibilidad y de formación continua, formación para la vida
	Educación continua	
Administración	Dirección de programas	Actividades asociadas a los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación
	Coordinación de profesores	
	Procesos institucionales	
	Participación en comités	
	Mercadeo y divulgación	Actividades para aumentar el ingreso por matrícula.

Fuente: Elaboración propia con base en Barragán & Calderón (2022).

De manera que, tanto el fomento a la permanencia estudiantil (o si se quiere la mitigación de la deserción estudiantil) como la productividad académica son dos de los indicadores de la calidad del servicio educativo que la IES presta. No obstante, existe una disputa entre los tiempos de dedicación a ellos en la carga laboral del profesorado de tiempo completo que, no es un asunto menor dada las conexiones vitales que tienen en la formación de los estudiantes, en la sostenibilidad financiera de la IES y en su prestigio y reputación institucional. Así surgió la pregunta de investigación ¿Qué efecto tiene el tiempo de la carga laboral dedicado a actividades para el fomento de la permanencia estudiantil sobre la productividad académica del profesorado universitario? El tiempo de la carga laboral dedicado a actividades para el fomento de la permanencia estudiantil está sujeto a las tasas de permanencia estudiantil deseadas y que están estrechamente ligadas a las tasas de deserción estudiantil diagnosticadas y que se quieren mitigar. Es importante recalcar el compromiso ético con los estudiantes que ingresan a las IES, en cuanto a que institucionalmente debe procurarse su permanencia, no obstante, la contienda por recursos y tiempo en los planes y programas tiene efetos secundarios cuyo monitoreo, valoración y comprensión es crucial organizacionalmente. En concordancia, se estipuló el objetivo de este trabajo.

Objetivo

Simular el efecto que produce el tiempo de la carga laboral dedicado a actividades para el fomento de la permanencia estudiantil sobre la productividad académica del profesorado universitario.



Metodología

Para alcanzar el objetivo de investigación se implementó como metodología de modelación y simulación a la Dinámica de Sistemas porque permite identificar las conexiones causales entre las variables relevantes por medio de estructuras de realimentación (Cosenz, 2022; Guzmán et al. 2021). Los modelos de Dinámica de Sistemas son herramientas cognitivas para analizar los procesos operacionales que tienen efecto sobre el desempeño organizacional (Cosenz, 2022). La metodología contó con dos etapas: 1) Diseño de un diagrama de bucle causal como modelo conceptual que guía y en el que se identificó la dinámica fundamental subyacente (Schaffernicht, 2009; Aracil & Gordillo, 1997); y 2) Diseño del Diagrama de Forrester como modelo *stock-and-flow* para simulación que posibilitó la cuantificación de las relaciones entre las variables para simular su comportamiento en el tiempo (Bala et al., 2017; Bianchi, 2016).

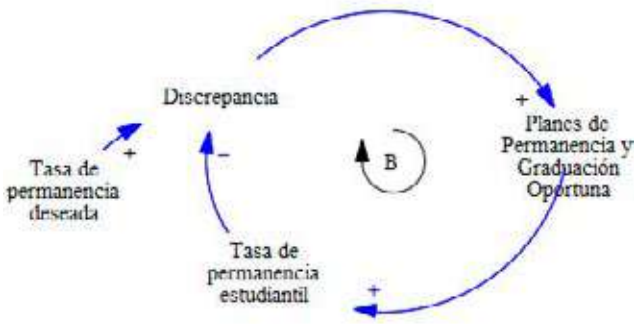
Resultados

Diagrama de bucle causal: La Figura 2 representa la hipótesis dinámica que gobierna la necesidad de implementar PyGO con base en la detección de tasas de deserción estudiantil a mitigar y que genera la elaboración de metas en permanencia estudiantil que implican que todo el personal académico y administrativo trabaje articuladamente para alcanzarlas. Las flechas representan la interacción entre las variables, el signo positivo indica su relación proporcional directa y el signo negativo, su relación proporcional inversa (Schaffernicht, 2009).

El bucle de la Figura 2 muestra que cuando se presenta una discrepancia entre la tasa de permanencia estudiantil que experimenta la IES y la deseada, se incrementa la demanda y el número de PyGO a diseñar y a implementar. Cuando se fortalecen los PyGO, la tasa de permanencia estudiantil aumenta. Los planes demandan atención por parte del profesorado para participar en estudios de diagnóstico de necesidades, diseño de estrategias, actividades, metas, material pedagógico y didáctivo, elaboración y ejecución de actividades para el fomento a la permanencia y evaluar la efectividad de dichos planes y actividades.

Figura 2

Diagrama de bucle causal- hipótesis dinámica



Fuente: Elaboración propia con base en Schaffernicht (2009).

Bajo esta hipótesis dinámica se diseñó el siguiente modelo para simular el efecto sobre la productividad académica del profesorado de tiempo completo por su dedicación a las actividades de permanencia en tres escenarios provenientes de sendas tasas de permanencia declaradas en los PyGO o en los planes estratégicos institucionales.

Diagrama stock-and-flow:

Para simular cómo la tasa de permanencia deseada afecta la productividad académica en el modelo, se emplearon las variables y sus relaciones que aparecen en la Figura 3 que contiene el Diagrama stock-and-flow que posibilita la simulación. Enseguida se describen con detalle, las variables y las conexiones vitales para el modelo:

Tasa de permanencia:
Definición: Es la proporción de estudiantes que permanecen en la IES.
Ecuación: Tasa de permanencia = 0,3
Unidad: Dmnl (Sin unidades)

Número de Estudiantes:
Definición: Número total de estudiantes atendidos.
Ecuación: *Número de Estudiantes = Tasa de permanencia × 120*
Unidad: Students

Tiempo de Carga Laboral para Permanencia:
Definición: Tiempo dedicado por los profesores a actividades de fomento de la permanencia.
Ecuación: *(Política institucional × Número de Estudiantes) / Factor de normalización*
Unidad: Hours/Week

Tiempo de Carga Laboral para Productividad Académica:
Definición: Tiempo disponible para actividades académicas productivas.
Ecuación: *Carga laboral - Tiempo de Carga Laboral para Permanencia*
Unidad: Hours/Week

Productividad Académica:
Definición: Cantidad de publicaciones académicas producidas por el profesorado.
Ecuación: *Eficiencia Académica × Tiempo de Carga Laboral para Productividad académica*
Unidad: Publications/Year

Con base en el modelo de la Figura 3, se definieron tres escenarios distintos modificando la tasa de permanencia estudiantil y dejando los demás variables sin cambios (Ceteris Paribus), con ellos se hicieron las simulaciones para visualizar el efecto en la productividad académica del profesorado. Las simulaciones se hicieron en un horizonte de 260 semanas (5 años), con una Tasa de permanencia de 0,3; Política institucional: 0,5 representando la intensidad de las políticas institucionales sobre la permanencia; Número de Estudiantes: ; Efectividad de las actividades: 0,4; Jornada: 40 Hours/Week, Factor de normalización: 10; y Eficiencia Académica: 0,1 Publications/Week.

La Tabla 2 revela que, a medida que la tasa de permanencia deseada aumenta, el tiempo dedicado a actividades de fomento de la permanencia también aumenta en concordancia, lo que disminuye el tiempo disponible para la productividad académica. Como resultado, la productividad académica disminuye conforme la tasa de permanencia deseada aumenta. Es decir que, en la planeación institucional pueden consideranse los efectos que tienen incluir el aumento de la tasa de permanencia sobre la productividad académica de los profesores. Las dos son relevantes organizacionalmente, pero su interacción es inversamente proporcional.

Tabla 2

Escenarios para simulación

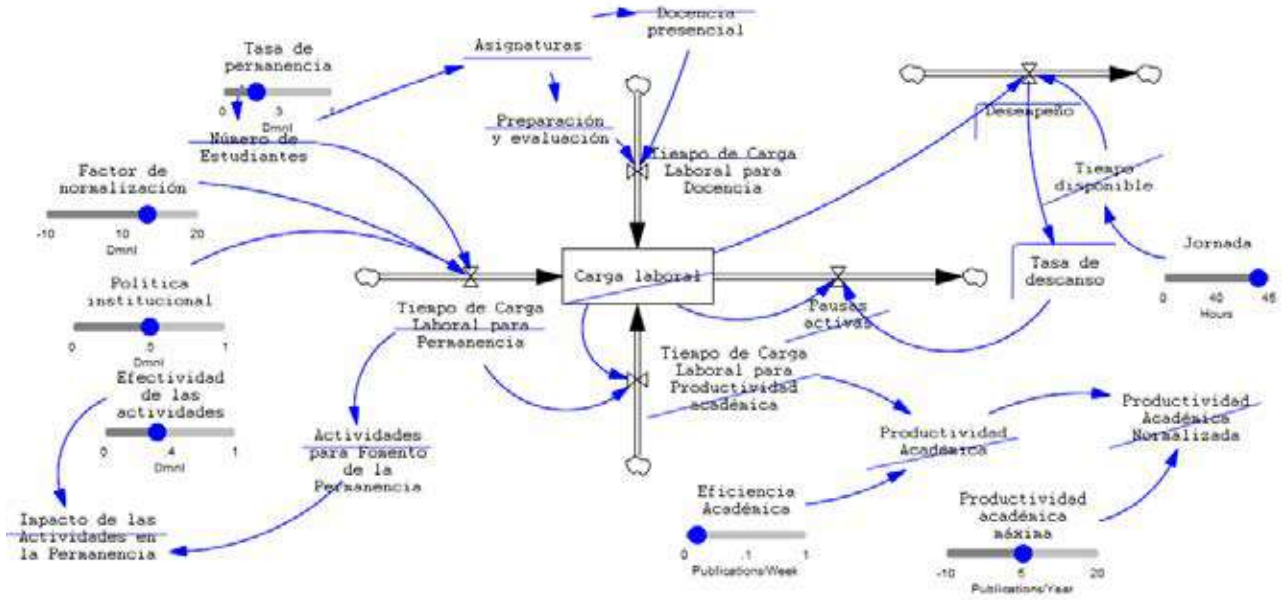
Escenario	Valores	Resultado sobre la productividad académica
Modo de referencia (escenario base): Evaluar el comportamiento del modelo con los parámetros iniciales	Tasa de permanencia: 0,3 Número de Estudiantes: 36 Students Tiempo de Carga Laboral para Permanencia: 1,8 Hours/Week Tiempo de Carga Laboral para Productividad Académica: 38,2 Hours/Week	**3,82** Publications/ Year
Tasa de Permanencia Baja	Tasa de permanencia: 0,2. El resto de variables mantuvo sus valores. Número de Estudiantes: 24 Students Tiempo de Carga Laboral para Permanencia: 1,2 Hours/Week Tiempo de Carga Laboral para Productividad Académica: 38,8 Hours/Week	3,88 Publications/ Year
Tasa de Permanencia Alta	Tasa de permanencia: 0,6. El resto de variables mantuvo sus valores. Número de Estudiantes: 72 Students Tiempo de Carga Laboral para Permanencia: 3,6 Hours/Week Tiempo de Carga Laboral para Productividad Académica: 36,4 Hours/Week	3,64 Publications/ Year

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 presenta la simulación para el modo de referencia considerando los valores inciales para las variables.

Figura 3

Simulación del modo de referencia



Fuente: Elaboración propia con base en Barragán & Calderón (2022) y Suárez (2016).

Conclusiones

Con la ejecución de la metodología se logró simular el efecto que produce el tiempo de la carga laboral dedicado a actividades para el fomento de la permanencia estudiantil sobre la productividad académica del profesorado universitario. Con ello se concluyó que si bien los dos indicadores de la calidad del servicio educativo que prestan las IES de permanencia estudiantil y productividad académica son vitales para el desempeño de las funciones misionales de las instituciones, existe una disputa entre ellos, es decir, existe un comportamiento contraintuitivo basado en la realimentación negativa entre los indicadores de la calidad del servicio educativo que prestan las IES de permanencia estudiantil y productividad académica pues si se dedica más tiempo a uno, se drena el tiempo destinado al otro.

En otras palabras, a medida que la tasa de permanencia aumenta, el tiempo dedicado a actividades de fomento de la permanencia también aumenta, lo que disminuye el tiempo disponible para la productividad académica.

La búsqueda de un equilibrio que favorezca tanto a la permanencia estudiantil como a la

productividad académica de los profesores de tiempo completo es un desafío que impacta el futuro de la calidad del servicio educativo que presta la IES. Este equilibrio es crucial porque en la cimentación que producen los recursos financieros con los que cuentan las IES privadas se da sostén a todo tipo de actividades académicas (por ejemplo: financiación de proyectos, viáticos para presentar ponencias, adquisición de materiales y elementos para docencia e investigación) y a las de fomento de los PyGO (por ejemplo: capacitación a profesionales y mejora de capacidades) porque es con estos recursos que, se contrata personal especializado, se fortalece la infraestructura física y tecnológica y se consolidan los procesos académicos.

El exceso o el descuido de alguna de estas actividades asumidas por los profesores podría tener un efecto negativo en la calidad de la enseñanza, la atención a los estudiantes, el bienestar de los profesores y la reputación institucional, por ello las IES deben diseñar e implementar políticas y estrategias que promuevan tal equilibrio, que sea saludable entre las diferentes áreas de trabajo; promover la investigación de los profesores crea una cultura de aprendizaje y de avance en el conocimiento que debe motivar a los estudiantes a permanecer e incluso a avanzar en estudios posgraduales en la misma institución; priorizar la calidad de la enseñanza es también vital para atraer y retener a los estudiantes con el fin de mejorar la experiencia de aprendizaje y con ello aumentar su permanencia en la institución; llevar la experiencia de los profesores a los Planes de Permanencia y Graduación Oportuna, fortalece a la institución como organización que aprende de sus propias prácticas y que está comprometida con su autoevaluación y mejora constante al tiempo que atiende las necesidades de obtención de recursos para lograr sus fines misionales.

Como una limitación del estudio que puede rtransformarse en oportunidad de trabajo futuro, se encuentra la inclusión de otras variables que artículen con mayor detalle a las actividades de los profesores.

Referencias

Aracil, J., & Gordillo, F. (1997). *Dinámica de Sistemas.* Alianza Editorial S.A.

Bala, B. K., Arshad, F. M., & Noh, K. M. (2017). *System Dynamics Modelling and Simulation.* Springer.

Barragán, S. (2020). Los profesores universitarios: un recurso humano que requiere maduración. Perspectiva desde la dinámica de sistemas. *La educación, la empresa y la sociedad una mirada transdisciplinaria* (pp. 397-420). EIDEC. doi: https://doi.org/10.34893/z3ey-d407

Barragán, S., & Calderón, G. (2022). Productividad total del profesorado universitario: influencia de políticas laborales de teletrabajo. *Revista Iberoamericana de Educación, 90*(1), 169-187. doi: https://doi.org/10.35362/rie9015240

Bianchi, C. (2016). *Dynamic performance management.* Springer.

Bougherira, M., & Mayada, H. (2023). Impact of academic accreditation on teaching and learning: faculty members' perceptions. *Journal of Further and Higher Education, 47*(2), 167-181. doi: https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2102412

Brutti, Z., & Sánchez, F. (2022). Turning around teacher quality in Latin America: Renewed. *Economic Analysis and Policy, 73*, 62-93. doi: https://doi.org/10.1016/j.eap.2021.10.008

Cosenz, F. (2022). *Managing Sustainable Performance and Governance in Higher Education Institutions. A Dynamic Performance Management Approach.* Springer.



Grupo Análisis. Proyecto ALFA GUIA DCI-ALA/2010/94. (2012). *Hacia La Construcción Colectiva De Un Marco Conceptual Para Analizar, Predecir, Evaluar Y Atender El Abandono Estudiantil En La Educación Superior Síntesis.* Medellín: Alfa Guía. https://www.redguia.net/images/documentacion/marco-conceptual/S%C3%ADntesis_del_Marco_Conceptual.pdf

Guzmán, A., Barragán, S., & Cala, F. (2021). Dropout in Rural Higher Education: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 6:727833. doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.727833

Guzmán, A., Barragán, S., & Cala, F. (2021). Rural Population and COVID-19: A Model for Assessing the Economic Effects of Drop-Out in Higher Education. *Frontiers in Education,* 6, 812114. doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.8121

Martín, J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia, 14*(2), 4-14. doi: http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior.* Imprenta Nacional de Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf

Moreno, L., & Vargas, J. (2021). Impacto en la permanencia de estudiantes del programa generación e, con énfasis en los componentes equidad y excelencia, en la instituciones de educación superior de Colombia. *Congresos CLABES.* Medellín. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3444

Schaffernicht, M. (2009). *Indagación de situaciones complejas mediante la dinámica de sistemas.* Universidad de Talca.

Schmitt, R., & Santos, B. (14 de Noviembre de 2013). Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. *Congresos CLABES.* México. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/890

Suarez, Ruth. (2016). Modelo dinámico para el análisis de la carga laboral y su efecto en el desempeño laboral de docentes universitarios de tiempo completo. [Tesis para optar al título de Maestría en Ingeniería Industrial]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Touriñan López, J. M. (2022). Construyendo educación de calidad desde la pedagogía. *Sophia, 1*(32), 41-92. doi:https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.01

Vinajera-Zamora, A., Gaus, N., & Rodríguez-Martínez, Y. (2023). Framework and Analysis of Key Performance Indicators in Cuban Higher Education. *Journal of Hispanic Higher Education, 22*(2), 205-218. doi: https://doi.org/10.1177/15381927221074505



Políticas Educativas de Inclusión y de Equidad, marco indispensable para el ejercicio de una Tutoría que posibilite la permanencia en la Educación Superior

Alejandra M. Romo López
Consultora Académica Independiente
alemromo@gmail.com

Resumen

El reconocimiento de las políticas educativas de inclusión es parte fundamental en la definición de programas y estrategias de las instituciones de educación superior, en lo concerniente a brindar oportunidades de acceso y mejor desempeño a los estudiantes de educación superior. Los resultados presentados parten de una consulta mediante una aproximación de carácter cualitativo, a narraciones basadas en percepciones de un grupo de informantes clave, realizada en 25 IES mexicanas, para conocer en qué medida se aplican las declaraciones de los organismos internacionales en temas de inclusión y equidad en educación y cómo influye en el diseño y operación de programas de tutoría que garanticen mejores índices de permanencia de sus estudiantes. El objetivo del trabajo consiste en identificar las acciones que esos programas tutoría deberán emprender para posibilitar la permanencia, en un marco de inclusión y de equidad, tanto en la participación como en el acceso y aprovechamiento de los servicios educativos. Las acciones por emprender involucran a autoridades institucionales, actores como docentes, tutores y estudiantes y procesos como la capacitación, para apoyar la formación n integral inclusiva, con equidad.

Descriptores: Políticas Educativas, Inclusión, Equidad, Tutoría, Permanencia.

Introducción

Conocer a nuestros estudiantes es un imperativo ante cualquier política orientada a su atención en un marco de inclusión. La tutoría, valiosa práctica de acompañamiento es un vehículo de acercamiento a los estudiantes y una vía para posibilitar la permanencia, si se defiende de la inclusión y se garantizan condiciones de equidad, en la participación y en el acceso y utilización de servicios.

UNESCO (2023) señala que la inclusión en la educación implica el derecho a garantizar a cada persona acceso a una educación de calidad, por el resto de su vida; es "el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes, y equidad, como garantía de que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia" (OEI, 2021, p. 21). En nuestra perspectiva, se precisa promover una transformación efectiva de los sistemas y atender, por medio de la tutoría, la diversidad de estudiantes, confirmando que no son solamente ellos quienes se deben adaptar a las condiciones escolares, sino que quienes las generan y administran deberán sensibilizarse para los ajustes necesarios, según sus necesidades, con todas sus particularidades.

Conceptualmente, se refieren algunas aproximaciones para señalar el espacio en el que la tutoría deberá colocarse. La Declaración final del Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en Educación, en Colombia (UNESCO, 2019), confirma la inclusión educativa como proceso de transformación que promueve la plena participación y el acceso a oportunidades de recibir un aprendizaje de calidad para todos los... jóvenes y adultos, con respeto a la diversidad y descartando cualquier forma de discriminación. Entre los principios para configurar el futuro de la educación superior, el documento *Más allá de los límites, nuevas formas de reinventar la educación superior* (UNESCO, 2022:25), refiere que "lograr una mayor inclusión y promover el pluralismo en la educación superior es un fuerte imperativo de justicia social". Por tanto, los sistemas educativos y de formación son eficaces, cuando las oportunidades se distribuyen equitativamente y soportan un desarrollo sostenible y de construcción de sociedades más justas, pacíficas y democráticas. En ese marco, Echeita (2022), refiere que alcanzar la inclusión en la educación se equipara con un viaje, cuya primera condición consiste en garantizar que la administración facilite que las comunidades educativas hagan suyo el proceso; que sea visible el compromiso que han de asumir todos los actores institucionales.

Por otra parte, en el contexto mexicano, en una revisión de los principales marcos normativos que rigen el desarrollo de la educación, en sus diferentes niveles, es interesante comprender el conjunto de directrices que orientan la toma de decisiones institucionales, así como algunas de las acciones para alcanzar los objetivos de cada nivel educativo. Destacamos los más relevantes.

La educación inclusiva está contenida, en primer lugar, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en cuyo artículo 3° constitucional se establece que la educación impartida por el Estado debe ser: "obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica" (DOF, 2019, p.1) y, en consecuencia, en la Ley General de Educación (Solís y Tinajero, 2022), la educación inclusiva tendría por objetivo dar atención a las necesidades, capacidades, estilos y ritmo de aprendizaje de todos los alumnos, eliminando cualquier tipo de exclusión, discriminación o condición que signifique un obstáculo al aprendizaje y a la participación. Esta misma

Ley advierte sobre cualquier acción que prohíba su acceso y participación plena (Swartz, 2022).

Uno de los referentes normativos se encuentra en el Programa Sectorial de Educación Superior, 2013-2018. Su Objetivo 3, de asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa identifica estrategias orientadas a disminuir el abandono escolar, a generar espacios y formas de atención educativa para inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes, eliminando barreras y estableciendo reglas claras para una educación inclusiva. Subrayamos las siguientes:

- Impulsar **programas de tutorías académicas, acompañamiento y cursos remediales** de apoyo a los estudiantes de educación media superior.

- **Desarrollar capacidades en docentes, directivos y supervisores para favorecer la inclusión educativa** en la escuela regular (SEP, 2013, p. 55).

Se observa que el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, si bien plantea que su propósito es el de "garantizar el derecho a la educación de excelencia con inclusión y equidad" (SEP/DOF, 2020:2), en sus Acciones Puntuales, no define programas concretos como lo propuso el Programa Sectorial que le antecedió. Por ejemplo, en cuanto a apoyos de carácter académico-pedagógicos, como la tutoría, lo más que propone es lo siguiente:

- Definir mecanismos para asegurar el desarrollo integral y la inclusión de las y los alumnos, a partir del seguimiento puntual de sus necesidades, formación, trayectoria y desempeño en el Sistema Educativo Nacional (SEP/DOF, 2020:35).

- Generar mecanismos eficaces de coordinación entre los diferentes niveles educativos en aspectos administrativos, pedagógicos y financieros para asegurar la pertinencia, inclusión, continuidad, eficacia y eficiencia global del proceso educativo (SEP/DOF, 2020:36).

Así, más allá del permanente interés por alcanzar una mayor cobertura, se reconoce la urgencia de ampliar esta política a una de equidad e inclusión, preferentemente de grupos en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Al respecto, es relevante el apunte de Núñez y Schewe (2023) de que la inclusión en educación puede contribuir a reducir la desigualdad y a incrementar la cohesión social. Sin embargo, -apuntan-, ampliar "las oportunidades de acceso sin tomar en consideración las diferentes necesidades de los grupos excluidos, sólo reproduce las desigualdades al interior de las IES, elevando las tasas de deserción y/o repitencia, y limitando así las posibilidades de empleo, los niveles de remuneración y la productividad en el mercado ocupacional" (p. 157).

En una revisión de lo que ocurre en otros contextos latinoamericanos, en Chile y Colombia se encontraron normas que ofrecen un interesante contraste. En el primer caso, la preocupación de la carencia de "esfuerzos de las autoridades gubernamentales para promover la educación inclusiva [en las instituciones de enseñanza] superior" (Águila, 2017, p. 1259), pese a contar con la Ley No. 20.422, de 2010, misma que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Opazo y Orejarena (2023) mencionan que a nivel mundial, "el marco normativo obliga a las instituciones de educación superior a dar respuesta a las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad bajo la

perspectiva de la no discriminación e igualdad de oportunidades" (p. 1100). Además subrayan que "la responsabilidad social que tienen las universidades implica asumir un rol activo en la generación e implementación de políticas que promuevan y valoren la inclusión en la educación superior" (p. 1105).

En el caso colombiano, las universidades han desarrollado prácticas incluyentes, aunque no siempre derivan de una acción institucional organizada o dan respuesta a políticas y lineamientos institucionales (Ávila et al, 2017). No es la misma situación, por ejemplo, de la Universidad de Manizales, en donde la educación inclusiva es transversal a las políticas y proyectos institucionales. Su Política de Permanencia y Graduación con base en un acuerdo de 2016, reconoce la educación Inclusiva "como un enfoque orientador de los procesos institucionales; [y] se asume la educación inclusiva como un proceso multidimensional y una estrategia que busca promover e implementar alternativas para el acceso y permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo" (p. 806).

En suma, se sabe que algunos sistemas educativos, de diferentes países han aprobado leyes mediante las cuales las instituciones educativas están obligadas a tomar medidas para garantizar oportunidades a personas que han sido tradicionalmente marginadas de sus servicios. No obstante, México no dispone de tales beneficios (Pérez-Castro, 2019). Lo cierto es que la construcción de instituciones incluyentes no es un proceso sencillo..., se requiere planificar los apoyos, valorar sus impactos, a través del acopio de evidencias y de desarrollar una cultura organizacional que considere la diversidad de los estudiantes de manera positiva" (p. 156).

Objetivo

Identificar las acciones que los programas de tutoría deberán emprender para posibilitar la permanencia, en un marco de inclusión y en condiciones de equidad, tanto en la participación como en el acceso y aprovechamiento de los servicios educativos.

Metodología

Para verificar cómo asumen las IES mexicanas las normas y directrices internacionales y nacionales e identificarse como instituciones incluyentes en prácticas de atención y apoyo (tutoría) a sus estudiantes, se llevó a cabo una consulta en 25 de ellas (Universidades Autónomas: Baja California, UABC, Ciudad Juárez, UACJ, Sinaloa, UAS, Aguascalientes, UAA, Colima, UdeC, Guadalajara, UdeG, Guanajuato, UG, Michoacana, UMSNH, Celaya, UDEC, Valle de Atemajac, UNIVA, Veracruzana, UV, Campeche, UACAM, Yucatán, UADY, Carmen, UNACAR, Ciencias y Artes de Chiapas, UNICACH, Caribe, UNICARIBE, Quintana Roo, UAQROO; Instituciones Tecnológicas: Enseñanza Técnica Industrial, CETI, Tijuana, ITT, Irapuato, ITESI, Sonora, ITSON, Aguascalientes, UTA, Chetumal, ITCh, Villa la Venta, ITSVV, Jalisco, UTJ), que aportaron información sobre temáticas específicas. La información resultó de una aproximación de carácter cualitativo, a partir de narraciones basadas en percepciones del grupo de informantes clave, los Coordinadores de programas institucionales de tutoría, que reflejan el ser y el hacer de una realidad específica. La consulta incluye

información sobre categorías como: Declaraciones de organismos internacionales respecto de los temas de inclusión y equidad; Normativa nacional respecto de los temas de inclusión y equidad; Programas de Tutoría y políticas de inclusión y equidad; Resultados y perspectivas de la tutoría para posibilitar la permanencia y evitar el abandono, en un marco de inclusión y de equidad; y, Valores de inclusión y equidad en la formación de tutores.

Respecto de los resguardos éticos, los informantes clave fueron oportunamente notificados acerca de los propósitos de la consulta, de recoger la opinión de quienes coordinan institucionalmente los respectivos programas de tutoría, quienes aceptaron participar libremente, a efecto de integrar un cuerpo de propuestas, que mejoren las condiciones de igualdad y equidad en la participación y atención de los estudiantes, por la vía de su incorporación a tales programas.

Resultados obtenidos en la Consulta

Podemos afirmar, según la consulta realizada, que 72% respondió tomar en cuenta las declaraciones de organismos internacionales respecto de temas de inclusión y equidad para elaborar y sustentar su respectivo programa de tutoría; 20% que no y 8% que lo hace parcialmente. Solamente dos IES (UAS y UV), respondieron que sí se basan en ellas. Las que lo hacen de manera parcial sólo mencionan programas y normativa en donde se incluyen, pero no explican cómo.

Por otra parte, 64% de las instituciones respondió que sí toman en cuenta la normativa nacional vigente relativa a temas de inclusión y equidad y de qué forma: 16% respondió que parcialmente y el 20% restante no la considera, ya sea porque no respondieron adecuadamente o en el caso del ITSON, ITCh y UNICACH, explícitamente dijeron que no la consideran.

Al revisar los objetivos de los Programas de Tutoría y su relación con políticas de inclusión y equidad, se observa el trabajo que están realizando a nivel nacional. Se aprecia la búsqueda de una formación integral de calidad, a fin de desarrollar los conocimientos básicos disciplinarios, técnicos, científicos, sociales y culturales que demande su formación académica. Se trata de dar un trato igual a todos, acorde con sus necesidades particulares, académicas y del ámbito personal.

También está presente la posibilidad de ofrecer apoyos en aspectos sociales, psicológicos, de salud y educativos, con miras a lograr impactos positivos en el mejoramiento del desempeño individual, reconociendo las capacidades, intereses, motivaciones, actitudes y valores. Asociado a ello, promover estilos de vida saludables entre los estudiantes, mediante actividades creativas y recreativas que contribuyan a su completo desarrollo. Hay un visible interés por mejorar los procesos de transición y adaptación de los estudiantes al ámbito universitario, así como por contribuir a resolver problemáticas a lo largo de su permanencia en la institución y como consecuencia lograr la calidad educativa. Se agrega a ello el diseño e instrumentación de procesos de desarrollo profesional para la inserción laboral oportuna de los egresados.

Un 40% de las IES mencionó tener cobertura total de su programa de tutoría, desde una perspectiva de inclusión; otro 40% no lo mencionó y el 20% restante respondió que parcialmente. En cuanto a las modalidades, básicamente atención a alumnos con capacidades diferentes, asesoramiento académico y adecuaciones curriculares, tecnológicas y de materiales

educativos, movilidad, atención a la diversidad, se pudo observar que el 60% menciona tener dos o más modalidades, el 20% no mencionó ninguna y el 20% restante solamente cuenta con una de ellas.

La existencia de un Programa Institucional de Tutoría significa, también, la oportunidad para transmitir a los estudiantes valores como equidad, igualdad, justicia, tolerancia, respeto a la diversidad, no discriminación y promoción de una vida libre de violencia, que coadyuven a construir relaciones igualitarias e incluyentes.

De acuerdo con la consulta realizada, las dificultades encontradas para aplicar las políticas de inclusión, mediante el ejercicio de la tutoría son muy diversas. Están las de carácter institucional, como la falta de sensibilización en todos niveles acerca de la conveniencia de contar con un programa de tutoría incluyente, que pueden deberse a un desconocimiento del significado de promover una educación inclusiva, o falta de información que puede parecer inadmisible. La inexistencia de un marco normativo impide que la comunidad se sensibilice y, en consecuencia, actúe. A ello se agrega la indefinición de estrategias y el diseño de los perfiles a cumplir por quienes operan un programa de tutoría.

En el ámbito de los tutores se consideran como dificultades para la aplicación de las políticas de inclusión en el ejercicio de la tutoría, no contar con personal docente suficiente o capacitado en temas relevantes sobre tutoría, desde temas generales básicos, hasta cuestiones más profundas que son concretadas en el ejercicio cotidiano de la tutoría. No se puede negar que entre los docentes hay y seguirá habiendo resistencias en el tratamiento de temas como igualdad de género, diversidad sexual y género, además de las barreras o creencias de tipo machista, homofóbicas y xenófobas.

Del lado de los alumnos, se identifican dificultades en la operación de programas de tutoría hacia la equidad y la inclusión, entre ellas, la falta de atención de alumnos con discapacidad, pero que son de alto rendimiento. Sienten que no todos los tutores tienen una clara formación en temas como derechos humanos, equidad e inclusión. Perciben la necesidad de recibir apoyos iguales para todos; los que provienen de pueblos originarios como los que tienen preferencias sexuales diversas. Por ello aspiran a ser parte de acciones de tutoría grupales que eviten situaciones discriminatorias, omitiendo el uso de etiquetas a estudiantes con capacidades diferentes y tratarlos como diferentes.

En términos de aceptación por la comunidad institucional, se ha logrado una mayor concientización en el tratamiento de temas relativos a la inclusión y la equidad, al grado de percibir un cambio en la cultura sobre las personas en situación de vulnerabilidad en la sociedad, como haber propiciado actitudes de apoyo hacia programas dirigidos a estudiantes con discapacidad. Hay casos en los que se han aplicado cuestionarios al ingreso a la institución, para favorecer la visión de inclusión, con el apoyo de un tutor con capacitación en temas relacionados. De igual forma, se ha recurrido a grupos de enfoque para llevar a cabo diagnósticos que orienten sobre el nivel de conocimiento e implicación en prácticas inclusivas.

Respecto del tema de cobertura, además de apuntar a incrementar el porcentaje de atención de estudiantes en cada institución, se han diversificado las estrategias de atención, a efecto de tener una más consistente presencia en la actividad universitaria y fortalecer vínculos con diversas áreas de la institución que representan espacios de apoyo a la tutoría.

Hay también experiencias de integración y convivencia de la población estudiantil, resultado de procesos de atención temprana ante cualquier señal de acoso o no inclusión debido a diferencias sociales o morfológicas en los alumnos, lo que abona a un mejor clima de aceptación.

Lo anteriormente expresado sólo sería posible con la intervención del personal docente. No sólo se ha podido contar con más tutores, sino capacitados en temas de inclusión. Al respecto, 40% de las instituciones considera que los valores de inclusión y equidad ya están contenidos en la formación de tutores; 60%, aunque respondió que aún no están considerados del todo están avanzando en el tema. También se observó que 80% considera que la inserción de valores en la formación de tutores en temas de inclusión y equidad debe darse mediante programas de capacitación, formación y actualización específicos. Un 4% consideró además de las anteriores la difusión. Se observa que quienes se han formado como tutores tienen menos prejuicios al momento de ofrecer una tutoría inclusiva que pueda ayudar al estudiantado.

En torno de las perspectivas a futuro, es reconocida la necesidad de reforzar la visión de inclusión en los programas de tutoría. Una institución ubicada en la frontera norte del país (UA de Baja California) elaboró una propuesta de Programa institucional para la cultura de la inclusión, que ofrece un conjunto de estrategias, acciones y actividades de apoyo a estudiantes en condición de vulnerabilidad, con el propósito de ayudarlos a ingresar, transitar y concluir, lo mejor posible sus estudios universitarios.

Para concluir, se enlista un conjunto de acciones, políticas institucionales o experiencias que reflejan una tutoría de carácter incluyente, como ejemplos aportados por las IES participantes:

- Los servicios de apoyo tutorial son un derecho de todos los estudiantes, en donde no habrá ningún tipo de exclusión de género, social, religioso o étnico.
- Cursos de equidad de género (tutores y tutorados), violencia en el noviazgo (tutorados), intervención en violencia de género.
- Eventos institucionales como congresos, talleres o pláticas, para recoger opinión e inquietudes de los tutorados.
- Pláticas, conferencias y talleres, dirigidos a los alumnos sobre temas como alcoholismo en el medio educativo, Derechos Humanos, Aprendizaje, Factores Biopsicosociales, Síndrome de desgaste emocional, prevención del embarazo, prevención de violencia en el noviazgo, entre otros.
- Exención de pagos de colegiatura a los alumnos con alguna necesidad especial, además de orientación psicopedagógica.
- Apoyo a estudiantes en situación de orfandad y madres solteras, para inscripción de manera directa; para los primeros un seguro de vida a la muerte del progenitor.
- Estudiantes que laboran: diseño de un plan de carrera que incluye adscripción a modalidades escolares semipresenciales, así como la presentación de sus casos a comités académicos, para brindar condiciones tales cursos de verano extraordinarios.
- Atención a alumnos con espectro autista; discapacidad visual, auditiva y física y con orientación sexual alternativa.
- Incorporación y adecuación de las condiciones para alumnos con discapacidad visual: calculadora parlante, sala tiflotecnológica; con discapacidad auditiva, servicio de

interpretación en Lenguaje de Señas mexicanas, en eventos institucionales.

- Adaptación de edificios y espacios para personas con discapacidad física: baños, rampas, elevador, señalización en braille.
- Orientación y canalización de alumnos que resientan violencia de género para ser atendidos de acuerdo con el Protocolo de Atención a Casos de Violencia de Género.

Conclusiones

En este trabajo se ha buscado entender la importancia de tener claridad conceptual sobre inclusión y equidad, a partir de documentos oficiales, de carácter universal. Es preciso reiterar la importancia de los marcos normativos en México que rigen el desarrollo de la educación y comprender qué directrices orientan la toma de decisiones. Nuestra Constitución Política señala que la educación impartida por el Estado debe ser: "obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; desterrando toda práctica de exclusión, discriminación o acciones que obstaculicen el acceso a la educación..." (DOF, 2019, p.1). Sin embargo, es importante atender una realidad incuestionable: las desigualdades en las instituciones educativas se podrían repetir si no se reconocen las particularidades de los estudiantes y sus necesidades. En este sentido, los programas de tutoría juegan un papel determinante en apoyar estrategias diferenciadas y más eficaces.

La consulta realizada en 25 IES mexicanas arroja información importante respecto de cuánto influyen las disposiciones de nivel internacional en la materia. Los programas institucionales de tutoría ahora suelen reflejar mayor compromiso con las políticas de inclusión y de equidad. De ahí que, para que una práctica educativa sea considerada inclusiva requiere de condiciones como ser comprehensiva, ocurrir en espacios ordinarios (el aula y otros ámbitos escolares), a cargo de profesionales cualificados. Atender las necesidades de una educación inclusiva implica el diseño de metodologías particulares. Uno de los principales protagonistas es el docente, capaz de detectar y organizar, en su función como tutor, las acciones que contribuyan a la atención requerida. Por ello consideramos como una limitación del estudio el no haber contado con la opinión de los tutores, como informantes clave, dado que son ellos quienes conocen, más cercanamente, la realidad de los impactos de conocer y aplicar las disposiciones sobre una educación inclusiva.

Tenemos sistemas educativos frecuentes promotores de la homogeneización, que consideran las diferencias del lado negativo. La escuela que valora la diversidad y busca la inclusión, aprenderá que las diferencias son una oportunidad para el florecimiento del aprendizaje y el establecimiento de nuevas relaciones en un convivencia democrática, pacífica y solidaria (Andújar y Rosoli, 2014).

Una educación inclusiva requiere un nuevo perfil de docente-tutor; que entienda su papel proactivo, promotor de transformaciones en y desde la pedagogía y consciente de la importancia de acometer las siguientes exigencias, de tipo genérico: identificar habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, junto con las dificultades que enfrentan; ejecución de estrategias y recursos educativos diversos, para favorecer el compromiso de los estudiantes y responder a sus necesidades de aprendizaje; reconocer y respetar, en todo momento,

la cultura y lengua de origen de los estudiantes y contribuir al fortalecimiento de su identidad; propiciar un clima favorable para el aprendizaje y la convivencia, con base en el respeto y aprecio por las diferencias y el reforzamiento de las relaciones entre estudiantes y sus profesores. En lo particular, un nuevo docente, atento a los valores de la diversidad y de la inclusión, que no puede soslayar un conjunto de características profesionales, tales como comunicarse con el alumnado; motivar desde factores contextuales; ejercer una tutoría integrada a la docencia; ejecutar una práctica reflexiva; gestionar el aprendizaje a través del involucramiento activo de los estudiantes; planificar con base en las diferencias y colaborar con otros profesores para construir estrategias de aprendizaje efectivas.

Una tutoría integrada a la docencia, porque constituye un proceso educativo mediado por una relación de acompañamiento y ayuda del profesor hacia el alumno en su proceso de formación académica y personal, que no se reduce a la transmisión de información sino también se compromete a actuar como guía y orientador del proceso de cada estudiante.

Si la inclusión es un proceso, en México, esta política educativa debe consolidarse y, la figura del docente-tutor es indispensable, como actor convencido de su papel y reconocido por su actitud ética. Queremos que todos los estudiantes; estén donde tienen que estar, que en su posición activa reciban un servicio educativo de calidad y obtengan los resultados esperados.

Referencias

Águila, V., et al (2017, noviembre 15-17). Política institucional de inclusión: permanencia y progreso de estudiantes en situación de discapacidad en una universidad privada [Ponencia]. *Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, Argentina. 1257-1266

American Psychological Association. (2021). Manual de publicaciones de la American Psychological Association. (4a ed). Manual Moderno.

Andújar, C., & Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En Á. Marchesi, R. Blanco , & L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 47-59.

Ávila, C.L. et al (2017, noviembre 15-17). Educación inclusiva en la Universidad Autónoma de Manizales [Ponencia] . *Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, Argentina. 804-813.

Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Diario Oficial de la Federación 2019, de 15 de mayo, *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*, México, en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Echeíta, G. (2022). Paradas del viaje hacia la inclusión. https://www.youtube.com/watch?v=6vMIbHUCprI

Núñez, Yamila-I. & Schewe, L. (2023), Inclusión, interculturalidad y acceso a la educación superior en Misiones, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior. vol. XIV,* (41). 154-175, https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1585

Opazo, M.A. & Orejarena, C.L. (2023, noviembre 22-24). Formación docente para una educación inclusiva desde los derechos de las personas con discapacidad. [Ponencia]. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES*. Chile. 1100-1106.

Organización de Estados Iberoamericanos (2021). *Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia*. OEI. OEI | Secretaría General | Publicaciones | Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia

Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*. 79, 145-170. https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n79/1665-2673-ie-19-79-145.pdf

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación Superior 2013-2018.* Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (cinvestav.mx)

Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación, 6 de julio de 2020. 194-320.



Solís del Moral, S. S. & Tinajero, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*. Vol. XLIV, núm. 176. 120-136. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534

Swartz, S. L. (2022). Prólogo: la inclusión, un imperativo moral. En Y. Martínez *(Coord.)*. *Inclusión educativa desde la universidad*. (11-15). Octaedro, Colección Universidad.

UNESCO (2019). *Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación*. UNESCO. Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación - UNESCO Biblioteca Digital

UNESCO (2022, mayo 18-20). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior. "Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior" | Campus Iberoamérica (campusiberoamerica.net)

UNESCO (2023). *Una mirada sobre la educación inclusiva.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Una mirada sobre la educación inclusiva - UNESCO Biblioteca Digital



Estudio diagnóstico del impacto en el abandono y la deserción por la activación del programa "Primeros Auxilios Psicológicos" en un bachillerato en Guanajuato, México.

Edna Edith Betancourt Chávez
ENMS Centro Histórico León
Universidad de Guanajuato
ee.betancourt@ugto.mx

Diego Armando Nicasio Tovar
ENMS Centro Histórico León
Universidad de Guanajuato
da.nicasio@ugto.mx

Rolando Ramos Reyes
ENMS Centro Histórico León
Universidad de Guanajuato
rolandoramos@ugto.mx

Resumen

En la Secretaría de Salud de Guanajuato, México, se implementaron desde 2023 una serie de actividades en centro educativos con la misión de intentar atender y prevenir problemas de salud mental en estudiantes de bachillerato, después de corroborarse que una de las principales razones del rezago, abandono y deserción escolar radica en la falta de atención eficaz a cuadros de ansiedad y depresión de manera oportuna. En esta investigación de carácter mixto y enfoque de trabajo descriptivo, se realiza un estudio desde la sociología relacional (Donati y García, 2021) de las acciones, factores y recursos que determinan la efectividad o ineficiencia de los programas de salud mental gubernamentales e institucionales enfocados en comunidades escolares.

Descriptores: Nivel Medio Superior, Primeros Auxilios Psicológicos, Estudio diagnóstico.

Contextualización

Es observable en las generaciones de jóvenes que cursaron sus estudios de bachillerato desde el 2020 y hasta la fecha, las secuelas psicológicas del desarrollo social y cognitivos que se han presentado a partir de la pandemia del año 2019. Se observan crisis de ansiedad y depresión en aumento, inseguridad, dependencia y sobreprotección familiar, lo cual se agudiza con la exigencia propia de la dinámica de nuestra institución escolar, en donde el trabajo autónomo es el trabajo del día a día.

La labor hacia la reconstrucción de la seguridad social y personal con los adolescentes es ardua, las condicionales de vida son divergentes, en una sociedad tan exigente que se produce un fenómeno de aletargamiento y contención, como lo señaló el psicólogo psicoanalítico Erik Erikson:

> Si el medio social no logra ofrecer ninguna alternativa viable, (...) esto puede llevar a una regresión repentina y a veces "fronteriza", en que se vuelve a los conflictos de las experiencias tempranas del sentimiento del "yo", como un intento desesperado del renacimiento (Erikson, 1988, pp. 94-95).

En nuestro estudio, la forma de indagación para el tema socioafectivo se llevó a cabo con la *Encuesta sobre estado de salud mental para los estudiantes de la ENMS Centro Histórico León de la Universidad de Guanajuato* y en lo concerniente al tema de la pertinencia del aprendizaje de los saberes académicos se emplearon los resultados de la prueba de Recopilación de la Información para la Mejora de los Aprendizajes (RIMA) realizada por el gobierno estatal para el Nivel Medio Superior del Estado de Guanajuato.

Objetivo

Realizar la descripción y diagnóstico sobre la efectividad del servicio de apoyo psicológico y aplicación de programa de Primeros Auxilios Psicológico en la población estudiantil de la Escuela de Nivel Medio Superior (ENMS) Centro Histórico León de la Universidad de Guanajuato.

Dicho análisis se sometió a un análisis de tipo relacional basado en teorías de tipo humanista con la finalidad de mejorar el impacto de la aplicación de este programa en el abandono y la deserción en el NMS.

Descripción de la experiencia

Desde agosto de 2023 y de manera esporádica e ininterrumpida hasta el momento de la publicación de este artículo, por parte de la Secretaría de Salud de Guanajuato se llevan a cabo actividades para aminorar la deserción y rezago escolar desde el ámbito del apoyo emocional y psicológico; para los estudiantes, éstas constaron de charlas, talleres, actividades de detección de casos que iban desde cuadros de ansiedad, depresión, hasta tendencia a pensamientos suicidas. También se realizaron entrevistas con aquellas y aquellos estudiantes en cuyos casos detectaron la necesidad de atención inmediata.

Para el grueso de la población de docentes, tutores y tutoras, se impartieron charlas y talleres

para capacitar en las temáticas relacionadas con los primeros auxilios psicológicos y la detección de casos de ansiedad y depresión en el estudiantado. Aún con estos esfuerzos, los casos de estudiantes que abandonaban sus estudios de manera temporal o permanente (bajas académicas) no cesaban y la atención de casos de ansiedad en la Coordinación de Psicopedagógico llegaron a convertirse en un evento recurrente que sobrepasaba las posibilidades de nuestro personal. Así que decidimos realizar un diagnóstico de la efectividad de estas acciones directamente en la percepción de nuestra comunidad.

Por medio de una encuesta realizada a más del 15% de la población de estudiantes inscritos en el periodo de enero a junio de 2024 fue que nos dimos a la tarea de comprender el fenómeno, esto se trabajó estrechamente con la Coordinación de Psicopedagógico de la escuela. Del mismo modo, y siguiendo las premisas conceptuales de la teoría sistémica multidimensional de Parellada y Traveset (2016) consideramos analizar los resultados de dicha encuesta con factores como los resultados académicos, percepción del profesorado, algunos datos importantes sobre la historia y naturaleza de la escuela, el marco planteado en el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y la revisión de la teoría filosófico social de Erik Sadin (2022) para contextualizar los resultados obtenidos con las aristas sociales, económicas y culturales de nuestro entorno particular y el carácter de la sociedad actual en general.

Entorno escolar

Centramos nuestro análisis en la ENMS Centro Histórico León, adscrita a la Universidad de Guanajuato, ubicada en el Bajío mexicano, centro del país y uno de los lugares con más afluencia poblacional y el cuarta en desarrollo industrial en México.

La escuela de bachilleres objeto de nuestro estudio ronda los 1509 estudiante inscritos en dos turnos y en dos programa educativos con seis semestres de duración: por un lado se cuenta con un Bachillerato General en el que las y los estudiantes cursan sus estudios básicos durante los primeros dos años, para después optar por tomar sus últimos dos semestres en las áreas terminales de Artes, Arquitectura, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Económico-Administrativas, Ciencias Naturales y Exactas o Ingenierías. El segundo programa académico se denomina Bachillerato Bivalente, con un enfoque específico en ciencias biomédicas.

Las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil son variadas, al ser una de las escuelas con mejores resultados en cuanto a rendimiento académico en la zona intentan ingresar anualmente en ella personas de todos los estratos sociales y económicos. La tasa de aprobación del examen admisión va de alrededor de uno de cada 3.2 aspirantes aceptados. Hay una ligera inclinación hacia la mayoría de personas del sexo femenino en las aulas, esta tendencia se mantiene en aumento. La tasa de egreso por cohorte generacional, este último año fue del 58% y la tasa de reprobación del último periodo es alta, lo que nos habla de un alto índice de rezago, pues en promedio, solo el 42% de nuestros estudiantes se encuentran terminando sus estudios en el plazo de tres años que marca el programa educativo, aunque hay que aclarar que la Normatividad de la universidad en donde se encuentra emplazada la ENMS sujeta a este estudio marca un 50% del plazo de tiempo extra de lo que define un programa educativo para que la o el estudiante culminen sus estudios, aunque no es lo recomendable.

Según la última prueba diagnóstica del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) la escuela sujeta a este estudio se

obtuvo un promedio de 8.2 en las pruebas realizadas desde 2019 a la fecha, lo que se encuentra por encima de la media nacional. Del mismo modo en la última prueba de Recopilación de la Información para la Mejora de los Aprendizajes realizada por el gobierno estatal, se obtuvo el primer lugar del todo el Estado.

Experiencias de la práctica y contexto teórico-conceptual del análisis

En este apartado se describirán las particularidades del programa de Atención Psicológica proporcionado por la Secretaría de Salud de Guanajuato a las escuelas de nivel básico e intermedio, así como ruta que el equipo de investigación de este proyecto seguimos para realizar una crítica fundamentada a los resultados de la aplicación de dicho programa.

El programa de Primeros Auxilios Psicológicos que se aplica en la población de la ENMS de este estudio se coordina desde la Secretaría de Educación de Guanajuato y la Dirección de Desarrollo Estudiantil Universitaria, a su vez el contacto directo con los usuarios está a cargo de las coordinaciones de área psicopedagógica de cada ENMS y paulatinamente, con el apoyo de personal de la Secretaría de Salud. El enfoque de las acciones del Programa de Salud Mental en general se vincula con la prevención y la contención de problemas que pudiesen devenir en el detrimento de las y los jóvenes estudiantes. Dichas acciones se enfocan desde tres figuras de la red que conforma la comunidad escolar: profesorado, tutores o tutoras, administración. Desde 2018 y con más fuerza desde el regreso a la presencialidad después del confinamiento por la pandemia por COVID-19 se realizan de manera sistemática talleres, charlas y eventos de concientización para que las tres figuras de comunidad arriba descritas aprendan a detectar incidencias negativas de salud mental en las y los jóvenes estudiantes y se activen los diferentes protocolos de primeros auxilios psicológicos a manera de contención de problemas de ansiedad, depresión y pensamientos suicidas o de autolesión. La mayoría de las y los profesores toman uno o dos de estos talleres al año, el personal de tutoría está obligado a tomar estas capacitaciones cada que se ofertan, aunque no en todos los casos se cumple dicho decreto, ya que al personal docente de contrato que deciden convertirse en tutores o tutoras solo se les paga una hora extra a la semana por una clase de tutoría en la que en promedio deberán atender a 35 estudiantes por grupo. En cuanto al personal directivo y administrativo que atiende al alumnado, los cursos de capacitación que suelen tomar están enfocados en mejorar la eficiencia de los servicios administrativos que ofrecen. En resumen, las acciones de estos programas se centran en capacitar a personal escolar para la aplicación de la batería de Primeros Auxilios Psicológicos además de genera actividades como talleres, charlas y programas de divulgación desde la coordinación de psicopedagógico hacia la comunidad estudiantil.

Se realizó una encuesta que abarcó a casi el 20% de la población escolar a manera de sondeo de primera mano que abarcó las principales aristas en las que el programa de salud mental existente pudiese incidir sobre la deserción y el abandono escolar. Los factores para considerar en dicho instrumento van desde la percepción que de sí mismos tienen los estudiantes, el nivel de confianza en las instituciones y cómo esto tiene relación con su prospectiva hacia el egreso del bachillerato. Los datos resultantes se leen desde la perspectiva del psicólogo Erik Erikson (1988) con respecto a la teoría del desarrollo psicosocial humano y la polarización social producto de la aversión y la polarización

social que expone el Erik Sadin (2022), todo esto desde una plataforma conceptual con la base relacional planteada por pedagogos Carles Prellada y Mercé Traveset en *Las redes sutiles de la educación* (2016).

Resultados

Los resultados que arrojó la encuesta de los 255 estudiantes son los siguientes: 59 estudiantes son de segundo semestre, 111 de cuarto, 81 de sexto y 4 de ellos llevan más de 6 semestres en la escuela; 213 son del turno matutino y 42 de turno vespertino; 36 de ellos tienen 15 años, 86 tienen 16 años, 82 tienen 17 años, 43 tienen 18 años y 8 tienen más de 18 años; 157 son mujeres, 81 hombres, 8 no binarios, 2 transgénero, 2 pertenecen a otra identidad no descrita en las opciones y 5 prefirieron no responder.

De las 255 personas que contestaron la encuesta 33% manifestaron no haber sufrido episodios de crisis nerviosas o ataques de ansiedad, 37% manifestó haberlas sufrido dentro y fuera de la escuela, 23% solo en su casa y 7% solo en la escuela. De las personas que manifestaron haber sufrido una crisis nerviosa o de ansiedad, 12% recibieron ayuda de algún docente, tutor académico o personal del departamento psicopedagógico, 11% recibieron ayuda de un profesional de la salud, 20% de sus familiares, 39% de sus parejas o amigos y 18% manifestó no haber recibido ningún tipo de apoyo. En el caso de las personas que expresaron haber sufrido una crisis nerviosa o de ansiedad, el 21% de lo atribuye a causa de problemas familiares, 6% a de problemas con su pareja, 12% a problemas con amistades, 38% a causa de la presión de la escuela (materias difíciles, tareas, exámenes), 13% a causa del ambiente escolar (compañeras y compañeros, personal docente, personal directivo, etc.) y 11% a otra razón.

En el caso de la participación en actividades de salud mental, el 79% de los encuestados manifestó haber participado por lo menos en alguna actividad, lo que infiere que conocen el concepto de “salud mental”.

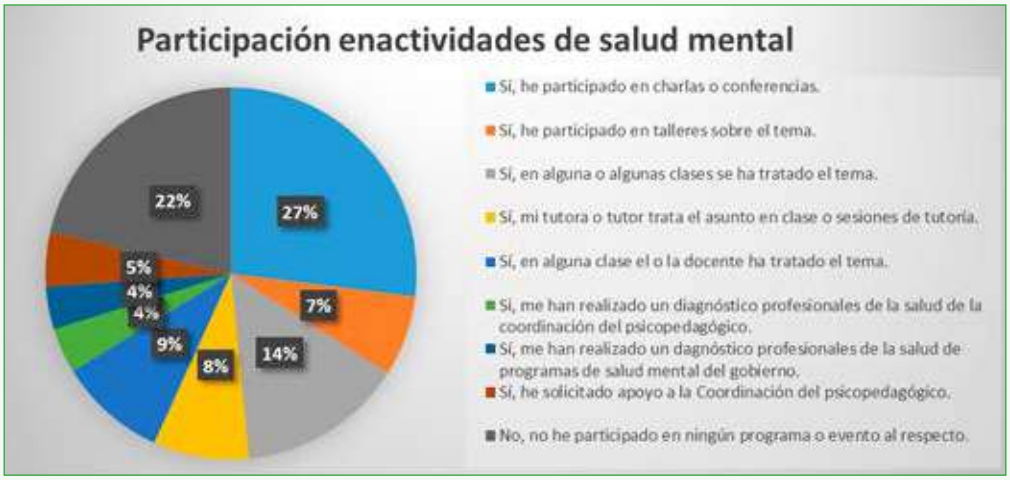


Fig. 1. Porcentaje de participación en actividades de salud mental.

Resultados en índice NPS®

El instrumento de Microsoft Forms para una escala de Likert arrojó los siguientes resultados en un índice de NPS®.

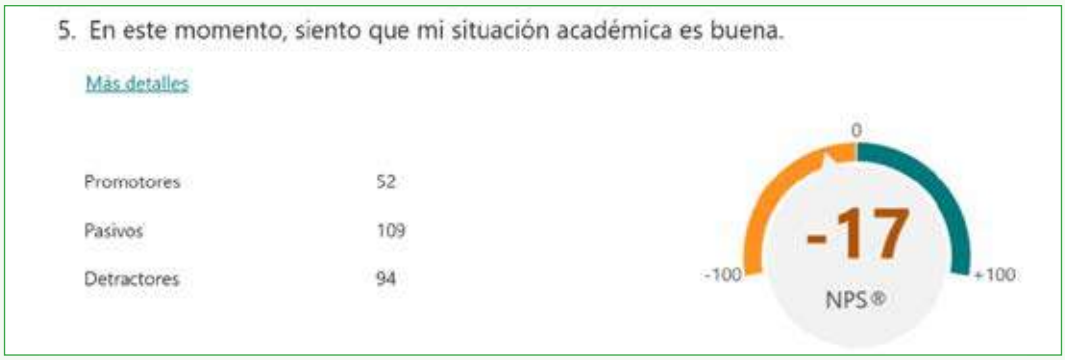


Fig. 2. Índice NPS® de la percepción académica.

El índice NPS coloca como detractores a las personas que responden entre 0 y 6, pasivos a las que responde entre 7 y 8, y promotores a quienes responden 9 o 10. En el caso de la percepción de su situación académica se tiene una ligera mayor tendencia hacia el lado de los detractores, es decir, es más probable que la difusión directa de persona a persona sea que los estudiantes consideran que su situación académica no es buena.

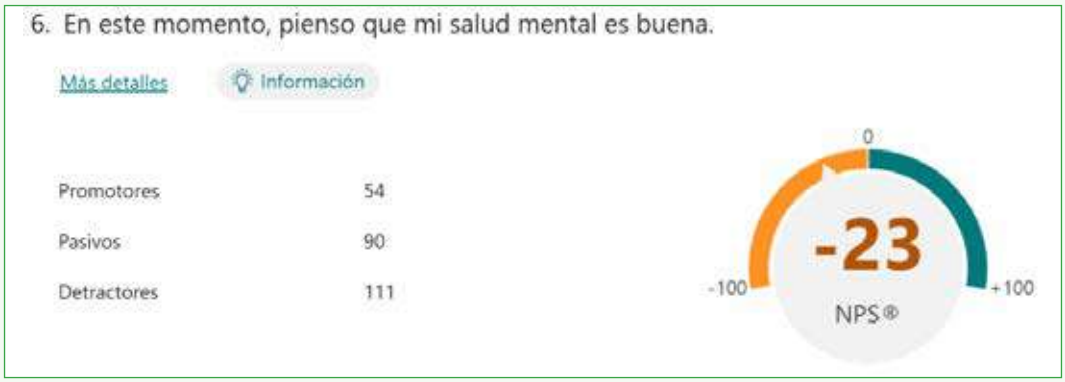


Figura 3. Índice NPS® de la percepción de salud mental.

Para el caso de la percepción del estado de salud mental de los estudiantes se tiene como resultado un 23% de detractores, es decir, 23 de cada 100 estudiantes de la escuela manifestarían de boca en boca que la salud mental de quienes estudian ahí no es buena.

En el caso de la conclusión de los estudios de Nivel Medio Superior en tiempo y forma, los resultados manifiestan que 28 de cada 100 estudiantes piensan que podrán concluir adecuadamente sus estudios, esto choca con la cifra antes expuesta del porcentaje de graduados por cohorte generacional.



Figura 4. Índice NPS® de la percepción de la terminación del bachillerato.

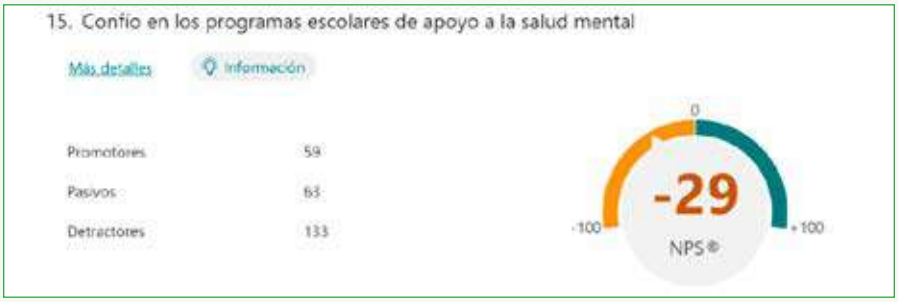


Figura 5. Índice NPS® de la confianza en los programas escolares de salud mental.

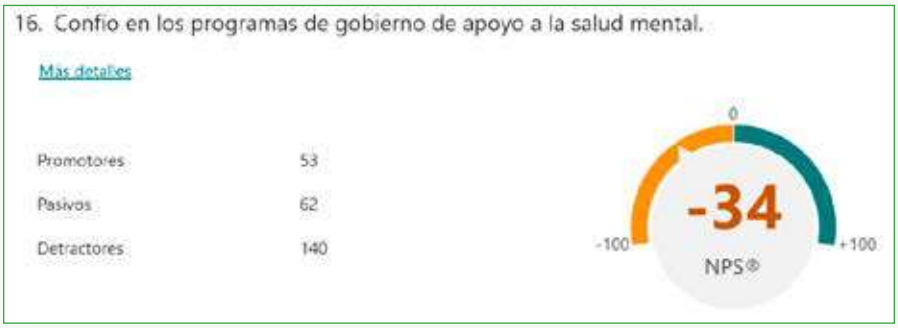


Figura 6. Índice NPS® de la confianza en los programas escolares de salud mental.

En el caso de la percepción de los servicios de programas escolares o gubernamentales de salud mental los resultados nos indican que 29 de cada 100 estudiantes manifestarían de boca en boca que no confían en los programas escolares y 34 de cada 100 no confían en los resultados de los programas gubernamentales

Conclusiones

Como se puede observar en los resultados del instrumento aplicado, son tres los grandes problemas que obstaculizan la eficacia del Programa de Salud Mental y Primeros Auxilios Psicológicos: la falta de confianza de los estudiantes en cualquier figura de autoridad, la falta de coherencia entre la realidad escolar y la de las instancias gubernamentales, además del desconocimiento entre la población estudiantil de los síntomas definiciones de la depresión y la ansiedad, y la relación de ambas con su desempeño académico.

Si bien el análisis nos arrojó que el 42% de las y los estudiantes no egresan con su cohorte generacional, cuando el rezago es por causas académicas asociadas con la reprobación, el estudiante egresa con rezago, sin embargo, cuando aunado a esto se presentan indicios de problemas en el área afectiva o psicológica, es bastante posible que este rezago se convierta en abandono o deserción.

A manera de reflexión presentamos tres propuestas de acción:

1) rediseño en la divulgación de conceptos básicos para el entendimiento de una situación de depresión o ansiedad, así como en la valoración de su situación académica: los resultados obtenidos nos hablan de que un gran número de las personas encuestadas no supieron determinar si había sufrido e depresión o ansiedad por falta de conocimientos de su sintomatología, por lo que es importante realizar campañas de divulgación de estos conceptos básicos que correspondan a la edad y modo en que las personas se relacionan con la institución;

2) revaloración del papel de los personajes de las redes conformantes de una comunidad educativa: como pudimos observar en los resultados del instrumento diagnóstico, la comunidad estudiantil acude de primera instancia con sus compañeras o compañeros cuando surgen atisbos de ataques de ansiedad. Como lo señala la teoría de las redes de la educación de Parellada y Traveset (2016), es importante que las redes de las comunidades educativas se adecuen desde el interior, confiando en que cada uno de los elementos realice su trabajo en el sistema. Si las personas estudiantes acuden de manera natural con sus semejantes, el programa de Primeros Auxilios Psicológicos, además de dirigirse a las y los docentes y personal de tutoría, podría adecuarse para ser enseñado, aplicado y difundido entre y desde la comunidad estudiantil;

3) reconocimiento de los valores y vínculos afectivos de la comunidad en donde los programas de salud mental se aplican: una manera de hacer que una persona estudiante próxima a egresar acuda a los programas de salud mental escolar es solidificando en los valores y la ética de esta institución, es decir construyendo líneas de acción basados en el entendimiento y la escucha del otro, y no en la implantación de sistemas de apoyo que en ocasiones están lejos del modo en el que una comunidad estudiantil resuelve sus necesidades. Por otro lado, y como lo menciona Sadin (2022), hay que

considerar en las comunidades actuales la situación de desconfianza, más en los personajes de autoridad cercanos -en este caso docentes, directivos-, por los que se deberá rediseñar el programa de Primeros Auxilios Psicológicos con el fin de descentralizar la ubicación de estas figuras y ponderar el funcionamiento de una red de apoyo colaborativo integral, que considere a todos y cada uno de los elementos que conforman la red educativa. La propuesta radica en generar capacitaciones con herramientas para que nuestra planta docente pueda acercarse de manera más efectiva y certera a las nuevas generaciones, dejando de lado cualquier protagonismo, mientras, al mismo tiempo, se generan actividades para reconstruir la confianza del estudiantado en las instituciones por medio de la consolidación de la ética universitaria.

Se pretende en investigación futura, elaborar una propuesta de rediseño del programa de salud mental a partir del diagnóstico aquí generado y de las líneas de acción resolutorias planteadas.

Referencias

Alvarado, I., Cepeda, M., Del Bosque, A., López, M. y Victoria, K. (17-19 de noviembre de 2021). *Factores asociados a la permanencia escolar universitaria: habilidades sociales y motivación*. X CLABES, ITM, Medellín, Colombia. https://repositorio.itm.edu.co/handle/20.500.12622/5785

Córdoba, C., Jara, M., Villarreal, M. y Painepán, M. (17-19 de noviembre de 2021). *La permanencia a través del cuidado de la salud mental de los estudiantes de una universidad chilena en periodo de pandemia*. X CLABES, ITM, Medellín, Colombia. https://repositorio.itm.edu.co/handle/20.500.12622/5785

Donati, P. y García, P. (2021). *Sociología relacional. Una lectura de la sociedad emergente.* Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Erikson, E. (1988). *El ciclo vital completado.* Paidós.

Guanajuato, Secretaría de Salud (27 de abril de 2024). *Salud mental. Programas prioritarios.* https://salud.guanajuato.gob.mx/programas/salud-mental

Guía de atención de urgencias de salud (2022). Universidad de Guanajuato. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ugto.mx/desarrolloestudiantil/images/guia-de-atencion-de-urgencias-en-salud-2022.pdf

Morín, E. (2020). *La mente bien ordenada* (2ª. edición). Siglo veintiuno.

Parellada, C., y Traveset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación.* Octaedro.

Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano.* Caja negra. Trad. Margarita Martínez.



Gestión transformadora de una universidad altamente selectiva para la instalación de un programa de equidad en el acceso y permanencia

Catalina García Gómez
Pontificia Universidad Católica de Chile
garcia.catalina@uc.cl

Pablo González Adonis
Pontificia Universidad Católica de Chile
psgonzal@uc.cl

Javiera Muñoz Fuentes
Pontificia Universidad Católica de Chile
jdmunoz2@uc.cl

Resumen

En 2014 nace PACE, iniciativa nacional que prepara escolares de últimos años, de establecimientos de alta vulnerabilidad, y ofrece cupos de ingreso a las Universidades implementadoras, sin exigir puntaje mínimo en la prueba nacional (MINEDUC, 2022). Desde el 2017, la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), tiene ingreso PACE. Se desarrollaron estrategias innovadoras para promover la permanencia y graduación de estos estudiantes, cuyos puntajes de admisión, y trayectorias escolares y de vida, diferían significativamente del estudiantado tradicional de la universidad. Se creó una trayectoria curricular institucional diferenciada, que incorpora instrumentos diagnósticos académicos y socioemocionales, cursos de nivelación académica y desarrollo de habilidades para el aprendizaje, cursos de carrera y postergación de cursos mínimos avanzados; sumando un año a la duración regular de la carrera, e incluyendo acompañamiento profesional individualizado. La retención hoy es cercana a la retención institucional promedio. Se aprecian dificultades académicas en

los primeros años, sin embargo, un grupo alto de estudiantes persiste al primer año (84%) y muestra avance curricular. Se observa un cambio institucional paulatino en creencias sobre la participación de estudiantes no tradicionales y se ha visto impacto en estructuras, como cambios en políticas y creación de instrumentos para una comunidad más inclusiva.

Descriptores: Políticas educacionales, Articulaciones Institucionales, Permanencia, Innovación Curricular.

Contextualización

La educación superior (ES) chilena es un sistema de alta masificación (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2024), permitiendo un mayor acceso para grupos que históricamente han estado fuera. Sin embargo, las significativas diferencias socioeconómicas (OECD & The World Bank, 2009), impactan en inequidad en el acceso y permanencia de estudiantes de contextos socioeconómicos bajos. El 42% del quintil más pobre ingresa a la educación superior, en comparación al 73% del quintil más rico (CINDA, 2024). Los estudiantes de menores ingresos suelen acceder más a modalidades técnicas de ES y menos a la formación universitaria.

Para lograr equidad en el acceso se han desarrollado iniciativas nacionales e institucionales, consistentes en programas de becas, políticas de gratuidad, admisiones complementarias y reconocimiento de trayectorias escolares (Lizama et al., 2018). El Programa de Acceso a la Educación Superior, PACE, es una de estas iniciativas. Con alcance nacional y patrocinado por el Ministerio de Educación, se implementa un plan de preparación para la ES (escolares de los últimos dos años), una vía de admisión universitaria y apoyo para la permanencia y graduación. El PACE tiene un foco en establecimientos con financiamiento público y alto Índice de Vulnerabilidad Escolar, para levantar barreras de admisión a la ES universitaria. La implementación está a cargo de universidades, que, con lineamientos comunes entregados por el Ministerio, construyen estrategias específicas y contextualizadas a los establecimientos escolares y a las características académicas, organizacionales y culturales de la universidad. Esta política reconoce aspectos contextuales de cada territorio e institución, junto con asegurar lineamientos mínimos comunes (MINEDUC, 2022).

La admisión vía PACE reconoce la trayectoria escolar, exigiendo estar en el 20% superior del ranking de calificaciones (inicialmente 15% superior). Aunque deben rendir las pruebas de admisión nacionales, el puntaje obtenido no se utiliza para la selección, y pueden optar a todas las universidades de la red PACE. La Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) se sumó el 2015 acompañando establecimientos escolares, y desde 2017 recibiendo estudiantes en su pregrado. La UC es una institución selectiva con el mayor promedio de puntaje ponderado de sus seleccionados dentro del sistema universitario. En la admisión 2024, el 79% de quienes se matricularon obtuvieron 701 o más puntos en la prueba de matemática 1 y, en lenguaje y comunicación, el 84% lo hizo (DEMRE, 2024a). Por su parte, en los colegios de dependencia pública, los puntajes promedio fueron 562 y 564, respectivamente (DEMRE, 2024b). La participación en PACE significó un desafío y una

preocupación para la UC, pues la brecha académica entre estudiantes de vía centralizada y cupo PACE sería alta y requeriría una estrategia nueva y específica de inserción académica y acompañamiento para la graduación. Se implementaron estrategias específicas para cada carrera, dada la variabilidad de brecha de puntaje (en 2024 los puntajes promedios de admisión a las carreras se ubicaron entre 668.7 y 957.9, [UC, 2024]), y las diversas competencias de inicio requeridas. La UC se enfrentaría a una población que difería mucho de aquellas que solía recibir. El trabajo con estudiantes de establecimientos PACE evidenció niveles de aprendizaje muy disminuidos respecto de lo esperado. Según análisis realizados en la UC, el nivel en matemáticas de estudiantes de tercero medio (5to de secundaria) era equivalente a lo esperado en 8vo básico (2do de secundaria). Adicionalmente, los dispositivos de acompañamiento institucional existentes en 2017 (diagnósticos y nivelaciones), consideraban un nivel más alto de preparación académica en el estudiantado, lo que sumó complejidad al proceso.

Objetivo de la práctica

Favorecer la retención y graduación de estudiantes PACE, cuyo perfil académico es significativamente distinto al del estudiantado tradicional de la institución.

Descripción de la experiencia

El PACE se ubicó en la Dirección de Inclusión, de la Vicerrectoría Académica (VRA), factor relevante para la articulación institucional, ya que en esta unidad se elabora y ejecuta la política académica de la Universidad. Adicionalmente, en la VRA se encuentran la Dirección de Asuntos Estudiantiles, y la de Admisión y Financiamiento Estudiantil, claves para el acompañamiento integral al estudiantado.

Durante 2016 la UC comenzó el proceso de diseño de la etapa educación superior de PACE. Considerando las brechas existentes y otros aprendizajes, identificados con estudiantes de establecimientos PACE UC, y con otras vías de admisión de equidad, se pensó diseñar un currículum considerando la diversidad disciplinaria a la que los estudiantes ingresarían, para esto se generó una línea de trabajo conjunta con todas las carreras, determinando: 1. Diagnósticos

La UC se propuso desarrollar estrategias innovadoras para promover la permanencia de estos estudiantes, cuyos puntajes de admisión, trayectorias escolares y experiencias de vida, diferían significativamente de su estudiantado tradicional. La premisa fue trabajar no solo con los estudiantes, sino que también promover transformaciones institucionales a nivel macro (políticas institucionales) y a nivel micro (diseño curricular que facilitara una transición fluida y la retención) (Valassina et al., 2019). Basados en modelos de flexibilidad curricular y de ajustes razonables se desarrolló una estrategia curricular integral para acompañar al estudiantado PACE durante su transición y avance hacia la titulación.



disciplinares a aplicar 2. Ponderación diagnóstica para definición de trayectoria curricular 3. Identificación de cursos del primer año de mayor complejidad 4. Generación de nivelaciones disciplinarias para un andamiaje apropiado. Lo anterior implicó la creación de una trayectoria curricular diferenciada que incorpora de manera oficial e institucional apoyos académicos y socioafectivos, representando una innovación a nivel institucional y nacional.

Esta estrategia corresponde a una adecuación curricular no significativa, con ajustes razonables para la participación en condiciones de equidad de estudiantes que ingresaran vía PACE (Bunbury, 2018). Se buscó generar un sistema que permitiera el tránsito académico sin cambiar los procesos formales de egreso ni el cumplimiento del perfil profesional, entregando más tiempo y un inicio más parcelado en la carrera.

El equipo coordinador de PACE, al alero de la Dirección de Inclusión UC, se reunió con representantes y directivos académicos de cada carrera y con ellos se definió cómo sería el primer año de la malla curricular de nivelación. Este proceso no estuvo exento de dudas y preocupaciones, intervenir la estructura curricular significó dar pasos hacia una flexibilidad nueva, no probada antes. Las preocupaciones debieron resolverse parcialmente durante el diseño, a la espera de poder evaluar los resultados en régimen. Se comprometieron reuniones semestrales para revisar avances curriculares de los estudiantes y proponer cambios.

Los diagnósticos institucionales se construyeron con académicos y académicas de las Facultades de Matemáticas, Letras, Química, Ciencias Biológicas y Física. Después, estos equipos generaron programas de cursos que permitieran generar andamiajes para transitar desde el aprendizaje escolar, al mínimo necesario para abordar los cursos de mayor exigencia académica. Ambos procesos involucraron el trabajo conjunto entre expertos curriculistas, expertos disciplinarios y expertos en materia de educación escolar. Junto a la Dirección Académica de Docencia se trabajó en la validación institucional de los programas de las nivelaciones de matemática, química, biología, física, habilidades comunicativas y, posteriormente, en 2022, ciencias sociales. Institucionalmente esta articulación fue muy pensada. Se presentó al Honorable Consejo Superior (organismo presidido por el Rector, conformado por equipo directivo, decanos y decanas y representantes estudiantiles, entre otros). Se hizo una resolución de la creación de la trayectoria curricular de nivelación, para estudiantes de admisión cupo PACE, que compromete a la institución a la gestión de soportes para favorecer su permanencia. La estrategia se institucionalizó y se volvió parte integral de la red de acompañamientos. Además, se generó una beca para financiar el 100% del año adicional.

El ser parte de esta política pública, implicó también atender a preocupaciones internas sobre la calidad de enseñanza de la institución y el cómo evitar crear falsas expectativas al estudiantado. Para apoyar en el monitoreo estudiantil y con ello tener una estrategia de puente entre los servicios institucionales, se crearon dos roles articuladores en la Dirección de Inclusión, que apoyaran a las unidades académicas en los procesos de análisis curricular e identificación de necesidades en los estudiantes. En el diseño curricular se trabaja con una profesional curriculista, que revisa los procesos de nivelación, promoviendo ajustes en cursos, incorporando estrategias de apoyo a través de diseño de talleres entre períodos semestrales o la generación de tutorías académicas específicas. Además, se generó la figura de tutores profesionales de acompañamiento, que trabajan

dando soporte estudiantil, generando planes de acción para la resolución de problemas que enfrentasen en su proceso de incorporación a la universidad y conectándolos con las redes disponibles en la UC. En este mismo ámbito se realiza el taller de habilidades para la vida universitaria, curso anual, cuyo objetivo es desarrollar habilidades socioafectivas relevantes para la inserción, promoviendo la autonomía y agencia en el proceso (insight y metacognición) (Silva et al., 2024). Este curso permite una interacción semanal y estructurada entre el equipo de acompañamiento, favoreciendo también la construcción de redes de apoyo con otras personas que ingresaron por la vía.

A nivel transversal, esta vía de acceso a la UC ha sido acompañada de instrumentos institucionales que buscan favorecer cambios en creencias y prácticas culturales, impulsados desde la Dirección de Inclusión. Dentro de estos instrumentos, se encuentran la actualización de la nueva Política de Inclusión UC (2023), donde el eje I promueve a través de lineamientos prácticos, el cómo atender a la diversidad de la comunidad en todos los espacios de participación en la experiencia universitaria. Apuntando a la docencia, se ha creado el Reconocimiento Inclusivo, un distintivo que busca identificar "prácticas pedagógicas que aseguran la participación y aprendizaje equitativo del estudiantado, identificando posibles espacios de mejora" (Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales y Centro de Desarrollo Docente UC, 2022). A través de este reconocimiento, se espera acercar, desde el diseño y la planificación metodológica de cursos, una perspectiva de acceso universal a diversos perfiles estudiantiles, como los que ingresan a través de la vía de admisión PACE. Por último, a partir de un proyecto institucional con financiamiento ministerial, se ha incorporado la Pauta de gestión académica inclusiva, que permite la autoevaluación de cada unidad académica, en torno a la inclusión y la valoración de la diversidad a través de ámbitos como: Currículum y docencia, Cultura, Accesibilidad Universal, Gestión y Acompañamiento estudiantil y Roles asociados a la Inclusión (Dirección de Inclusión, 2020). Esta Pauta apunta a que posterior al proceso de autoevaluación, la Unidad Académica establezca un plan de acción que les permita avanzar en prácticas en torno a la inclusión educativa.

Resultados

Entre 2017 y 2024 han ingresado 1.254 estudiantes de establecimientos PACE (671 por cupo PACE y 583 por otras vías). De las 61 carreras de la institución, todas han tenido ingresos por cupo PACE o cupo PACE Habilitado. Del total de estudiantes ingresados, 62% son mujeres y 38% son hombres; 61% son estudiantes de establecimientos científico humanista[3] y 39% proviene de educación técnico profesional[4]. En cuanto a la dependencia escolar[5], 92% egresaron de colegio Municipal, 1% Particular subvencionado y 7% de Servicio Local de Educación Pública (SLEP).

El ingreso cupo PACE de admisión a la UC, implicó el acceso de estudiantes que, en las pruebas

3 Modalidad escolar chilena cuyo foco es preparación para educación superior universitaria.
4 Modalidad escolar chilena cuyo foco es preparación para el mundo laboral, con un título que habilite a trabajar.
5 Se refiere al financiamiento y administración de establecimientos escolares chilenos (100% público - municipal; con aporte público y familiar – subvencionado; y público con administración delegada a servicio local).

estandarizadas del país[6], obtienen resultados significativamente menores a los puntajes de selección históricos en la institución, por ejemplo, durante la admisión 2024, en la prueba de Competencia Lectora, el promedio de los estudiantes cupo PACE fue de 636 puntos, mientras que la media de estudiantes de admisión centralizada fue de 792 puntos. En la prueba de Competencia de Matemática (M1), el promedio de estudiantes cupo PACE fue de 614 puntos y la media de puntajes de la admisión centralizada, de 845 puntos. Esta diferencia de preparación académica, sumada a la retroalimentación de estudiantes que han ingresado a la UC con brechas académicas y universitarias, ha validado la necesidad de una trayectoria curricular diferenciada, que en el primer año permita nivelar a los estudiantes en contenidos basales, para favorecer su proceso de transición a la etapa universitaria. La existencia de cursos de nivelación busca apoyar a estudiantes poco preparados para la educación superior a adquirir habilidades necesarias para rendir en la universidad, teniendo impactos positivos (Bettinger, 2005). La innovación, en este caso, ha sido incluir las nivelaciones como parte oficial del curriculum, y no como apoyos complementarios paralelos.

La retención de este grupo es cercana a la retención institucional promedio (Gráfico 1). Se han observado dificultades académicas en los primeros años, sin embargo, un grupo alto de estudiantes persiste (p.e. 84% de permanencia en primer año, en la admisión cupo PACE 2023) y muestra avance curricular. Al considerar los estudiantes vigentes, se aprecia que su porcentaje de aprobación de créditos inscritos promedio es similar a la admisión centralizada, tanto para la admisión cupo PACE, como la admisión PACE Habilitado (Gráfico 2). A la fecha han egresado 29 estudiantes cupo PACE y 31 estudiantes PACE Habilitados. De los egresados de admisión cupo PACE, destacan egresos en carreras de alta exigencia académica como son medicina, física, arquitectura, periodismo, enfermería, entre otras.





Fuente: Elaboración propia en base a datos institucionales disponibles.

6 Prueba de selección universitaria (PSU) se aplicó hasta la admisión 2020, Prueba de transición (PDT), aplicada desde el 2021 al 2022 y Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), aplicada del 2023 al presente.

Se ha observado un cambio institucional paulatino en creencias sobre la participación de grupos no tradicionales, aun cuando se debe seguir trabajando en ello. Se ha visto un impacto en estructuras institucionales, como cambios en reglamentos (alertas académicas, malla curricular propuesta, creación beca año extra PACE), lo que ha favorecido el reconocimiento del espacio institucional de esta iniciativa.

Conclusiones

El trabajo realizado muestra que instalar un nuevo programa en una institución de ES, es un desafío que debe considerar no solo el diseño del programa sino su incorporación en el espacio y práctica institucional para que cumpla su objetivo y sea viable su operación en el tiempo. El trabajo comienza con las autoridades institucionales, que deben dar el soporte político para promover cambios, los cuales deben materializarse en actualizaciones, formalizaciones de reglamentos, políticas y compromisos transversales a la Universidad.

En un segundo nivel se requiere de planificación y diseño coordinado entre unidades institucionales responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje, curriculares y vida universitaria. Esta coordinación debe ser dialogante, sostenida y con retroalimentación basada en evidencia. El tiempo requerido para implementaciones como estas, es relativamente largo, ya que implica preparar equipos y estructuras, implementar acciones y un período de acompañamiento poniendo atención a lo que funciona y no funciona, de modo de intervenir de forma oportuna y no desgastar la apertura a generar cambios. En el caso de la UC al cuarto año de implementación hubo un periodo de mayor estabilización, aunque debe seguirse evaluando ya que las primeras generaciones de egresados recién completaron un ciclo formativo.

Sumarse a PACE requirió de apertura para permitir un ajuste de trayectoria inédito, y que era una apuesta con altas expectativas junto con resistencias y dudas sobre la posibilidad de obtener resultados positivos. Las propuestas se basaban en experiencias previas de la institución y permitían convocar la colaboración de diversos actores, al mostrar con evidencias y percepciones de la comunidad los facilitadores para la permanencia de estudiantes no tradicionales en una universidad altamente selectiva. Actuar de manera rápida frente a aspectos mejorables, fue un elemento relevante para la credibilidad de la seriedad del programa y también porque los ajustes mostraron mejoras en la retención, aspecto que había sido menor al esperado en el primer año de programa.

Ha sido necesario evaluar el programa de forma permanente y reinstalarlo con periodicidad, por cambios en las estructuras que dan soporte, cambios curriculares, nuevos recursos y aprendizajes, retroalimentación de estudiantes y comunidad universitaria, buenas prácticas de otras instituciones incorporadas y cambios en los equipos profesionales y académicos de la institución. Un elemento muy valorado es la “obligatoriedad” de dar cuenta de resultados. Las instituciones participantes deben reportar resultados e indicadores. La rendición de cuentas, intra y extra institucional, ha favorecido el análisis ordenado y sistemático de las experiencias y resultados, con lo que se puede avanzar más expeditamente en la mejora.

El proceso es desafiante porque implica tomar riesgos calculados y basados en evidencia, teniendo plena consciencia de que las decisiones, aunque racionalmente construidas, podrían no tener todos los datos que se quisiera desde el

inicio. La innovación pedagógica desarrollada tiene importantes aciertos para este perfil de estudiantes y se espera continuar implementándola. Se ha identificado que este grupo se beneficia al contar con más tiempo para avanzar en su carrera, y con un acompañamiento inicial estructurado, con foco integral, abordando brechas académicas y acompañando la experiencia universitaria desde aristas sociales, afectivas y pedagógicas.

Aunque la permanencia depende de muchos factores, esta experiencia muestra que la distancia académica con el estudiantado tradicional tiene un impacto menor si existe acompañamiento articulado y una instalación y transformación institucional sistemática. Estos aprendizajes han iluminado la creación de nuevas estrategias, como una nueva vía de admisión y programa académico para estudiantes técnico-profesionales, o la construcción de trayectorias curriculares diferenciadas para estudiantes con discapacidad, equilibrando principios comunes con estrategias focalizadas y pertinentes a diversos grupos.

Referencias

Bettinger, E. P., & Bridget, T. L. (2005). Addressing the Needs of Under-Prepared Students in Higher Education: Does College Remediation Work? https://doi.org/10.3386/w11325

Bunbury, S. (2018). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964–979. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347

Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2024). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024.

DEMRE (2024a). Informe de resultados de los estudiantes. Proceso de admisión a la educación superior 2024. Pontificia Universidad Católica de Chile.

DEMRE (2024b). Informe de resultados PAES regular admisión 2024. Extraído de https://demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2024-informe-resultados-paes-regular-admision-2024.pdf

Dirección de Inclusión. (2020). Modelo de Gestión Académica Inclusiva. En inclusion.uc.cl. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. Recuperado el 23 de junio, 2024, de https://inclusion.uc.cl/htdocs/content/uploads/2021/04/Modelo-de-Gestion-Academica-Inclusiva-Proyecto-BNA-2021.pdf

Dirección de Inclusión. (2023). Política de Inclusión UC 2023. En inclusión.uc.cl. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. Recuperado el 23 de junio, 2024, de https://inclusion.uc.cl/htdocs/content/uploads/2023/07/Brochure-Politica-de-Inclusion-UC-actualizada-25-de-julio-2023.pdf

García, C., Sepúlveda, E. & González, P. (2018). Prácticas y transformaciones institucionales para avanzar hacia una inclusión de excelencia en educación superior. En Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 513-543). Ediciones UC.

Ministerio de Educación (2022). *Reporte n°1 DIVIA: Acceso a la educación superior del estudiantado PACE*. División de Información y Acceso, Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado el 30 de abril, 2024, de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/08/Informe-Divia_Pace_agosto_2022.pdf

OECD & The World Bank (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación superior en Chile*. Ministerio de Educación de Chile. https://doi.org/10.1787/9789264054189-es

Sepúlveda, D. & Lizama-Loyola, A. (2022). Different routes to university: Exploring intersectional and multi-dimensional social mobility under a comparative approach in Chile, *Sociological research online*, *27* (1), 154-171. http://doi.org/10.1177/1360780421990024

Silva, V., Vásquez, A., Hernández, M. C., Galleguillos, C., & Irribarra, M. (2024). FACILITANDO LA INSERCIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE UN CURSO Y TALLERES DE HABILIDADES PARA LA VIDA UNIVERSITARIA. Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES, (pp.501-508), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39-6.

Pontificia Universidad Católica de Chile (2024). La UC en cifras 2010-2024.

Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales y Centro de Desarrollo Docente UC. (2022). Manual: Reconocimiento Inclusivo. En inclusion.uc.cl. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. Recuperado el 23 de junio, 2024, de https://inclusion.uc.cl/htdocs/content/uploads/2022/12/Manual_Inclusivo_2022.pdf

Valassina, F., Letelier, P., Letelier M., Angulo, J., Faúndez, F., Sepúlveda, E., & Valverde, M. (2019). Orientaciones para una política institucional de formación inclusiva en las universidades chilenas. En CINDA Grupo Operativo de Universidades Chilenas (Ed.), Educación Superior Inclusiva (pp.103-171). Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA.



Programa de acceso efectivo a la Educación Superior. Derribando brechas hacia la Educación Superior

Nicole Quinzacara Gutiérrez
Universidad Arturo Prat
nquinzacara@unap.cl

Resumen

El Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), se implementó en Chile en el año 2014. Tiene como objetivo principal reducir las brechas de acceso a la educación superior para estudiantes de sectores vulnerables. A través de alianzas con el Ministerio de Educación y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el programa asegura cupos universitarios para estudiantes destacados del 25% superior de sus escuelas. El PACE no solo facilita el acceso, sino que también ofrece un apoyo integral durante los últimos años de la educación media y los primeros de la educación superior. Esto incluye desarrollo de habilidades del siglo XXI, exploración vocacional y asistencia en la postulación a universidades, preparando a los estudiantes para los desafíos académicos y emocionales que enfrentarán. El programa se enfoca en mejorar la retención estudiantil mediante tutorías académicas, apoyo socioemocional y actividades de integración durante los primeros dos años universitarios. Aunque enfrenta desafíos en la mejora continua de sus estrategias y la inclusión de estudiantes migrantes, el PACE ha demostrado éxito en la mayoría de sus cohortes, con altas tasas de ingreso y retención en la educación superior, subrayando su papel crucial en la promoción de la equidad educativa y la movilidad social en Chile.

Descriptores o Palabras Clave: Acompañamiento, Acceso efectivo, Equidad, Brechas, Retención.

Contextualización

El acceso a la educación consiste en tres elementos clave: la no discriminación, la accesibilidad material y la accesibilidad económica. Las instituciones educativas deben ser accesibles a todas las personas, especialmente a los más vulnerables, y nadie puede ser objeto de discriminación sobre la base de, entre otros motivos, el sexo, el origen étnico, la ubicación geográfica, la situación económica, la discapacidad, la ciudadanía o el permiso de residencia, la pertenencia a un grupo minoritario, la religión, la detención o la orientación sexual (Red-DESC, 2019).

Referido a la cita anterior, en la educación chilena, así como en la latinoamericana, siempre han existido grandes brechas, tanto en la escuela como en la educación superior. Inicialmente, solo la elite podía ingresar a la educación superior y mantenerse en ella, pero, con el tiempo, se han realizado cambios importantes a nivel educativo para brindar una educación de calidad e igualitaria para todas y todos.

Es por lo mencionado, que en el año 2014 se implementa el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), en una alianza entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) del Gobierno de Chile y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Este establece como propósito reforzar el derecho a la educación superior de estudiantes meritorios de sectores vulnerables, mediante el aseguramiento de cupos a la universidad para aquellos pertenecientes al 25% superior del ranking de notas de su escuela y, entregarles, además, apoyo transversal cognitivo y no cognitivo durante la escuela en 3° y 4° medio, y los primeros dos años de educación superior.

Actualmente, nos encontramos con una gran población migrante dentro de los establecimientos educacionales, lo que, además, nos obliga a buscar estrategias para las y los estudiantes y sus familias, con el propósito de otorgar igualdad de condiciones en cuanto a educación y el acceso a ella.

Objetivo

Permitir el acceso a la educación superior de estudiantes de enseñanza media provenientes de establecimientos educacionales públicos, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente desde la educación secundaria hasta la universitaria.

Descripción de la experiencia

El programa de Acceso a la Educación Superior se implementó en el año 2016 en la Universidad Arturo Prat de la ciudad de Iquique, la que pertenece a la región de Tarapacá en el norte de Chile. Actualmente se trabaja con once establecimientos públicos y de alta vulnerabilidad los que se encuentran distribuidos en las localidades de Iquique, Alto Hospicio, Pozo Almonte, Pica, Camiña y Colchane; estas últimas localidades quedan a 195 y 262 km de distancia de la ciudad de Iquique y las condiciones del clima y la geografía son de difícil acceso. Se trabaja con 3° y 4° medio, que pertenecen a los últimos niveles de educación media, ad portas al ingreso a la educación superior.

El trabajo en tercero y cuarto medio se realiza principalmente en tres grandes hitos: reforzamiento de Habilidades del Siglo XXI, exploración vocacional y apoyo a la postulación a la educación superior.

Para cada hito, se han trabajado diferentes estrategias, las que se van reforzando y adecuando de acuerdo con la práctica y la experiencia del trabajo en aula.

A continuación, se detallan:

- Habilidades del Siglo XXI: se trabaja en codocencias, entre el profesor de aula y el facilitador PACE. De esta manera, el programa realiza un trabajo durante los últimos dos años, preparando a las y los jóvenes en estas habilidades cruciales para enfrentar la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) y, posteriormente, la universidad. Además, estas habilidades preparan a las y lo jóvenes para la vida laboral y educación técnico profesional, ya que las aspiraciones son variadas al igual que la visión de futuro de cada una/o.

- Exploración vocacional: el objetivo es guiar a las y los estudiantes hacia su paso a la educación superior, para lo que se trabaja fuertemente en diferentes instancias de autoconocimiento personal y vocacional y visitas a la universidad: test vocacionales, talleres guiados de exploración vocacional, paneles vocacionales, visitas para conocer la universidad, entre otras actividades.

- Apoyo a la postulación: las diferentes acciones que se realizan en este hito, van enfocadas principalmente en que las y los estudiantes tengan todo el apoyo y la información para poder postular de manera exitosa y, además, obtener los beneficios económicos estatales para estudiar en la educación superior. Las acciones más importantes son: jornadas informativas sobre regularización migratoria y posterior operativo, charlas de becas y beneficios estudiantiles, inscripción a las PAES, llenado del formulario único de acreditación socioeconómica (FUAS), charla de registro social de hogares, entre otras.

Una vez que la o el estudiante ingresa a la educación superior, el PACE brinda un acompañamiento integral tanto en lo cognitivo como en lo socioemocional, brindando tutorías académicas, tutorías pares, talleres y actividades lúdicas de socialización.

Este último punto es importante destacarlo, ya que este acompañamiento en educación superior marcará una diferencia en la retención de las y los estudiantes, jugando un papel fundamental a nivel personal e incluso, institucional.

La retención en educación superior se refiere a la medida en que los estudiantes que ingresan a una institución educativa continúan estudiando y completan sus programas académicos sin abandonarlos antes de tiempo. En términos más simples, se refiere a la tasa de estudiantes que permanecen inscritos y completan sus estudios en comparación con los que abandonan o dejan la institución antes de finalizar. La retención estudiantil es un indicador clave de la efectividad de una institución educativa para satisfacer las necesidades académicas, sociales y personales de sus estudiantes. Las razones por las que los estudiantes pueden abandonar sus estudios son diversas e incluyen factores académicos, financieros, personales y sociales. Por lo tanto, las universidades y colegios a menudo implementan estrategias para mejorar las tasas de retención, como programas de tutoría, apoyo académico, asesoramiento estudiantil y servicios de bienestar estudiantil. En resumen, la retención en educación superior es

fundamental para medir el éxito de una institución en retener a sus estudiantes y ayudarlos a alcanzar sus metas educativas. Esto es importante, porque la retención estudiantil se ha convertido en uno de los principales indicadores de eficiencia para las instituciones educativas, siendo ahora un indicador crucial de calidad (Pineda, Pedraza y Moreno, 2011).

En resumen, la retención estudiantil ha evolucionado para convertirse en un indicador crucial de calidad y eficiencia para las organizaciones educacionales, reflejando su capacidad para atraer, mantener y apoyar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. Esta medida no solo ayuda a mejorar la experiencia estudiantil, sino que también contribuye a la reputación y competitividad global de las instituciones educativas.

Por el contrario, la deserción se define como la decisión de dejar el sistema educativo, ya sea de manera temporal o permanente, debido a razones personales o problemas académicos (Zavala, Álvarez, Vázquez, González y Bazán, 2018).

Esto ha llevado a que tanto el sistema educativo como cada institución de educación superior consideren la inclusión educativa como un desafío constante. Lo anterior, se logra a través de programas de acceso especializados, como es el caso del PACE, y definiciones institucionales claras, que requieren la conceptualización, el reconocimiento y la planificación del ingreso estudiantil, teniendo en cuenta las características individuales de los estudiantes y sus necesidades (Palmeros, 2014).

Los nuevos estudiantes necesitan adquirir nuevos conocimientos prácticos y simbólicos, especialmente en comparación con aquellos que poseen un capital cultural que incluye estos elementos en su formación previa (Canales y De los Ríos, 2009).

Lo anterior se sostiene en lo siguiente: En relación con el establecimiento de proveniencia, para el caso chileno, se establece que el mayor porcentaje de retención y pre-matrícula corresponde a estudiantes provenientes de establecimiento particulares pagados (4,4 % de deserción permanente), mientras que, en el extremo opuesto, la deserción en estudiantes provenientes de educación municipal (16,5 % de deserción permanente) es casi cuatro veces más que en el primer caso (MINEDUC, 2019).

Es por lo anteriormente mencionado, que todas las acciones que este programa gubernamental entrega a las y los estudiantes de establecimientos más vulnerables son para lograr, en primera instancia, que ingresen a la educación superior teniendo un nivel en el desarrollo de habilidades que se equilibre con el resto de los estudiantes que provienen de establecimientos con mayores ventajas y, además, que puedan ingresar utilizando los beneficios estatales. Pero, por sobre todo lo anterior, lo más importante es que la o el estudiante se mantenga en la universidad y es por eso que el acompañamiento se vuelve crucial los primeros dos años, ya que de acuerdo con cifras publicadas por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación de Chile, todos los años es posible observar porcentajes de estudiantes de pregrado que desertan en el primer año en educación superior, en números que se han movido entre el 31% y el 26%.

Resultados

Según el *reporte n°3 DIVIA: Trayectoria en la educación superior del estudiantado PACE* "En cualquier caso, durante los seis años considerados en este estudio en que han estado egresando estudiantes con habilitación PACE, es decir, desde 2016 a 2021 el promedio de porcentaje de matrículas durante el primer año de egreso fue 82%, mientras que al segundo año de egreso fue 91%. Todo esto da cuenta de que la mayoría de las personas habilitadas PACE ingresan a educación superior". Además, el reporte destaca que "en todas las cohortes, la mayoría de las personas que fueron habilitadas siguen estudiando en educación superior o se han titulado (...) (División de Información y Acceso, 2023).

La comparación de este número con los resultados de un estudio realizado sobre titulación oportuna por OCDE, sugiere que es similar a la tasa de titulación nacional. Esto podría significar que el problema de titulación es general y no específico del programa".

A continuación, se muestran resultados de matrícula y retención al 1° año en el tiempo de trayectoria que tiene el programa en la UNAP:

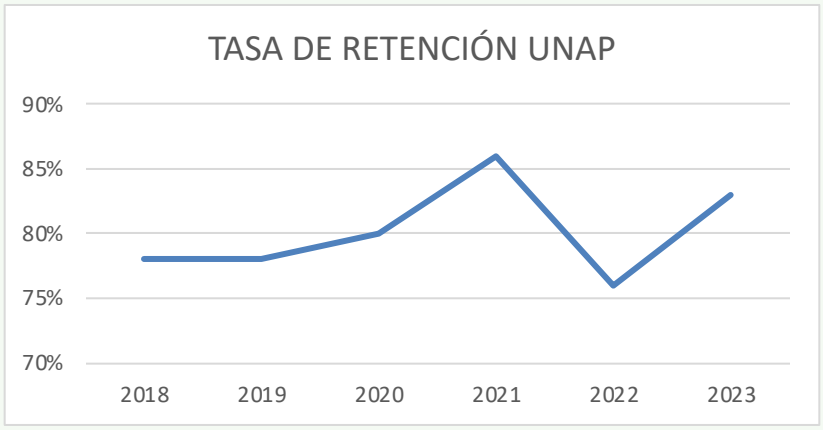
PSU/PDT/PAES	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Matrícula	1117	1029	1055	1224	1409	2347
Tasa de Retención 1° año	78%	78%	80%	86%	76%	83%

Tabla n°1

Teniendo en cuenta que el programa inició su acompañamiento en el año 2016, los datos presentados en la *Tabla n°1* muestran desde la primera generación de estudiantes PACE que entró a la Universidad Arturo Prat hasta la del 2023.

A simple vista, se observa un notable aumento en la matrícula de la institución. Aunque la tasa de retención se mantiene similar en términos de porcentaje, es evidente que se ha mantenido e incluso aumentó en el 2023, lo cual indica que el apoyo y acompañamiento están siendo realmente efectivos. Además, se puede apreciar que en el año 2023 el incremento en la matrícula general fue del 140%, donde un porcentaje importante fueron matrículas de estudiantes PACE.

En el siguiente gráfico podemos ver la curva en cuanto a la retención desde el año 2018 al 2023



Según el gráfico lineal representado, se aprecia que la retención de los estudiantes, al primer año, es variable, pero la baja más significativa es en el año 2022. Analizando lo sucedido entre el año 2020 y 2022, es sabido que nos encontrábamos enfrentando la pandemia COVID-19, por lo tanto, los estudiantes que se matricularon en el año en cuestión no recibieron un acompañamiento presencial en 3° y 4° medio, ni tampoco desarrollaron correctamente las habilidades básicas para enfrentar la educación superior, por lo tanto, se puede entender que la baja en la retención de ese año en específico se debe a la poca preparación y acompañamiento en la vinculación temprana con la educación superior.

El informe de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe refirió que, a pesar de haberse establecido la educación en línea en muchos países a través del mundo como consecuencia de la pandemia, esto puede incrementar las brechas de aprendizaje existentes del estudiantado, deteriorando, mayormente, a la población de menores recursos (CEPAL, 2021).

Respecto a lo anterior, es sabido que, aunque la educación virtual no es nueva, el problema surge cuando las y los estudiantes se enfrentan a acceso limitado a servicios para clases en línea, falta de equipos tecnológicos, desconocimiento de las tecnologías, entre otros factores; por lo tanto, se ven más afectados y, como resultado, abandonan sus estudios. Además, destacan que la pandemia ha golpeado con mayor intensidad a América Latina en comparación con otras regiones del mundo. Según estos autores, varios sectores han sido afectados, como el comercio, el transporte, los servicios sociales y el gobierno, pero destacaron que el sistema educativo ha experimentado un impacto especialmente significativo (Álvarez, Labraña y Brunner, 2021).

Las desigualdades en el acceso a la educación superior persistieron durante las dos últimas décadas. Obstáculos como la pobreza, las situaciones de crisis y emergencia, las altas tasas de matrícula, los exámenes de ingreso, la movilidad geográfica y la discriminación plantean desafíos continuos en las comunidades marginadas para acceder a la educación terciaria (UNESCO, 2020).

Los desafíos más relevantes que quedan por delante son poder realizar un acompañamiento cada vez más fortalecido según la realidad del estudiantado y sus constantes cambios, como, por ejemplo, la diferencia geográfica en la que

se encuentra cada establecimiento, diferentes nacionalidades y culturas en el aula, etc.

Todas las acciones por realizar en educación media, como en educación superior, deben ser trabajadas a partir de estrategias que permitan que el estudiantado acompañado por el PACE pueda nivelarse con jóvenes que poseen mejor estatus social y económico y de esta forma, terminar con las brechas existentes en la educación chilena y latinoamericana.

Lo anterior se relaciona estrechamente con lo descrito por la OCDE, donde se establece que las tasas de éxito educativo se correlacionan con puntajes en pruebas de admisión y tipo de establecimiento educacional de origen, ambos muy relacionados con el nivel socioeconómico del estudiantado, y que dan cuenta de la inequidad del sistema educativo (Canales y De los Ríos, 2009).

Conclusiones

El programa PACE constituye una estrategia de estado fundamental para mejorar y ampliar la equidad en el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de la educación escolar pública. Así, este programa tiene el potencial de ser un motor de movilidad social importante para Chile. Todo esto fundamenta la importancia de continuar fortaleciéndolo y conocer más sobre su funcionamiento y trayectoria en nuestro sistema educacional.

Sus principales contribuciones en cuanto a la permanencia en la educación son:

- **Orientación vocacional en 3° y 4° medio y tutoría**s académicas el 1° y 2° año de educación superior.
- **Desarrollo y fortalecimiento de habilidades del siglo XXI, académicas y de estudio** durante los cuatro años de acompañamiento.
- **Acceso a apoyos especializados, como regularización migratoria, becas y beneficios, etc**.
- **Monitoreo permanente, sobre todo los dos años de acompañamiento en educación superior**.

Además, se deben realizar constantes ajustes y adecuaciones al acompañamiento, para permitir un trabajo prospectivo en cuanto a los resultados del acompañamiento, tales como:

- Evaluación y retroalimentación continua.
- Colaboración interinstitucional, fomentando y promoviendo la colaboración entre diferentes universidades y organizaciones, siempre en pro de mejorar la preparación y el acompañamiento al estudiantado.
- **Personalización y Adaptabilidad**: Aunque se han implementado prácticas efectivas, existe la necesidad de adaptar aún más las actividades realizadas por el programa para satisfacer las necesidades individuales y cambiantes de los estudiantes, incluyendo aspectos relacionados con la nivelación de conocimientos, la integración universitaria, técnicas de estudio y desarrollo personal, con el objetivo de facilitar la preparación académica y ayudar a superar las carencias socioafectivas que pueden afectar la retención (Henríquez y Escobar, 2016).



Referencias

Álvarez, J., Labraña, J., & Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: La Cuarta Revolución Industrial y la Pandemia por COVID-19. Revista Educación, Política y Sociedad, 6(1), 11-38.

Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación, 30*, 50-83.

Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2020). El desafío social en tiempos del COVID-19.

División de Control de Gestión Pública. (junio de 2019). Dirección de Presupuestos Gobierno de Chile. Obtenido de https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf

División de Información y Acceso. (mayo de 2023). Acceso Educación Superior. Obtenido de https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/08/reporte-3-divia-10-mayo.pdf

Henríquez, N. y Escobar, D. (2016). Construcción de un modelo de alerta temprana para la detección de estudiantes en riesgo de deserción de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa, 21*(71), 1221-1248.

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2019). *Deserción de primer año y Reingreso a la Educación Superior en Chile. Análisis de la Cohorte 2015*. Chile: Gobierno de Chile, SIES.

Palmeros, G. (Coord.), (2014). Capítulo IV: Discapacitados. En Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez, D. (Ed.). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: intervenir y cambiar la realidad*. Barcelona: Santillana del Pacífico.

Pineda, C., Pedraza, A. y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. Educación y Educadores, 14

Red-DESC. (2019). *Red-DESC*. Obtenido de https://www.escr-net.org/es/derechos/educacion#:~:text=El%20acceso%20a%20la%20educaci%C3%B3n,material%20y%20la%20accesibilidad%20econ%C3%B3mica.

Servicio de Información de Educación Superior. (marzo de 2019). Biblioteca Digital Mineduc. Obtenido de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4599/Desercionreingreso_2015_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO. (2020). *UNESCO-IESALC*. Obtenido de chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf

Zavala, M., Álvarez, M., Vázquez, M., González, I. y Bazán, A. (2018). Factores Internos, Externos y Bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones, 4*(1), 59-69.



Do Acesso a Permanência Estudantil: políticas de apoio material, acadêmico e simbólico no Brasil

Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
carlos.dias@unifesp.br

Ruth Maria Moraes Oliveira Prado
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)
ruthprado@ifma.edu.br

Michelle Cristine da Silva Toti
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
michelle.toti@unifal-mg.edu.br

Rosana Heringer
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
rosana.heringer@gmail.com

Resumo

Este estudo refere-se a um mapeamento realizado nas universidades federais brasileiras com o intuito de conhecer quais políticas de permanência existem nessas instituições, com base nas ações e programas oferecidos aos seus estudantes. O trabalho utilizou método quali-quantitativo, utilizando procedimentos de busca nas páginas eletrônicas das UF e de envio de consulta institucional, via ferramentas de transparência pública. As categorias analisadas, nos programas de permanência, foram as dimensões de apoio material, acadêmico e simbólico. Para a análise, quantificamos as informações, utilizando estatística descritiva, e organizamos e analisamos as informações qualitativas as luz dos referenciais no campo de pesquisas sobre ensino superior, mais especificamente naquilo que tem sido concebido em âmbito internacional como um subcampo em emergência, os “assuntos estudantis” ou, nacionalmente, no subcampo da assistência estudantil. Nossos dados nos permitem afirmar que as políticas de permanência estudantil se manifestam nas dimensões do apoio material, acadêmico e simbólico. Identificamos uma tendência, ainda se consolidando, das universidades federais compreenderem a permanência estudantil como uma responsabilidade institucional e não de uma pró-reitoria em específico. As universidades federais estão desenvolvendo

formas de apoio condizentes com o perfil atualizado do seu público, aprimorando o apoio material e oferecendo novas formas de apoio acadêmico e simbólico, concebendo a permanência estudantil como um processo ao longo da graduação.

Descritores: Educação Superior; Permanência estudantil; Assuntos estudantis; Assistência estudantil; Ações afirmativas.

Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa (LEPES, 2024) que realizou o mapeamento nas 69 universidades federais brasileiras com o intuito de esclarecer quais políticas de permanência existem nessas instituições, tendo como base as ações e programas oferecidos aos seus estudantes[7]. Dessa forma, tomamos a permanência estudantil como principal categoria de análise, buscando compreender como ela tem se manifestado em território nacional. Adotamos como ponto de partida o trabalho de Vargas e Heringer (2016) que realizou um levantamento, no primeiro semestre de 2015, das políticas de assistência estudantil nos websites das 63 universidades federais existentes à época. A pesquisa se insere no campo de estudos da sociologia do ensino superior (Neves, Sampaio & Heringer, 2018) e referenciou-se, ainda, em trabalhos brasileiros sobre assuntos estudantis, políticas de permanência e assistência estudantil, especialmente a partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2007. Baseamo-nos, também, em trabalhos sobre apoio pedagógico (Dias, 2021; Toti, 2022; Prado, 2021), apoio psicológico (Gomes, 2020; Oliveira et al. 2018; Menda, Seibt, Silva & Kristensen, 2022), ações de práticas esportivas (Fernandes, 2021; Ferreira, Sanabria & Cintra, 2023), ações de arte e cultura (Fer, 2022), políticas de acessibilidade e inclusão (Miranda, 2022), de inclusão digital (Müller, Cecchin e Nogueira, 2023), sobre serviços de apoio aos estudantes (Dias et al, 2020; Toti & Dias, 2022; Dias & Toti, 2023), sobre ações afirmativas (Heringer, 2022; Santos, 2009) entre outros. Concordamos com Vargas e Heringer (2016) que a concepção de políticas de permanência é mais abrangente do que, simplesmente, ações de transferência de recursos ou de apoio material. A política de permanência deve pensar a inserção plena dos estudantes na vida universitária e, portanto, as ações de assistência estudantil estão contidas nas de permanência, sendo, no entanto, mais específicas e voltadas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, a partir do referencial bibliográfico, compreendemos a política de permanência estudantil como "o conjunto de medidas institucionais voltadas à inserção dos estudantes na vida acadêmica, por meio de programas e ações de ensino, pesquisa, extensão e assistência, a fim de que concluam seus cursos, tendo tido uma experiência positiva e com qualidade de aprendizagem" (LEPES, 2024, p.5). Entendemos que essas políticas de permanência estudantil se organizam em três dimensões de apoio: material, acadêmica e simbólica. O apoio material é constituído

7 Este estudo faz parte do projeto "Affirmative action and the right to higher education: recent changes, outcomes and political action in Brazil", desenvolvido pelo LEPES (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior), da Faculdade de Educação da UFRJ em parceria com o LAPES (Laboratório de Pesquisas sobre Serviços de Apoio aos Estudantes do Ensino Superior) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas (Praepa) da Unifesp, em conjunto com a Ação Educativa e financiada pela Open Society Foundation.

pelas ações que viabilizam suporte financeiro, via repasse monetário ou por ajuda direta, como nos casos de moradia ou alimentação, por exemplo, a grupos de estudantes com vulnerabilidade socioeconômica. Já o apoio acadêmico, é realizado por meio de políticas que "apoiam de modo mais direto a aprendizagem dos estudantes e sua integração à universidade e ao curso, buscando melhorar a experiência da vida universitária e, consequentemente, o desempenho acadêmico" (LEPES, 2024, p.5). Nessa dimensão, o suporte não se restringe a um perfil de estudante, sendo disponibilizado a todos que demandam o serviço/apoio, e é realizado por meio de acompanhamento de equipes multiprofissionais. Por sua vez, o apoio simbólico diz respeito às diferentes ações que "favoreçam o fortalecimento de vínculos e o pertencimento à instituição/campus/curso por meio de suas identidades" (LEPES, 2024, p.6), como ações que considerem a diversidade da população estudantil, nos quais compreendemos "aquelas voltadas para a população preta, parda, indígena, quilombola, com deficiência, de imigrantes, mães, LGBTQIA+ entre outras" (LEPES, 2024, p.6). Essas dimensões do apoio são categorias analíticas elaboradas a priori a coleta de dados a partir das referências bibliográficas buscando dar conta do objetivo da pesquisa.

Objetivo

Mapear as ações de permanência estudantil nas sessenta e nove (69) universidades federais (UF) brasileiras, por meio das informações disponíveis nos websites das universidades e de dados coletados diretamente com as instituições. Dentre os objetivos específicos da pesquisa[8], trataremos neste trabalho sobre: [1] coletar e sistematizar dados sobre apoio material, acadêmico e simbólico; [2] identificar políticas e ações de permanência estudantil.

Metodologia

O trabalho utilizou método quali-quantitativo, utilizando procedimentos de busca nas páginas eletrônicas das UF e de envio de consulta institucional, via ferramentas de transparência pública. O instrumento de coleta de dados nos sites institucionais foi validado pela equipe de pesquisa em três etapas, com duas fases piloto e a fase final (LEPES, 2024). Por tratar-se de coleta de dados institucionais (dados secundários), a pesquisa dispensa a exigência de aprovação em Comitê de Ética. A consulta de dados via transparência pública, se apoiou em legislação nacional - Lei de Acesso à Informação (Brasil, 2011) por meio do Fala.Br - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação[9].

8 A pesquisa também contou com outros objetivos específicos: [a] coletar e sistematizar dados sobre orçamento da assistência estudantil e outros direcionados de forma direta pelas UF para ações de permanência estudantil; [b] identificar o tamanho e o perfil das equipes multiprofissionais lotadas nas Pró-reitorias de Assuntos Estudantis ou equivalentes; [c] analisar a produção científica recente sobre assistência e permanência.

9 O Fala.BR é uma Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação pela qual é possível acionar órgãos e entidades do Poder Executivo Federal solicitando informações ou registrando manifestações (denúncias, elogios, reclamações, sugestões e solicitações). Os serviços na plataforma são orientados pela Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527/2011) e na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei 13.709/2018).

As categorias analisadas, nos programas de permanência, foram as dimensões de apoio material, acadêmico e simbólico. Para análise, quantificamos as informações, utilizando estatística descritiva, e organizamos e analisamos as informações qualitativas. Este trabalho se insere no campo de pesquisas sobre ensino superior (Neves et al., 2018), mais especificamente naquilo que tem sido concebido em âmbito internacional como um subcampo em emergência, os "assuntos estudantis" ou, nacionalmente, no subcampo da assistência estudantil (Dias, 2021). A pesquisa tem um recorte metodológico nas ciências sociais com uma abordagem qualitativa (Martins, 2004). As etapas que adotamos no percurso metodológico foram: levantamento bibliográfico, elaboração de formulário para coleta de dados nos sites das 69 UF, elaboração do roteiro de questões para as 69 UF via plataforma de transparência pública (Lei de Acesso a Informação), coleta de dados nos websites, consulta às universidades federais via plataforma Fala.Br (ouvidoria), análise dos dados, elaboração dos relatórios parcial e final, apresentação dos resultados da pesquisa no IV Seminário LEPES[10], revisão e publicação do relatório final, assim como outras formas de divulgação.

Resultados

As 69 universidades federais estão localizadas nas cinco regiões do país. O maior número de universidades se encontra no Nordeste (20), seguido do Sudeste (19), Norte (11), Sul (11) e Centro-oeste (8). Há diferenças entre as universidades, seja quanto ao número de campi, número de alunos de graduação, quantitativo e composição do quadro de profissionais lotados nas pró-reitorias de assuntos estudantis. Em relação ao número de alunos de graduação, verificamos que as universidades federais com maior número de alunos, por região, são: UFAM-Norte (23.226), UTFPR-Sul (29.935), UnB-Centro-oeste (40.026), UFBA-Nordeste (47.774) e UFRJ-Sudeste (53.500). Já as com menor número de alunos de graduação, conforme região geográfica são: UFAPE-Nordeste (1.927), UFCSPA-Sul (3.625), UFCat-Centro-oeste (4.008), UFNT-Norte (4.494) e UNIFAL-Sudeste (6.120). Em relação ao número de campi, há universidades que só possuem um campus até instituições com 13 campi. Identificamos que praticamente metade das 69 universidades federais têm até 4 campi e a outra metade, 5 ou mais campi. De forma mais detalhada, 6 contam com apenas 1 campus, 8 com dois campi, 21 com 3 ou 4 campi, 18 com 5 ou 6 campi e 16 com 7 ou mais campi. O fenômeno da expansão de vagas nessas universidades a partir do Reuni (Brasil, 2007) deu-se também em virtude da criação de novos campi, o que trouxe uma série de desafios para as instituições no que diz respeito a pensar a permanência estudantil, isso porque, em muitos casos, esses campi de expansão não possuem a mesma estrutura quando comparadas à sede, aos outros campi da mesma universidade e, também, há várias diferenças entre as universidades, ao considerarmos serviços e políticas de permanência estudantil (Fonaprace, 2018).

Nossos dados nos permitem generalizar e chamar os órgãos que gerem os recursos federais do PNAES nas UF de "Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis". Vargas e Heringer (2016) identificaram em 2015 que 43 das 63 UF à

10 O evento foi realizado na UFRJ campus Praia Vermelha no dia 11 de dezembro de 2023. Mais informações em: https://www.educacao.ufrj.br/2023/12/11/iv-seminario-do-lepes-laboratorio-de-estudos-e-pesquisas-em-educacao-superior/

época possuíam pró-reitorias responsáveis pela gestão do PNAES, as outras 20 se organizavam em departamentos e divisões. Hoje, 68 das 69 UF têm pró-reitorias e, em apenas uma, a gestão do PNAES está vinculada a um departamento, o que nos sugere que nesse intervalo de 8 anos a permanência estudantil se institucionalizou. Outro dado que corrobora essa institucionalização é o nome dessas pró-reitorias, 2/3 tem em seu nome a expressão "Assuntos Estudantis". A mudança e consolidação de uma nomenclatura nos sugere os "assuntos estudantis" como um campo emergente de estudos, caminhando na lógica das experiências internacionais, especialmente norte-americanas, com os departamentos intitulados "students affairs" (Toti & Polydoro, 2020). Analisando os termos utilizados na nomenclatura dessas Pró-reitorias, o termo "assuntos estudantis" é o mais recorrente, aparecendo em 41 das 69 universidades. O segundo termo mais recorrente é "assuntos comunitários", aparecendo 14 vezes, enquanto que o termo "políticas afirmativas" aparece 7 vezes e "extensão" 6 vezes. Há ainda 4 universidades que possuem departamentos de assuntos estudantis e/ou comunitários em outras pró-reitorias. Por fim, o termo "assistência estudantil" apareceu na definição de apenas 11 das 69 universidades, o que indica, segundo nossa análise, o avanço das instituições na concepção de permanência estudantil como uma política que vai além do apoio material, embora este seja prioritário. Essa interpretação é reforçada pelo público atendido por estas Pró-reitorias. Os resultados mostram que 81,2% das UF atendem todos os estudantes de graduação e somente 18,8% atendem apenas os estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além disso, quase a metade atende também estudantes de pós-graduação e 7,2% atendem toda a sua comunidade acadêmica, incluindo estudantes de graduação, pós-graduação e servidores (e em alguns casos a comunidade externa).

Também identificamos que o apoio material está universalizado, presente em todos os campi de todas as universidades federais. As principais formas de apoio material são: moradia - auxílio financeiro (93%); creche - auxílio financeiro (87%); alimentação - auxílio financeiro (80%); subsídio do restaurante universitário (78%); transporte - auxílio financeiro (68%) entre outros. Buscamos também identificar se as ações de apoio acadêmico e simbólico são oferecidas em todos os campi e identificamos que na maioria das UF (62%) a resposta foi sim, ou seja, é reproduzido nos campi os mesmos apoios da sede. Em 30% das universidades não conseguimos localizar a informação e em apenas 8% esses apoios não são realizados em todos os campi, apenas os de apoio material. Na dimensão acadêmica, o apoio mais frequente é o apoio psicológico oferecido em 91,3% das UF, seguido do apoio pedagógico oferecido em 81,2% delas, dados também encontrados em outras pesquisas (Toti, 2022; Dias, 2021). Em seguida estão as ações de esporte e cultura (79,7%), serviços de saúde (71%) e ações de lazer (68,1%). Também identificamos que em todas as UF ao menos uma forma de apoio acadêmico é oferecida e que em 70% delas essas cinco formas de apoio foram identificadas. Compreendemos que esses dados mostram que essa dimensão de apoio vem se consolidando nos últimos anos, como já observado por Menda et al (2022), Gomes (2020) e Oliveira (2018) no caso no apoio psicológico e Toti (2022) e Dias (2021) no caso do apoio pedagógico.

Os dados também nos permitiram compreender como se realiza o apoio pedagógico, sendo a forma mais comum os atendimentos individuais (63,8%), seguido das oficinas (56,5%), de palestras (42%), das mentorias/tutorias

para disciplinas com grandes índices de reprovação (34,8%), ações para ingressantes (27,5%) e ações realizadas em outras pró-reitorias (18,8%). Em 15,9% das UF não foram identificadas ações de apoio pedagógico. Para o apoio psicológico identificamos que a forma mais frequente são os acolhimentos e atendimentos individuais não clínicos (85,5%), que são aqueles voltados para ações de promoção e prevenção e pautados pela psicologia educacional, na sequência vem as rodas de conversas (69,6%), palestras (52,2%) e oficinas (56,5%), só depois aparecendo os atendimentos individuais clínicos - terapia (49,3%). Em 7,2% % não foram identificadas ações de apoio psicológico. Também identificamos ações de cultura dentro da oferta de apoio acadêmico, sendo a mais frequente o apoio com a organização de eventos (42%) seguidas de ações realizadas em outras pró-reitorias (37,7%). De forma semelhante, identificamos que dentre as ações de lazer a mais frequente foi o apoio com a realização de eventos (43,5%), seguida da organização de espaços nos campi (30,4%). Também identificamos ações de esportes, sendo a mais frequente a disponibilização de espaço e material para a prática esportiva (39,1%), seguida da promoção de campeonatos (36,2%), aulas de modalidades esportivas (30,4%) e fomento as atléticas (27,5%). Ainda dentro do apoio acadêmico em ações de saúde, identificamos que o atendimento médico (47,8%) é o mais frequente, seguido do atendimento odontológico (36,2%), atendimento nutricional (34,8%) e atendimento fonoaudiológico (13%).

Em relação às políticas de apoio simbólico, identificamos que a ação mais frequente é o suporte a estudantes com deficiência, presente em 51 (73,9%) das 69 universidades federais. Bem próximo, identificamos que em cerca de 70% das universidades federais há ações voltadas para a população indígena e quilombola e também com o mesmo percentual aquelas pensadas pelo recorte de raça e gênero. Além disso, identificamos que em 40 delas (58%) há políticas para a população LGBTQIA+, em 30 delas (43,5%) para estrangeiros e em 20 delas (29%) para a população em situação de refúgio. Esses resultados sobre apoio simbólico nos permitem compreender que a maioria das universidades têm desenvolvido políticas para apoiar a diversidade de seus estudantes. Ao mesmo tempo que os sites e os relatórios não nos permitem mensurar o número de estudantes atendidos por esses programas, nos permite inferir que a partir de 2015 as universidades avançaram no desenvolvimento de ações desse tipo. Os dados encontrados por Vargas e Heringer (2016) nos sites dessas mesmas pró-reitorias eram mais tímidos na época, no que diz respeito a essas ações. Dentre as diferentes ações que identificamos e classificamos como apoio simbólico, agrupamos aqui alguns auxílios e bolsas que, embora se tratem de apoio financeiro e acadêmico, listamos como simbólico porque são específicos e voltados a grupos próprios, incluindo normativas próprias para acesso, sendo pré-requisito pertencer a algum desses grupos. Destacamos no nosso levantamento: a) ações voltadas para estudantes mães, que consideram desde o apoio com creche/bolsa, até moradias específicas, formas de flexibilização curricular e fomento a grupos/coletivos para que se fortaleçam; b) monitorias para grupos específicos, como o apoio a estudantes com deficiência, estrangeiros, indígenas e/ou quilombolas; c) setores de acolhimento de pessoas vítimas de violência e encaminhamento denúncias; d) campanhas educativas de combate as diferentes formas de violência; e) fomento de práticas e eventos culturais, artísticas, esportivas e de lazer como um elemento de inclusão e pertencimento; f) programas de saúde para mulheres; g) programas de apoio a comunidade LGBTQIA+; h) mentorias

e atividades de recepção aos ingressantes; i) cursos de extensão sobre diversidade, gênero, sexualidade, entre outros; j) programas de convivência acadêmica e mediação de conflitos; k) formação de grupos de apoio a estudantes; l) apoio a grupos de estudo e de pesquisa que lidam com direitos humanos; k) formação e capacitação de bancas de heteroidentificação.

Conclusões

Os dados do mapeamento apresentados aqui mostram os resultados mais recentes em termos de políticas de permanência estudantil no Brasil (LEPES, 2024). Para além do apoio material, que constatamos como universalizado nas universidades federais brasileiras, mesmo com escassez de recursos financeiros, identificamos dentro das políticas de permanência aquelas que denominamos como apoio nas dimensões acadêmica e simbólica, as quais nos dedicamos a explorar neste trabalho. Destacamos as ações e programas de apoio psicológico e pedagógico como as ações predominantes na dimensão acadêmica, geralmente, com atendimentos individuais, atividades em grupo, além de oficinas e palestras com fins de acolhimento e integração como já observado por Dias (2021), Toti (2022) e Menda et al. (2022). Como apoio simbólico, destacamos as ações voltadas a estudantes com deficiência, depois aquelas ofertadas para a população indigena e quilombola seguidas por aquelas pensadas pelo recorte de raça e gênero, com ações recentemente analisadas por Fer (2022), Miranda (2022) e Müller, Cecchin & Nogueira (2023).

Após a leitura e interpretação dos dados, confirmamos nossa hipótese de que a permanência estudantil tem se concretizado por meio de três dimensões de apoio: material, acadêmica e simbólica.

Vale observar que, antes de tudo, são três categorias analíticas, construídas por nós para analisar e compreender as políticas de permanência estudantil. Reconhecemos e defendemos que essas formas de apoio sejam interseccionadas quando necessário e reiteramos a necessidade de se pensar a permanência estudantil como, necessariamente, mais abrangente do que ações de apoio material, como já observado (Kowalski, 2012; Honorato Vargas & Heringer, 2014; Vargas & Heringer, 2016). Verificamos também que o escopo de atendimento dessas pró-reitorias caminha para o universal, ou seja, com a maioria atendendo a todos os seus estudantes de graduação e não apenas aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Como já mencionamos, esse dado corrobora a ideia expressa no nome dessas pró-reitorias, a qual, podemos chamar de Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis.

Identificamos uma tendência, ainda se consolidando, das universidades federais compreenderem a permanência estudantil como uma responsabilidade institucional e não apenas das Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis. A ampliação do olhar institucional da concepção de assistência para a de permanência estudantil; e a assunção da permanência estudantil como uma responsabilidade das instituições, não apenas de uma pró-reitoria, também nos sugere o início de um campo científico dos "assuntos estudantis", independente do campo da assistência estudantil (Dias & Sampaio, 2023). Também identificamos, ainda que em apenas duas universidades, a formação docente como um elemento para a permanência estudantil, professores que planejam suas aulas de acordo com o perfil dos seus estudantes contribuem com a permanência dos

estudantes, como já observado por Darub, Marias & Kohls-Santos (2023).

Há quase 10 anos, Honorato, Vargas & Heringer (2014) chamaram a atenção para que as "inovadoras políticas de acesso" implicaria na revisão das políticas de "permanência (e de assistência), visto que a ampliação da proporção de alunos de 'novo perfil' leva à ampliação da demanda por programas com vistas a garantir a continuidade e a conclusão do curso destes estudantes no ensino superior" (HONORATO *et al*, 2014, p.3-4). Em que pese nesses quase 10 anos, mais da metade deles ter sido num cenário desafiador no cenário brasileiro, de corte de recursos financeiros e grande enfrentamento político do governo federal para com as universidades públicas (Silva & Marques, 2022), nossos dados de pesquisa nos permitem afirmar que essa revisão das políticas de permanência estudantil vem acontecendo. As universidades federais estão desenvolvendo formas de apoio atualizadas e condizentes com o perfil do seu público, aprimorando o apoio material e oferecendo novas formas de apoio acadêmico e simbólico, concebendo a permanência estudantil como um processo ao longo da graduação. Por meio da análise dos resultados é possível recomendar para as universidade as seguintes ações que podem melhorar suas políticas de permanência estudantil: (a) ampliar os programas de permanência estudantil para além do apoio material; (b) dar visibilidade às ações de permanência existentes em diferentes órgãos da administração da universidade, disponibilizando as informações, quando possível num mesmo endereço eletrônico; (c) aperfeiçoar a comunicação com a comunidade estudantil para divulgação das políticas de permanência; (d) garantir a ampliação e a multidisciplinaridade das equipes que atuam nos diferentes serviços de assuntos estudantis; (e) garantir a formação continuada das equipes dos serviços de assuntos estudantis como política de permanência estudantil; (f) garantir a formação continuada de docentes como política de permanência estudantil; (g) ampliar o fomento e apoio às entidades e coletivos estudantis como política de permanência estudantil; dentre outras. Além disso, ao final da pesquisa, novos temas emergem como possibilidades de se avançar no conhecimento científico e contribuir com as políticas de permanência estudantil: (1) pesquisas sobre as redes sociais das pró-reitorias de assuntos estudantis e ações de permanência estudantil divulgadas nelas, analisando os tipos de apoio ofertados e a forma de comunicação; (b) análise dos relatórios das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) das universidades federais analisando como a permanência estudantil aparece nesses relatórios; (c) pesquisas sobre a relação professor-estudante e a sala de aula como agentes de permanência estudantil; (d) entrevistas e questionários com profissionais dos serviços de assuntos estudantis visando identificar as ações de permanência estudantil e as características das ações ofertados em relação ao perfil das equipes.



Referências

Brasil (2011). Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011. *Regula o acesso às informações previstas na Constituição Federal Brasileira*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm

Darub, A.K.G.S; Matias, K.A.; Kohls-Santos, P. (2023). Prática docente e permanência estudantil na educação superior: a perspectiva de estudantes de universidades latino-americanas. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior - CLABES*, (p. 729 - 736), Universidad Católica de Temuco, Chile. ISBN: 978-956-6224-39 https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf

Dias, C.E.S.B. (2021). O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas (SP). Recuperado de: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1166990 Acesso em: 21 Nov. 2022.

Dias, C.E.S.B.; Sampaio, H. (2023). A constituição da assistência estudantil como campo científico. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, p. e10516. Recuperado de: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10516 Acesso em: 10/06/2024.

Dias, C.E.S.B.; Toti, M.C.S. (2023). Serviços de assuntos estudantis no Brasil: fundamentos e profissionalização. In: Osti, A.; Fior; C.; Canal, C.P.P.; Almeida, L. Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. São Carlos: Pedro & João Editores, p.209-238. Recuperado de: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/ensino-superior-mudancas-e-desafios-na-perspectiva-dos-estudantes/ Acesso em: 10/06/2024.

Dias, C.E.S.B.; Toti, M.C.S.; Sampaio, H., Polydoro, S.A.J. (2020). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores. Recuperado de: https://pedroejoaoeditores.com.br/site/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/ Acessado em: 17/11/2023.

Fer, P.M. (2022). Arte e cultura na política e ações de assistência estudantil na universidade pública: uma via para a permanência? Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Recuperado de: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-17012023-130010/pt-br.php Acesso em: 30/04/2024.

Fernandes, L.S. (2021). Programa esporte e lazer como política de assistência estudantil da Universidade Federal do Rio De Janeiro: um estudo avaliativo. Dissertação [Mestrado profissional] em Avaliação. Fundação Cesgranrio.

Ferreira, N.I.O., Sanabria, D.C., Cintra, R.F. (2023). O Esporte e o Lazer no Programa Nacional de Assistência Estudantil: Revisão Sistemática da Literatura. LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 239–275. Recuperado de: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/45726 Acesso em: 11/03/2024.

Gomes, L.M.L.S. (2020). Psicologia, assistência estudantil e ensino superior. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Recuperado de: https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6948 Acesso em: 11/06/2024.

Heringer, R. (2022). Ações afirmativas e permanência estudantil na educação superior: aproximações, interfaces, implicações. In:

Honorato, G., Vargas, H., Heringer, R. (2014). Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. 38º Encontro Anual da ANPOCS - ST 25: Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea. Caxambu (MG), 1-24.

Kowalski, A.V. (2012). Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Recuperado de: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137

Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES) (2024). Do acesso a permanência estudantil: políticas de apoio material, acadêmico e simbólico no Brasil (Resumo Executivo). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ / Ação Educativa, 24p. Recuperado de: https://hdl.handle.net/11600/71069 Acessado em: 17/06/2024

Martins, H.H.T. de S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300. Recuperado de: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936 Acessado em: 17/11/2023.

Menda, C., Seibt, L.T., Silva, L.E.W. & Kristensen, C.H. (2022). Perfil das equipes de assistência estudantil nas universidades federais do Brasil no atendimento à saúde mental dos estudantes. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 27(3), 591–608. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300011 Acesso em: 15/01/2023.

Miranda, L.D. (2022). Políticas de assistência estudantil para pessoas com deficiência nas universidades federais do Rio de Janeiro: uma análise a partir dos relatórios de gestão. Revista do PPGCS - UFRB – Novos Olhares Sociais. Vol. 5, n.1, p.181-204.

Müller, A.E.; Cecchin, A.F.; Nogueira, V.S. (2023). Inclusão digital na educação superior: Reflexões sobre as ações no campo da assistência estudantil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023044. Recuperado de: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17184 Acesso em: 11/06/2024.

Neves, C.E B.; Sampaio, H. Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. Revista Brasileira de Sociologia. v.6, n.12 Jan-Abr. Recuperado de: https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/340 Acesso em: 14 Jul. 2023.

Oliveira, A.B., Silva, S.M.C. (2018). A Psicologia na promoção da saúde do estudante universitário. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, *7*(3), 363–374. Recuperado de: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1913 Acesso em: 11/10/2022.

Prado, R.M.M.O. (2021). Permanência na educação superior: o caso das Engenharias da Escola Politécnica da UFRJ. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro (RJ). Recuperado de: https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-UFR01-000917790 Acesso em 18 Abr. 2024.

Santos, D.B.R. (2009). Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009. Recuperado de: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778 Acesso em: 10/05/2023.

Silva, L.B.; Marques, F. J. (2022). A assistência estudantil na educação federal brasileira e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, *[S. l.]*, v. 38, Recuperado de: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/112696 Acesso em: 10/04/2024.

Toti, M.C.S. & Dias, C.E.S.B. (2022). Fundamentos para a atuação em assuntos estudantis: uma experiência autoformativa de profissionais de serviços de apoio aos estudantes para promover a permanência. XI Congresso Latinoamericano Sobre Abandono na Educação Superior (CLABES), Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, Brasil. Recuperado de: https://doity.com.br/anais/trabalhos-apresentados/trabalho/255956

Toti, M.C.S. & Polydoro, S.A.J. (2020). Serviços de apoio a estudantes nos Estados Unidos da América e no Brasil. In: Dias, C.E.S.B.; Toti, M.C. da S.; Sampaio, H.; Polydoro, S.A.J. (Orgs.). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro.* São Carlos: Pedro & João Editores,79-102. Recuperado de: https://pedroejoaoeditores.com.br/site/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/

Toti, M.C.S. (2022). *Apoio Pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras.* Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas (SP). Recuperado de: http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1242232

Vargas, H.; Zuccarelli, C. & Waltenberg, F. (Org.). Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica. 1ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 115-138.

Vargas, H.M., Heringer, R. (2016). Políticas de Permanência e Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras: uma análise a partir dos websites. In: Carmo, G.T. (org.). Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 175-198.



De las acciones afirmativas al diálogo intercultural. Las voces de estudiantes indígenas del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

Elsa Rodríguez Saldaña
Universidad Nacional Autónoma de México
elsa.rodriguez@cch.unam.mx

Sara Cruz Velasco
Universidad Nacional Autónoma de México
saracruz.unam@gmail.com

Mayra Monsalvo Carmona
Universidad Nacional Autónoma de México
mayramonsalvo@cch.unam.mx

Resumen

El presente trabajo es una reflexión en torno a las estrategias institucionales para promover la inclusión educativa (en particular de la población indígena y afromexicana) en planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), subsistema de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, reconociendo la importancia de un apoyo focalizado hacia este sector: el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas y Afroamericanos de la UNAM (SBEIA). Se realizó un sondeo entre estudiantes del CCH que se autoadscriben como indígenas o afromexicanos y que han aspirado a (o han sido beneficiarias) del apoyo mencionado durante el ciclo escolar 2024. Para la realización del sondeo, se tomó como base el padrón de estudiantes beneficiarios/no beneficiarios del SBEIA. Se tuvo contacto con este grupo focalizado en dos etapas, la primera fue a través de un cuestionario en línea, con preguntas abiertas y cerradas; en la segunda se realizaron entrevistas semiestructuradas. Se presenta un panorama general de las circunstancias y condiciones de vida que han tenido este sector de estudiantes. Se busca destacar la necesidad de incrementar las acciones institucionales para promover

la inclusión de las y los estudiantes indígenas, y reforzar acciones afirmativas de larga data en el Colegio de la UNAM.

Descriptores: Estudiantes indígenas y afromexicanos, Educación Media Superior, Becas focalizadas, Acciones Afirmativas, Políticas interculturales.

Introducción

La educación en México es un derecho constitucional y tiene rango de obligatoriedad desde el nivel Preescolar hasta la Educación Media Superior (EMS); en las últimas dos décadas, se han realizado esfuerzos por ampliar la cobertura a este nivel, dado que la acreditación del bachillerato se relaciona con mejores oportunidades laborales y, desde luego, con la posibilidad de cursar estudios superiores.

Para favorecer la inclusión educativa, el gobierno federal otorga un apoyo económico universal al estudiantado de bachillerato público. Datos de la Coordinación Nacional de Becas (2024) destacan que en la EMS se atiende cada año a 5.8 millones de estudiantes, con un beca de 920 pesos mensuales; se percibe un impacto positivo de estas becas pues, mientras que en el ciclo escolar 2018-2019 la tasa de abandono escolar llegó a 14.5 %, con el apoyo mencionado se redujo a 8.5 % (Reyna, 2023).

A pesar de estas acciones, que facilitan la permanencia en el bachillerato, persiste la inequidad en el acceso a la Educación Superior. Esto afecta principalmente a la población indígena; se calcula que este sector representa apenas el 1 % de la matrícula universitaria a nivel nacional (Pérez-Castro, 2024). Lo anterior resulta alarmante en un país que se caracteriza por su gran diversidad étnica. De acuerdo con estimaciones oficiales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), alrededor de 7,365 personas mayores de tres años son hablantes de alguna lengua indígena. La cifra se incrementa notablemente si se considera el criterio de autoadscripción[11]: 23.2 millones de personas, lo cual equivale al 9.4 % de la población. Aunque en las últimas décadas se han signado compromisos internacionales y se han implementado diversas estrategias para favorecer la escolarización de este sector, persiste lo que se ha denominado la *brecha de aprendizaje* en todos los niveles educativos; esta brecha es más difícil de zanjar hacia la EMS y la Educación Superior.

Asimismo, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2023) informó en 2022, que 9 de cada 10 hablantes de lengua indígena tenían al menos una carencia social y 4 de cada 10 presentaban rezago educativo. Al respecto, Judith Pérez (2024, p. 15) destaca los factores sociales, económicos y culturales (marginación, discriminación) pero enfatiza también las barreras inherentes al contexto escolar, que dificultan la inclusión plena de jóvenes indígenas en la educación superior: falta de programas para identificar y dar seguimiento al alumnado indígena, invisibilización (desconocimiento de sus necesidades específicas), currículum que reivindica fundamentalmente la cultura occidental mestiza, poco o nulo reconocimiento de saberes tradicionales, entre otras.

11 Autoadscripción indígena o afrodescendiente, hace referencia al reconocimiento del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, quien define conforme al reconocimiento de las comunidades y pueblos indígenas como sujetos de derecho público que es atribución de las propias comunidades y personas indígenas en ejercicio de su libre determinación y autonomía autoidentificarse bajo el concepto que mejor se adapte a su historia, identidad y cosmovisión.

Acceso de estudiantes indígenas a la Universidad Nacional Autónoma de México

La información sobre el alumnado procedente de pueblos originarios en la institución es escasa; la Secretaría de Planeación presenta anualmente algunas estadísticas referentes al Perfil de Aspirantes y Asignados a Bachillerato y Licenciatura de la UNAM, misma que se recaba mediante un cuestionario de Datos Estadísticos requisitado por el alumnado de nuevo ingreso en cada ciclo. Desde el año 2007, se agregaron reactivos para identificar hablantes de alguna lengua indígena, así como autoadscripción a pueblos originarios del país (UNAM, 2023 p. 17).

Con base en dichos instrumentos, para el ciclo escolar 2022- 23, el 1.4 % (únicamente 458 jóvenes, de un total de 107, 061 estudiantes asignados al Bachillerato universitario de la UNAM) se autoadscriben a una comunidad indígena. Para nivel Licenciatura, en el mismo ciclo, el porcentaje de estudiantes que se autoadscriben como indígenas se eleva a 1347, de los cuales 437 ingresaron desde el subsistema de bachillerato, mediante el Pase Reglamentado (proceso de ingreso a la licenciatura para quienes estudiaron en el bachillerato de la UNAM), y 912 tuvieron que presentar un examen de selección (UNAM, 2023). Ver Figura 1 y Figura 2.

Figura 1. Estudiantes que ingresaron al bachillerato UNAM ciclo 2023-2024

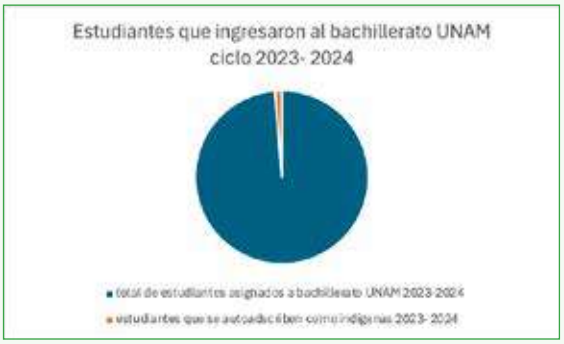
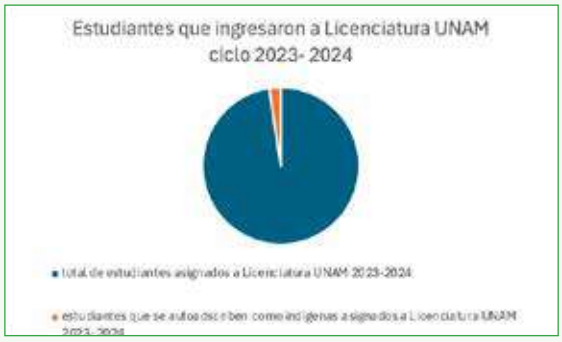


Figura 2. Estudiantes que ingresaron a Licenciatura UNAM ciclo 2023-2024



Como se puede observar, con relación a la población total de estudiantes del Bachillerato y la Licenciatura de la UNAM (2023), la representación de estudiantes indígenas en ambos niveles educativos es significativamente baja con respecto al total de estudiantes asignados. Esto ya es de llamar nuestra atención, considerando el alto porcentaje de población indígena en nuestro país.

Esfuerzos institucionales por abrir paso a la inclusión

La Universidad Nacional Autónoma de México implementó en 2005 el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI), con la finalidad de favorecer la permanencia y culminación de sus estudios (Mendizábal, 2018, p. 3-4). Hacia el año 2016, el SBEI amplió su cobertura incluyendo a los estudiantes afromexicanos (SBEIA). Para el semestre 2019-1 se contaba ya con 763 becas para nivel Licenciatura, 145 de Bachillerato y 2 de Posgrado. El bajo número a nivel posgrado responde a que este sector cuenta con otros apoyos (Mendizábal, 2018).

La actual beca SBEIA es solo una faceta del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), que realiza una intensa labor de investigación, vinculación y difusión en favor de la interculturalidad en México, con la finalidad de encontrar nuevas formas de inserción para las y los integrantes de comunidades indígenas, respetando sus especificidades culturales, sus derechos inalienables como pueblos con autonomía y autodeterminación (Sánchez, 2024, p. 8). Si bien en términos generales la Educación Media es la puerta de acceso hacia los estudios superiores, esto es particularmente claro en la UNAM, dado que posee su propio subsistema de bachillerato; de tal suerte que los apoyos económicos y académicos que se otorgan en la EMS abonan claramente el camino hacia los estudios superiores.

Objetivo

Reconocer la importancia de las acciones afirmativas existentes (apoyo económico focalizado) para favorecer la inclusión de estudiantes indígenas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, subsistema de bachillerato perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. Reflexionar sobre la necesidad de implementar acciones complementarias, para propiciar el diálogo intercultural desde el contexto escolar.

Metodología

Para este trabajo, es de interés identificar los apoyos que las y los estudiantes indígenas podrían considerar relevantes para su ingreso, permanencia y logro académicos. El sondeo se realizó durante el ciclo escolar 2024; para ello se gestionó la autorización de instancias oficiales para la realización de la investigación. Se realizó un compromiso de confidencialidad hacia los alumnos que accedieron responder el cuestionario; misma aclaración se hizo al realizar las entrevistas a profundidad.

Se envió un cuestionario a 190 estudiantes del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, que se autoadscriben como pertenecientes a un grupo indígena o afromexicano. Los registros fueron proporcionados por la oficina de Control Escolar Central. Se recibieron 28 respuestas de personas inscritas en alguno de los 5 planteles del CCH (veinte mujeres y ocho hombres) cuyas edades fluctúan entre los 15 y 20 años; 16 reciben el apoyo del SBEIA y las doce personas restantes

no resultaron beneficiarias. Es importante aclarar que estos últimos cuentan con el apoyo universal que otorga el gobierno federal a los estudiantes de escuelas públicas, aunque esta beca representa un monto mucho menor.

Además de la aplicación del cuestionario, se realizó una entrevista a profundidad; participaron 13 jóvenes (8 mujeres y 5 hombres). Las entrevistas se realizaron en forma presencial y en línea, con una guía de 7 preguntas. Al finalizar, se les solicitó dar propuestas para una mejor atención de estudiantes indígenas en los planteles del Colegio.

La beca para estudiantes indígenas puede ser considerada como una acción afirmativa; esta es una categoría de análisis fundamental. La acción afirmativa es definida por Sabbagh como

> cualquier medida que asigne recursos [...] mediante un proceso que tenga en cuenta la pertenencia individual a grupos subrepresentados. Su objetivo es aumentar la proporción de estos grupos en la población activa, la clase empresarial o la población estudiantil, de los que han sido excluidos como resultado de la opresión estatal en el pasado o discriminación social en el presente. (Sabbagh, 2011, p. 109)

Un trato diferenciado para grupos discriminados (Rodríguez, 2020, p. 28). La acción afirmativa ha sido objeto de un fuerte debate, pues se le llega a considerar como una medida simplemente compensatoria e incluso una *discriminación positiva* (Arámbula, 2008, p. 4). Al respecto, este trabajo se suma al planteamiento de Edwin Cruz, quien afirma que la acción afirmativa permite avanzar hacia la equidad, pero es insuficiente para mitigar las causas de la desigualdad que provocan la exclusión de las y los estudiantes indígenas. Afirma que

> mientras que la acción afirmativa está orientada a corregir las consecuencias de la desigualdad entre culturas —la discriminación, la exclusión—, apuntando a mejorar la igualdad de oportunidades, las políticas interculturales apuestan por atacar las causas de tal desigualdad. Buscan corregir las constricciones políticas, económicas y sociales que soportan la desigualdad cultural. (Cruz, 2013, p. 116)

La política intercultural busca fortalecer no sólo la coexistencia, sino la convivencia en condiciones de respeto y equidad. Por tanto, es necesario establecer acciones complementarias para promover el diálogo intercultural y construir nuevos valores desde el contexto educativo.

La amplia experiencia lograda en los casi 20 años de existencia del PUIC UNAM no pasa por alto esta necesidad, y han buscado atenderla, a nivel Bachillerato y Licenciatura, mediante el curso extracurricular México, Nación Multicultural, que procura ser una "estrategia para hacer transversal el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el reconocimiento de la multiculturalidad"[12]. La apabullante continuidad y el éxito de este curso son un indicador de que pueden forjarse tradiciones para el trabajo transversal de la temática intercultural.

Resultados

Todas las personas participantes en el sondeo reportaron la importancia que tiene la escuela en la migración de población indígena hacia la Ciudad Capital; es de destacar el esfuerzo y las expectativas de la familia para que los hijos continúen sus estudios. La mayoría han realizado

12 Materia optativa México Nación Multicultural (s/f). Unam.mx. https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/curso_presencial.html

estudios en la escuela pública general, es decir, no indígena. Se observa que el uso del español prevalece sobre el uso de la lengua indígena, que pierde vitalidad en la escolarización; son pocos los estudiantes que hablan la lengua indígena (algunos dicen comprenderla un poco por sus abuelos, porque también hay padres y madres que ya no la practican). Un aspecto que impactó a los estudiantes que tuvieron como referencia hacer los primeros años en su lugar de origen y luego continuar en la Ciudad de México, es el tamaño de la escuela, la ven grande y con gran cantidad de alumnos, además consideran que están mejor equipadas, con recursos tecnológicos y de mobiliario.

En lo que respecta a su origen, es de llamar la atención que para todos ellos significa: orgullo de sus raíces, y portar la herencia de sus antepasados, les gustan sus tradiciones y las practican, les agrada formar parte de la diversidad cultural del país.

Acerca de las propuestas para facilitar la inclusión escolar, las respuestas pueden agruparse en dos rubros: acciones afirmativas y acciones que promuevan la interculturalidad. Estas últimas constituyeron las más numerosas, tanto entre estudiantes beneficiarios como no beneficiarios de la beca SBEIA (Ver figura 3). Si bien el factor económico es determinante, las y los estudiantes destacan la necesidad de hacerse visibles, dispuestos para dar a conocer sus tradiciones y conocer las de otros pueblos, de mantener y ampliar los contextos donde sus lenguas se encuentran vivas.

En los cuestionarios y entrevistas realizadas, los estudiantes resaltan diferentes aspectos que han fortalecido su proceso académico; expresan aspiraciones de continuar hacia los estudios superiores pero también la necesidad de ser vistos y escuchados.

Figura 3. Propuestas de los estudiantes indígenas entrevistados

Acciones afirmativas	Propuestas
Becas de transporte, alimenticias	*Tal vez podría ser más apoyo, ya sea en transporte* *Comedores o apoyo con las comidas, regularmente se trabaja y estudia para tener una estabilidad económica y estudiantil y la comida se deja a un lado.*
Apoyo económico de emergencia	*Fondos de emergencia disponibles para estudiantes indígenas que enfrenten situaciones económicas imprevistas, asegurando que puedan continuar sus estudios sin interrupciones debido a crisis financieras.*
Albergues para estudiantes indígenas	¿Es posible que a estudiantes indígenas que no tengan dónde quedarse se le pueda dar un apoyo?

Acciones para promover la interculturalidad:
Difusión cultural: • *Promover eventos culturales para la difusión de las culturas indígenas como danza folclórica y gastronomía. También talleres para que los estudiantes podamos tener un círculo social donde se comparta la cultura y se enriquezca entre todos nosotros.* • *Que se fomente las raíces indígenas con pláticas, exposiciones y fomentar más nuestras culturas.* • *Tener actividades sobre las tradiciones indígenas.* • *Me parece que se podrían crear eventos culturales, por ejemplo, una feria cultural indígena, dónde se pueda dar a conocer un poco de la cultura de cada joven, se podrían hacer talleres, pláticas, exposición lo cual ayudaría a visualizar la riqueza cultural al igual que los jóvenes conecten con sus raíces.*
Vitalidad y diversidad lingüísticas • *Quizá podría ser enseñar la diversidad de lenguas indígenas e incluir algunas costumbres de estos* • *Promover las lenguas indígenas.* • *Cursos de Lenguas Indígenas y Cultura: Ofrecimiento de cursos opcionales en lenguas indígenas y estudios culturales que no solo permitirían a los estudiantes indígenas mantener y fortalecer su lengua materna y cultura, sino también sensibilizar y educar a toda la comunidad universitaria sobre la riqueza y diversidad cultural de los pueblos indígenas.* • *Poner cursos sobre las lenguas indígenas y más eventos donde se fomenten las raíces indígenas*
Inclusión, equidad, Derechos: • *Educar y difundir mucha más información sobre los diferentes grupos étnicos del país a los alumnos, así como sobre las diferentes maneras de discriminación que existen.* • *Ayudar y darles voz a los alumnos indígenas, y a sus denuncias.*

Conclusiones

Se considera que este trabajo es una aproximación que aporta reflexiones finales más que conclusiones. Cuando migran las familias para contar con mayores oportunidades de estudio para sus hijos, se ven obligados a modificar sus prácticas para adaptarse a nuevas situaciones; el uso de la lengua indígena se va limitando al ámbito familiar, mientras que el contacto con el español aumenta. No obstante, se percibe la intención de revalorizar las propias raíces y la necesidad de contar con un entorno escolar más incluyente, enriquecido por la mutua diferencia.

El alcance del estudio es modesto debido a la escasa información de que se dispone sobre los estudiantes indígenas en este bachillerato, lo cual concuerda con las afirmaciones de Pérez (2024): se carece de mecanismos institucionales para identificar y dar seguimiento sistemático a este sector del alumnado. En este sentido, el trabajo ha redituado pues a partir del ciclo escolar que inicia se ha generado y se aplica ya un instrumento para localizar a estudiantes de nueva generación que se autoadscriben como pertenecientes a un grupo indígena o afromexicano, con la finalidad de hacerles llegar información sobre apoyos focalizados a lo largo del ciclo escolar. Más allá de las acciones afirmativas ya institucionalizadas, las voces de las y los estudiantes claman por el reconocimiento a sus tradiciones, a sus lenguas y saberes. Quizá los esfuerzos institucionales como el PUIC UNAM, entre los que destaca el SBEIA, han rendido frutos y la escuela esté hoy más preparada para escuchar esas voces juveniles, ejercitando los valores de la interculturalidad.

Referencias

Arámbula, A. (2008). *Acciones Afirmativas*. Cámara de Diputados. https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spe/SPE-ISS-12-08.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2023). *Educación para la Población Indígena de México: el derecho a una educación intercultural* y bilingüe. Ciudad de México: CONEVAL.

Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (2024). Gobierno de México. Comunicado, https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/prensa/estudiantes-de-las-50-mil-escuelas-publicas-de-educacion-basica-mas-pobres-del-pais-reciben-beca?idiom=es

Cruz, E. (2014). ¿Qué deben ser las políticas públicas interculturales? *Ciencia e Interculturalidad*, *15*(2), 68–80. https://doi.org/10.5377/rci.v15i2.1919

Cruz, E. (2013). Justicia Cultural y políticas públicas: de las acciones afirmativas a las políticas interculturales (una propuesta normativa para el caso de los grupos étnicos). *Vniversitas*, (127), 91-125. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-90602013000200004&lng=en&tlng=es.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Hablantes de Lengua Indí*gena. INEGI. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx

Instituto Nacional de los Pueblos indígenas [INPI]. (2020). Población autoadscrita indígena y afromexicana e indígena en hogares con base en el Censo de Población y Vivienda 2020, https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/

Mendizábal, E. (2018). *La coordinación docente del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural e Interculturalidad (UNAM): estrategias para el desarrollo integral de estudiantes indígenas y afrodescendientes*. Tercer Encuentro Nacional de Gestión Cultural realizado en Mérida, Yucatán, México.

Pérez-Castro, J. (2024). Entre serpientes y escaleras: Las trayectorias de un grupo de estudiantes indígenas en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *32*(19). https://doi.org/10.14507/epaa.32.8210

Reyna, M. (2023). La importancia de las becas como una política pública en el desarrollo de la educación. *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto-Venezuela)*, (62). https://www.becarios.unam.mx/Portal2018/wp-content/uploads/2023/06/LA-IMPORTANCIA-DE-LAS-BECAS-COMO-UNA-POLITICA-PUBLICA-EN-EL-PAIS.PDF.pdf

Sabbagh, D. (2011). Affirmative Action: The U.S. Experience in Comparative Perspective. *Daedalus*, *140*(2), 109–120, http://www.jstor.org/stable/23047455

Sánchez, C. (2024). Programa *Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. Informe de Actividades 2023*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez, M. (2020). *La permanencia y deserción en los programas de acción positiva (afirmativa) para poblaciones indígenas. Caso de la Universidad Nacional de Costa Rica*. IX Congresos CLABES, 188-199, https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2664

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2023). *Perfil de Aspirantes y Asignados a Bachillerato y Licenciatura de la UNAM 2022 - 2023*. Coordinador General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional. https://www.planeacion.unam.mx/subdireccion-de-estudios-estadisticos/cuadernos-de-informacion-estadistica-basica/

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2023). Portal de Estadística Universitaria. UNAM. https://www.estadistica.unam.mx/



Fondos I3D: docencia que innova, investiga e impacta

Carolyn Fernández Branada
Dirección de Docencia
Universidad de Concepción, Chile
carferna@udec.cl

Karla Lobos
Dirección de Docencia
Universidad de Concepción, Chile
karlalobos@udec.cl

Ernesto Araya Jara
Dirección de Docencia
Universidad de Concepción, Chile
earayaj@udec.cl

Resumen

La práctica se basa en la valoración de la dedicación, las habilidades, el talento y la creatividad de los docentes, capitalizando el conocimiento adquirido a lo largo de sus trayectorias, y valorando el potencial de sus saberes para generar soluciones innovadoras a los retos de la docencia. Así, los Fondos I3D consisten en el financiamiento de proyectos de innovación pedagógica, vía fondos concursables, acompañado de una estrategia de reconocimiento, valoración y transferencia de las iniciativas adjudicadas. Los fondos se dividen en 4 tipos: a) Fondo Inicia: financia Innovaciones de baja complejidad, b) Colabora: financia Innovaciones de alta complejidad, c) Escribe: financia la creación de textos de estudio, y d) Difunde: financia proyectos destinados a presentarse en eventos académicos nacionales o internacionales. Por su parte, la estrategia de reconocimiento, valoración y transferencia de las iniciativas se lleva a cabo mediante la generación de espacios que promueven la visibilización y el aprendizaje horizontal entre docentes y que se materializa en la creación de las "comunidades de aprendizaje" y en la participación de los integrantes de esta comunidad, en espacios formativos como las Jornadas de Perfeccionamiento Docente, *webinars*, seminarios y congresos, donde actúan como expositores y/o expertos.

Palabras claves: Asignaturas críticas, Innovación docente, Investigación de la docencia, Educación superior.

Contextualización

Mejorar los aprendizajes de los estudiantes y favorecer rutas académicas exitosas ha sido un desafío de todas las instituciones de educación superior (SIES, 2023). Es por ello por lo que se desarrollan innovaciones docentes, entendidas como estrategias dirigidas a mejorar la formación del estudiantado, a partir de la implementación de actividades pedagógicas que permiten lograr dicho objetivo (Fidalgo, 2011; Fraser et al., 2019). Las innovaciones docentes en educación superior incluyen simulaciones, el uso de realidad aumentada, gamificación, psicoeducación, entre otras estrategias (Choi-Lundberg et al., 2023; Ellard et al., 2022).

Si bien, existen múltiples estrategias que se han desplegado para tal fin, se sabe que aquellas que se ejecutan de manera intracurricular poseen mejores resultados que aquellas que se ejecutan de manera complementaria o en paralelo, por programas de apoyo (Lobos et al., 2021). Las estrategias intracurriculares se caracterizan por ser implementadas dentro del contexto del aula, facilitada por los docentes e implementada de forma conjunta a la enseñanza de los contenidos curriculares (Sáez-Delgado et al., 2020). Adicionalmente, se ha planteado en diversos estudios la necesidad de que estas intervenciones respondan a las particularidades de las distintas áreas del conocimiento para ser efectivas (Bernardo et al., 2022). Asimismo, se ha destacado el uso de innovaciones docentes en asignaturas consideradas críticas por sus altas tasas de reprobación, observando que estas innovaciones pueden mejorar la educación en dicho contexto, reduciendo las posibilidades de reprobación y mejorando el rendimiento de los estudiantes (Alzen et al., 2018; Stigler y Hiebert, 1999; Willans y Galvan Fernandez, 2022). Los Fondos “I3D: Docencia que innova, investiga e impacta” busca responder a este desafío, desde el fomento de la innovación en las prácticas docentes de aquellas asignaturas denominadas críticas por sus altas tasas de reprobación y abandono de estudios, con un enfoque intracurricular y que respeta las particularidades de cada disciplina.

Objetivos

Objetivo general:

Promover la innovación y la investigación en la docencia universitaria de asignaturas críticas de pregrado.

Objetivos específicos:

- Promover la innovación en la docencia
- Promover el reconocimiento y la transferencia de prácticas pedagógicas innovadoras
- Promover la investigación en la docencia para la generación de prácticas pedagógicas basadas en evidencia

Descripción de la experiencia

Hasta antes del 2019 la Dirección de Docencia apoyaba iniciativas de desarrollo pedagógico-docente por medio de la adjudicación de proyectos concursables conocidos como tipo A y B. El tipo A entregaba apoyo financiero a iniciativas de mejora de la docencia y los tipos B apoyaban rediseños curriculares. Estos fondos, si bien otorgaban oportunidades para la innovación y modernización de la docencia, poseían limitaciones importantes, entre ellas:

- Su impacto era escaso al abordar un número muy reducido de asignaturas, carreras y estudiantes. Entre el 2016 y 2018 se ejecutaron solo 71 proyectos tipo A y 29 de tipo B.
- Los proyectos no lograban cubrir todas las áreas disciplinares de la docencia.
- Su carácter concursable se diluía al existir muy pocos proyectos por convocatoria, lo que implicaba la no utilización de los recursos económicos disponibles y la baja capacidad de la práctica para motivar la participación del profesorado.

El año 2019, y bajo la evaluación de que esta práctica era insuficiente para hacer frente a los desafíos de la docencia universitaria y al nuevo modelo educativo UDEC, se decide que las iniciativas apoyadas por el Fondo B, sean abordadas por el equipo técnico de la Unidad de Investigación y Desarrollo Docente (UNIDD) de la Dirección, y los proyectos de tipo A sean absorbidos por una nueva práctica. Esta nueva práctica buscaría contribuir a la mejora de la calidad de los procesos formativos desde la valoración de la dedicación, las habilidades, el talento y la creatividad de sus docentes, capitalizando el conocimiento adquirido a lo largo de sus trayectorias, y valorando el potencial de sus saberes para generar nuevas soluciones a los retos de la docencia. Sus objetivos específicos serían:

- Promover la innovación en la docencia.
- Promover el reconocimiento y la transferencia de prácticas pedagógicas innovadoras.
- Promover la investigación en la docencia para la generación de prácticas pedagógicas basadas en evidencia.

La estrategia se denominó “Fondos I3D: Docencia que innova, investiga e impacta”, nombre que se construye en base a las palabras claves de los objetivos que persigue. Para llevarla a cabo, se definen dos ejes de trabajo: a) Rediseño de fondos concursables y, b) Diseño de estrategia de promoción y transferencia de talento docente.

El trabajo se planificó en tres etapas:

- Fase inicial: se desarrollan las condiciones básicas que sustentan el programa, como la búsqueda y definición de financiamiento y de equipos de trabajo.
- Fase de preparatoria: se diseñan las iniciativas, sus materiales y recursos (confección de bases y formularios de los fondos, planificación de actividades de transferencia y reconocimiento, entre otros).
- Fase de ejecución: se implementan las iniciativas y se monitorea su desarrollo.
- Fase de evaluación: se recogen estadísticas descriptivas como número de proyectos por semestre, carreras y asignaturas involucradas, números de estudiantes beneficiados, número de integrantes de la comunidad de aprendizaje, número de

instancia de transferencia y divulgación, entre otros.

La decisión de llevar a cabo los Fondos I3D de esta forma se basa en que cuando se valora y reconoce el capital humano y sus saberes, los procesos de mejora se hacen más efectivos y eficientes que cuando son impuestos por agentes externos o expertos. Esto porque: a) aumenta la pertinencia de las acciones (los docentes son los que mejor comprenden las problemáticas de sus aulas y las situaciones reales a las que hay que responder), b) su implicación favorece el compromiso y motivación del docente, y c) se fomenta la autonomía y la profesionalización de la labor docente, ya que, al ser tratados como expertos en su campo, estarían más dispuestos a asumir la responsabilidad de la mejora continua de su enseñanza.

Implementación de la práctica

1. Rediseño de fondos concursables

Se definen dos categorías de fondos concursables, los regulares y los emergentes. Los regulares son aquellos fondos destinados a iniciativas de mejoramiento e innovación de la docencia que apoyan y responden a la implementación del modelo educativo de la universidad, y se dividen en:

a. Fondo Inicia: para iniciativas de innovación de la docencia de baja complejidad en asignaturas obligatorias, electivas o complementarias.

b. Fondo Escribe: para iniciativas que busquen la generación de textos de estudio.

c. Fondo Difunde: para iniciativas de innovación que se espera sean presentadas en jornadas, congresos o seminarios en el país o el extranjero.

d. Fondo Colabora: para iniciativas de innovación de la docencia de alta complejidad y que implican articulación entre disciplinas, entre facultades y/o entre campus.

Por su parte, los fondos emergentes, son iniciativas de mejora de la docencia financiadas con recursos de proyectos externos, principalmente, los otorgados por el Departamento de Fortalecimiento Institucional de la Subsecretaría de Educación Superior del MINEDUC y que se conocen como proyectos “UCO”. Por ejemplo, con el proyecto UCO1808 denominado Laboratorio de Investigación e Innovación Docente, se crean fondos que buscan apoyar la docencia virtual durante el confinamiento por COVID-19, y con el UCO 20102 denominado Docencia en Red, se financian iniciativas de innovación que promuevan la colaboración entre docentes. Los proyectos eran evaluados por dos pares revisores (al menos uno debía ser de la misma área disciplinar), utilizando una rúbrica y siendo adjudicados los de mayor puntaje.

Los fondos se implementan en modalidad de ventanilla cerrada, es decir, poseían periodos fijos de postulación en dos instancias al año. Sin embargo, los fondos Escribe y Difunde poseían una modalidad de ventanilla abierta, y podían ser presentados en cualquier momento del año. Esta diferencia les permite a los proyectos Difunde aprovechar oportunidades de congresos y otros cuyos periodos no siempre es posible de anticipar; y para los Escribe le permite al docente una mayor posibilidad de encontrar y distribuir espacios de tiempo para escribir sus textos. Todos los fondos incluyen una protección horaria de hasta 4 horas, lo que permite que el docente cuente con tiempo dentro de su carga laboral para la implementación de la iniciativa adjudicada.

En cada ciclo, las propuestas son evaluadas por dos pares, esto es, docentes de la misma universidad, quienes pertenecen a la misma disciplina y/o poseen experiencia en el área temática de la propuesta. Cabe destacar que varios de ellos han sido beneficiados con los Fondos I3D previamente. La evaluación se lleva a cabo mediante una rúbrica que se publica junto a las Bases de Postulación. Esta rúbrica es transformada en un informe y es anonimizada (se borran datos de los evaluadores), y se les hace llegar a los docentes responsables de los proyectos propuestos, hayan sido estos adjudicados o no, con la finalidad de que todos reciban retroalimentación.

2. Estrategia de promoción y transferencia de talento

Basado en que las propias iniciativas de los fondos pueden contribuir a una mayor motivación y masificación de procesos de mejora e innovación en la docencia, se desarrollan las siguientes estrategias:

a. Comunidades de aprendizaje: Espacios de aprendizaje horizontal en donde los docentes con proyectos adjudicados podían obtener una membresía que les otorgaba beneficios como: acceso a repositorios de recursos de los fondos concursables, invitación a actividades de perfeccionamiento, prioridad para la obtención de licencias educativas, intercambios con otras universidades, entre otros beneficios. Además, se planificaron sesiones mensuales de la comunidad de aprendizaje, en donde se exponía una iniciativa de los fondos y se generaba una discusión en modalidad de conversatorio, siendo estas sesiones abiertas a toda la comunidad docente.

b. Docentes Catalizadores: En las comunidades de aprendizaje se identificaban académicos que mostraban una alta participación y/o poseían iniciativas de mejora en innovación de la docencia no financiadas por los fondos. Estos docentes eran considerados agentes facilitadores del cambio, y, por tanto, se les convocaba a todas las actividades que la Dirección Docencia desarrollara, de forma personalizada y eran a quienes se les solicitaba apoyo para difundir y motivar la participación del resto de los docentes en los fondos concursables.

c. Gestión de instancias de reconocimiento y transferencia: Se desarrollan y promueven instancias de participación en calidad de expositor y/o experto para los docentes con proyectos adjudicados como en las Jornadas de Perfeccionamiento Docente, Webinar de prácticas docentes basadas en evidencia, y coautoría en la publicación de Libros de la Dirección. Junto con esto, se realiza una permanente divulgación de sus iniciativas a través de redes de comunicación formal y redes sociales (notas de prensa, testimonios, columnas de opinión en Boletín mensual de la Dirección, entre otros).

Finalmente, cada año se realiza una ceremonia para reconocer a los docentes que se adjudicaron proyectos ese periodo en donde se invita a pares y autoridades de la universidad.

Figura 1. Ciclo de trabajo Fondos 13D



La figura 1 muestra las distintas etapas del ciclo de trabajo de los proyectos. En cada una de ellas son acompañados por un equipo profesional de la Dirección de Docencia, compuesto por un investigador, un periodista y personal de campo. A partir del 2024, se incorpora el diseño y desarrollo de un Kit de Evidencias por proyecto, y se remplaza el informe final de cierre de proyecto por un poster científico. El Kit de Evidencias consiste en un acompañamiento documental del proceso de diseño, desarrollo e implementación de la innovación pedagógica. El propósito es poder capturar evidencias y crear un testimonio comunicacional que pueda dar cuenta del trabajo y dedicación docente, para lo cual contempla notas periodísticas, registro audiovisual y pequeñas entrevistas a los protagonistas del proceso.

Por su parte, el Póster Científico da cuenta de las iniciativas ya ejecutadas y sus resultados, enfatizando los impactos que estas provocaron en los resultados educativos y/o otras conductas deseables de los estudiantes. Para cumplir este propósito, el póster utiliza una combinación de texto conciso y elementos visuales, como gráficos, imágenes y diagramas. Su objetivo es servir como un recurso para la divulgación de los resultados de estas innovaciones en diversos espacios científicos, como jornadas de perfeccionamiento docente, seminarios y congresos. Además, se espera que contribuya a la creación de una exposición itinerante que recorra las distintas facultades.

Resultados

Los Fondos I3D han logrado resultados que se evidencian en indicadores cuantitativos y cualitativos que se presentan por objetivo.

Objetivo n°1: Promover la innovación en la docencia

En los 3 ciclos de implementación se ha logrado ejecutar 469 proyectos, cifra que supera en gran medida a los 100 proyectos ejecutados entre los años 2017 y 2019.

Los proyectos cubren todas las áreas del conocimiento, con mayor número de iniciativas en las disciplinas asociadas a las ciencias de la salud y ciencias básicas; y la menor, en humanidades y ciencias sociales.

En cuanto al impacto en los estudiantes, el año 2021 se reportan 1.422 estudiantes beneficiados por las iniciativas de innovación pedagógica, cifra que aumenta el 2022 a 5.484 estudiantes.

Objetivo n°2: Promover el reconocimiento y la transferencia de prácticas pedagógicas innovadoras

Se cumple con la planificación, realizando 2 Jornadas de Perfeccionamiento Docente en cada ciclo, con un total de 8 iniciativas de los fondos presentadas. En el ciclo 1, asistieron de 610 docentes; en el 2, con 238; y en el 3, con 431. Se realizaron 4 Webinar el año 2020 con 270 participantes, y 3 el año 2021, con participación de 130 docentes. Sin embargo, el año 2022 no fue posible realizar estas instancias debido a la disminución de personal por término de proyectos UCOs.

Las comunidades de aprendizaje alcanzan 133 membresías. Las sesiones de la comunidad se llevaron a cabo de forma mensual el año 2020, bimensual el año 2021, y el año 2022 se logra realizar 1 por semestre. Esta diminución se debe a la misma razón de la disminución de los webinar. Finalmente, se publican dos libros con participación de docentes de los Fondos en calidad de coautor y en cada ciclo se publican notas de prensa, testimonios, entre otros, que relevan el rol de los docentes en la mejora de los procesos formativos.

Objetivo n°3: Promover la investigación en la docencia para la generación de prácticas pedagógicas basadas en evidencia

Para este objetivo, se construye una escala ad hoc buscando estimar la percepción de impacto en la calidad de los procesos formativos y sus resultados (Bruna Jofré et al., 2020), logrando una muestra de 450 estudiantes que participaron de innovaciones entre el año 2021 y 2022. Los resultados indican que las innovaciones están teniendo un impacto positivo en los estudiantes (Tabla 1), dado que todas las dimensiones de la escala están por encima del puntaje 4, en un rango de 1 a 5, en donde 5 representa la valoración más positiva, a saber:

Tabla 1. Percepción de impacto de las innovaciones pedagógicas

Dimensiones de la Escala	Mean	SD
Impacto en el logro de los resultados de aprendizaje	4.18	0.95
Impacto en el desarrollo de competencias genéricas	4.03	0.83
Impacto en la motivación académica	4.14	0.91
Impacto en el cumplimiento del programa de asignatura	4.08	1
Impacto en el acompañamiento docente	4.34	0.88
Total	**4.14**	**0.84**

Fuente: Informe Acreditación UdeC (2023).

Finalmente, de los relatos de los participantes, obtenidos en las reuniones de coordinación, se desprenden dificultades y aciertos. En cuanto a las dificultades, estas se centran en la medición de impacto en donde reportan:

- No contar con instrumentos para la medición.
- Desconocer cómo construir instrumentos en el marco de una investigación.
- Desconocimiento de diseños de investigación para educación, particularmente los diseños cuasiexperimentales y sus condiciones.

A raíz de esto, en la versión 2024 se incorporan cursos de capacitación en diseño instruccional y asesoría en diseño de medición de impacto, durante la fase previa a la postulación, y posterior a la adjudicación. En cuanto a los aciertos, los docentes reportan: a) la exigencia de uso de marcos teóricos basados en literatura teórica empírica actualizada de los temas de sus intervenciones, que les permitió mayor precisión en el diseño de sus intervenciones y argumentos sólidos para la solicitud de autorizaciones y/o apoyo de colegas; b) la solicitud de anticipar condiciones éticas y mecanismos para ello facilitó la posibilidad de divulgación científica, cuando se daban situaciones en que en un inicio no fue contemplado, pero posteriormente sí lo fue.

Conclusiones

El desarrollo de este tipo de práctica apoya las políticas destinadas a la promoción de la mejora continua de la calidad de la educación superior, siendo una oportunidad para responder de forma pertinente a los Modelos Educativos de las Instituciones de Educación Superior. En particular, los Fondos I3D han demostrado generar cambios positivos en los y las estudiantes, y ser una buena alternativa para promover la innovación pedagógica en el aula universitaria.

Principalmente, la práctica afecta a toda la institución entregando a los docentes la posibilidad de mejorar su enseñanza en forma intracurricular, permitiendo intervenciones que respetan y responden a las particularidades diciplinares de sus áreas de conocimiento. Además, favorece el aprendizaje horizontal entre docentes, otorgándoles un sentido de comunidad que valora sus logros y los hace visibles, favoreciendo el desarrollo de una cultura para la innovación pedagógica.

La práctica en sí misma posee como principio la promoción de la búsqueda de soluciones novedosas y creativas a los desafíos de la pedagogía, invitando a los docentes a utilizar los saberes y experiencias de sus trayectorias, y a buscar nuevos conocimientos que les permitan incorporar cambios que impactan en el logro de los aprendizajes y mejorar las experiencias educativas de los estudiantes.

En la misma línea, la práctica proporciona una alternativa concreta para que otras instituciones educativas en Chile puedan emular este proyecto, vinculando la gestión de fondos concursables con las necesidades del currículum y los desafíos que la sociedad exige a los contextos de educación superior, utilizando de forma más eficiente los recursos y favoreciendo una mayor sustentabilidad en el tiempo de los cambios al ser estos generados desde los propios actores involucrados.

Referencias

Alzen, J. L., Langdon, L. S. y Otero, V. (2018). A logistic regression investigation of the relationship between the Learning Assistant model and failure rates in introductory STEM courses. *International Journal of STEM Education,* 5, Artículo 56. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0152-1

Bernardo, A., Tuero, E., Almeida, L. y Núñez J. C. (2020*). Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios. Claves y estrategias para superarlo*. Madrid: Editorial Pirámide.

Bruna Jofré, C., Espinoza Parcet, C., Fernández Branada, C., Sánchez Bizama, J. y Díaz Bormann, E. (2020). *Validez de contenido de instrumento para evaluar percepción de estudiantes sobre intervenciones pedagógicas en aulas universitarias*. IX Congreso Internacional sobre Competencias y Educación COINCIM2020 "Modernización de la Educación en la Era Digital".

Choi-Lundberg, D. L., Butler-Henderson, K., Harman, K. y Crawford, J. (2023). A systematic review of digital innovations in technology-enhanced learning designs in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, *39*(3), 113-162. http://dx.doi.org/10.14742/ajet.7615

Ellard, O. B., Dennison, C. y Tuomainen, H. (2022). Review: Interventions addressing loneliness amongst university students: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, *28*(4), 512-523. https://doi.org/10.1111/camh.12614

Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, *7*, 84-91. https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3372

Fraser, S. (2019). Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection. *Higher Education Research & Development*, *38*(7), 1371–1385. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1654439

Lobos, K., Sáez-Delgado, F., Bruna, D., Cobo-Rendon, R. y Díaz-Mujica, A. (2021). Design, validity and effect of an intra-curricular program for facilitating self-regulation of learning competences in university students with the support of the 4Planning app. *Education Sciences*, *1*(11), Artículo 449. https://doi.org/10.3390/educsci11080449

Sáez-Delgado, F. M., Díaz-Mujica, A. E., Bustos, C. E. y Pérez-Villalobos, M. V. (2020). Impacto de un programa intracurricular sobre la disposición al estudio en universitarios. *Formación Universitaria*, *13*(4), 101-110. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400101

SIES (2021). *Informe de retención de primer año de pregrado cohortes 2015 – 2019*. Ministerio de Educación de Chile. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/08/Informe_Retencion_SIES_2021.pdf

Stigler, J. y Hiebert, J. (1999). The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, *32*, 867-874. https://doi.org/10.1080/00220270050167215

Willans, N. y Galvan Fernandez, C. (2022). Retention of students ahead of the change from virtual to face to face classes: Case study from the commercial engineering department. *Journal of Technology and Science Education*, *12*(3), 628-643. https://doi.org/10.3926/jotse.1703



Políticas de Enfrentamento da Evasão entre Instituições de Ensino Superior no Brasil e na América Latina

Leonardo Barbosa e Silva
Universidade Federal de Uberlândia
barbosaesilva.leonardo@ufu.br

Beatriz Teles de Menezes
Universidade Federal de Uberlândia
beatrizteles@ufu.br

Aline Rafaela Lopes de Faria
Universidade Federal de Uberlândia
aline.lfaria@ufu.br

Maria Gabriela Oliveira Pereira
Universidade Federal de Uberlândia
maria.pereira7@ufu.br

Resumen

A bibliografia sobre o abandono na educação superior tem reconhecido desafios teóricos a serem superados, dentre eles as dificuldades de oferecer uma definição consensual, sensível às causalidades, aos fluxos típicos da Educação Superior e à diversidade de trajetórias estudantis. Governos e instituições de ensino também enfrentam reptos semelhantes, acrescido da incômoda gestão dos indicadores que resistem à queda. Diante do exposto, esta pesquisa desejava saber: como os órgãos que regem as instituições públicas de educação superior, e as próprias instituições, na América Latina (Bolívia, Argentina e Brasil) definem, mensuram e enfrentam o abandono? Para responder ao problema da pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, com pesquisa documental e análise política comparada. Além das fontes governamentais, também foram buscadas as informações relativas às instituições de ensino públicas. As conclusões apontaram que as instituições e os governos pesquisados resistem em divulgar e dar transparência para suas definições, fórmulas e políticas de enfrentamento do abandono. Quando o fazem, elaboram definições e mensuradores com inespecificidade e falta de consenso quanto aos termos e seus significados, ausência de abordagem longitudinal, frágil aporte teórico e pouca aderência à perspectiva que prioriza o direito à educação

superior e o cumprimento das suas finalidades. Tais conclusões recomendam a revisão dos indicadores e o cuidado com a parametrização internacional.

Descriptores: Abandono, Educação Superior, Definição, Mensuradores, Políticas Públicas.

Introducción

O abandono dos estudos no ensino superior é um fenômeno associado a diversos fatores, com dimensões internas e externas em relação à instituição de ensino (Tinto, 1975, 1982, 1982, 1993). Há, no cerne da discussão, uma anuência sobre a falta de consenso acerca da definição e da forma de mensuração do abandono, bem como um uso diverso e numeroso de termos.

Vincent Tinto (1975) tem problematizado ao longo do tempo a dificuldade do campo científico em superar os problemas que envolvem a definição e a mensuração do abandono. Ele é acompanhado de outros estudos que reforçam a necessidade de revisão dos termos e conteúdos (Acevedo, 2021; Bueno, 1993; Coimbra et al., 2021; Hagedorn, 2012; Ristoff, 1999; Seidman, 2012; Silva y Mariano, 2021b).

No mesmo diapasão, Fernando Acevedo (2021), em seu estudo sobre a evasão do ensino superior em Rivera, Uruguai, considera a existência de três termos principais em língua literatura espanhola: desercíon, abandono e retencíon. Infere-se, ainda segundo Acevedo (2021), que a simples existência de termos diferentes para definir o mesmo fenômeno traz dificuldade de compreendê-lo em sua totalidade.

Já em estudos europeus, Vossensteyn et al. (2015) reforçam essa impressão ao observar que a evasão no ensino superior é considerada naquele continente como uma variável dentro do conceito de sucesso nos estudos, que também abarca a completude, o tempo para se formar, e a retenção ou evasão. Os autores também relatam que cada um desses fatores tem mais ou menos importância em cada um dos 35 países participantes de seu relatório – ou seja, nem sempre a evasão terá a mesma importância, muito menos será definida de maneira uniforme.

Na América Latina, também se registra a presença de dissenso sobre como denominar e definir a evasão (Munizaga Mellado et al., 2018). Estudos relativos ao Brasil têm apontado que tanto o governo, quanto as instituições de ensino, valem-se de definições e fórmulas de mensuração distintas para conhecer e calcular o volume dos abandonos (Coimbra et al., 2021; Lima et al., 2019; Barbosa et al, 2022; Barbosa, y Souza, 2021). Dada a extensa bibliografia acerca do tema, é interessante que se perceba que os autores, de modo geral, concordam que o abandono de instituições do ensino superior traz consigo uma vasta gama de críticas em relação à definição e formas de mensuração, registrando novamente a ausência de consenso internacional sobre como definir e medir.

Cabe ainda destacar que definir e mensurar são ações fundamentais para a construção de diagnósticos sobre o fenômeno e, ato contínuo, formular as políticas de enfrentamento para garantir o direito à educação e a redução dos índices de abandono. O direito à educação superior está manifesto em boa parte do regramento das Américas (McCowan, 2012, 2015), no entanto, as privações a que são submetidos (as) estudantes pode levar à impossibilidade de

fruição desse direito. Por essa razão é tão importante que as definições bem elaboradas desaguem em bons indicadores (Jannuzzi, 2001, 2016; Lazarsfeld, 1973).

Além disso, o abandono tem sido utilizado como critério de avaliação, de reconhecimento e até de financiamento de Instituições de Educação Superior. A ausência de consensos leva a crer que, do ponto de vista acadêmico e aplicado, ainda se tem um longo caminho até se conhecer o fenômeno e enfrentá-lo adequadamente. A pesquisa em tela procurou contribuir com tal percepção, respondendo à seguinte questão: como os órgãos que regem as instituições públicas de educação superior, e as próprias instituições, na América Latina (Bolívia, Argentina e Brasil) definem, mensuram e enfrentam o abandono?

Objetivo

Esta pesquisa objetiva realizar o levantamento da definição, formas de mensuração e políticas de enfrentamento do abandono na Educação Superior na Bolívia, Argentina e Brasil, tanto para governos, quanto para as grandes instituições de ensino. Dentre os objetivos específicos encontram-se a) coletar, analisar, categorizar e sistematizar as definições de abandono; b) coletar e analisar os mensuradores, interpretando as concepções implícitas em suas construções; c) levantar, analisar e categorizar as políticas de enfrentamento do abandono; d) construir um quadro comparativo das definições, mensuradores e políticas de enfrentamento; e) comparar os achados da pesquisa com o que a bibliografia especializada tem apontado como tendência no fenômeno do abandono.

Metodología

Para responder ao problema da pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, com pesquisa documental realizada em páginas da rede mundial de computadores tanto de instituições governamentais de regulação e fiscalização da Educação Superior, quanto de instituições de ensino público desse mesmo nível. Também foram enviadas mensagens eletrônicas (a partir de maio de 2024), quando as páginas não traziam a informação desejada. Para os governos se pode fazer uma coleta censitária. Para as instituições de ensino foi feita uma coleta com amostra por conveniência, na medida da disponibilidade dos dados das maiores instituições. Não houve a preocupação em generalizar os resultados, uma vez que o objetivo era observar a diversidade das formas de definir, mensurar e enfrentar o abandono. Os dados foram colhidos e armazenados em software de planilha eletrônica para que se pudesse visualizar as convergências e divergências. Os conteúdos foram categorizados a partir das chaves de definição e mensuração (registro administrativo para simples perda de vínculo), bem como para o enfrentamento (política de proteção social para discentes em vulnerabilidade e políticas de apoio pedagógico).

Resultados

O caso brasileiro

O governo brasileiro apresentou nos últimos trinta anos alguma variação sobre seu entendimento acerca do abandono. As iniciativas mais substantivas datam dos anos 1990, quando o Ministério da Educação, em parceria com associações de instituições públicas e privadas, empreendeu um estudo para definir e mensurar o fenômeno no país (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996). Naquela ocasião, acreditava-se que o abandono poderia definido como a perda de vínculo em três dimensões, no curso, na instituição e no sistema. Respondendo ao movimento nacional que clamava por avaliação mais regular das políticas públicas, órgãos do poder executivo, incluindo aqueles dedicados ao controle institucional, lançaram mensuradores com a intenção de quantificar uma possível taxa de sucesso dos cursos de graduação (Lima et al., 2019). Nelas se poderia verificar uma percepção de que o abandono possuía uma dimensão estritamente administrativa e representava em grande medida o fracasso educacional dos indivíduos e das instituições.

Mais recentemente, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação), publicou um manual de cálculo dos fluxos educacionais, neles incluídos as taxas de abandono (INEP, 2017). Nele se pode perceber ainda pouco avanço no que tange à definição do abandono, pois registra somente a retirada da contabilidade dos falecimentos, mantendo-se preso à ideia simplificadora de desistência e transferência, bem como incorpora o recorte de coortes de ingresso (Barbosa y Souza 2021).

Por seu turno, acerca da política de enfrentamento da evasão, o governo brasileiro implementou quatro políticas no século XXI comprometidas com a permanência estudantil na educação superior, duas para o setor público e duas para o setor privado. Para o setor público, foram implementados o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (REUNI, 2007), e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010), sendo o primeiro dedicado à expansão das universidades e o segundo à proteção social de discentes em vulnerabilidade.

No que tange às instituições, o Brasil possui 2.595 de ensino Superior, sendo 312 públicas (120 federais, 133 estaduais e 59 municipais) e 2.283 privadas (1.449 com fins lucrativos e 834 sem fins lucrativos) (INEP y Brasil, 2022). Em termos de matrículas, somente 22% encontram-se no setor público. Trata-se de um sistema de ensino superior que compromete o setor público com a produção de ciência e de formação de força de trabalho e o privado somente com a formação de força de trabalho.

Quando se observam as formas de definir o abandono no setor público federal, percebe-se que quase a metade das instituições lança mão de uma definição administrativa, que registra a perda de vínculo de forma procedimental, destacando situações de abandono, transferência, falecimento e jubilamento. As demais valem-se de formas variadas ou mesmo assumem não tê-las.

No que tange à mensuração, a maioria das instituições usa de uma fórmula que contabiliza o abandono como a ausência de matrícula de um ano para outro. Essa fórmula foi elaborada pelo Instituto Lobo e tem sido utilizada com

frequência (Barbosa et al, 2022). Também aqui pode-se encontrar uma grande diversidade e até inexistência de mensuradores. Nota-se que não há a preocupação com a coorte de uma geração, tampouco uma discriminação de casos de acordo com suas causas. Assim, toda e qualquer perda de vínculo é igualmente contabilizada como abandono, como insucesso e deve ser combatida.

Quanto às políticas de enfrentamento, as instituições apresentam uma combinação de políticas de assistência estudantil e políticas de apoio pedagógico. As primeiras, quando implementadas em instituições públicas federais seguem as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010) e desdobram-se em ações de proteção social nas áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde etc. Já as políticas de apoio pedagógico concentram-se em enfrentamento das reprovações e reforço escolar.

O caso Argentino

A Argentina considera a educação superior como direito superior (Ley No 24.521, 1995) de seus cidadãos e, com as discussões em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o Congresso Nacional aprovou a lei em que a responsabilidade do Estado pela educação superior é confirmada (Ley 27.204/2015, 2015), além de ser considerada um bem público e direito humano, reservando ao poder público a obrigação de garantir igualdade de condições para o acesso, permanência, graduação e egresso (CONEAU, 2023).

Nesse país, as universidades administradas pelo poder público são 67 (Gobierno de Argentina, 2024) em que o ensino é gratuito (Ley No 24.521, 1995), enquanto as de administração privadas com a criação autorizada pelo Congresso Nacional são 64 (Gobierno de Argentina, 2024). Elas são submetidas a avaliação institucional da Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que montou um relatório sobre permanência estudantil, visando mostrar o que se entende atualmente sobre a temática da evasão no país, o alcance dela, identificar políticas públicas nacionais que fortaleçam a permanência dos universitários e analisar as políticas feitas pelas universidades quanto a esse tema. Dessa forma, entende-se que “La deserción o el abandono universitario pueden ser definidos de manera operativa como la cantidad de estudiantes que no se rematriculan en una carrera del sistema de educación superior entre uno y otro período académico” (Sanseau et al., 2023, p. 8). Como se pode observar, essa também é uma definição restrita à dimensão administrativa do registro da perda de vínculo. Entretanto, o país reconhece que a definição de deserção é difícil dada suas dimensões ricas envolvendo, entre outras coisas, a simples mudança de curso. Tentando distinguir mais precisamente o fenômeno da evasão, o CONEAU sugeriu a criação da Tasa de cambio entre ofertas académicas em 2018.

Muito embora o governo argentino faça uso de uma taxa de transferência entre cursos ou instituições, não foi encontrado um mensurador para o abandono no nível superior. Noutros níveis de ensino se registrou a presença de uma tasa de abandono interanual e intra-anual. A mesma ausencia de retorno na pesquisa foi registrada pelo Centro Interuniversitario de Desarrollo (uma rede de colaboração de 38 instituições de ensino superior iberoamericanas) - CINDA, uma vez que informou que “Con relación a la contracara de la graduación, es decir el abandono de los estudios universitarios, no existe tampoco una medición oficial de éste, aunque es posible encontrar estudios que

tratan de determinar su magnitud y estudiar los factores que inciden sobre el abandono en el plano micro de las carreras y las organizaciones" (García, 2016).

Em termos nacionais, o governo argentino possui uma política de permanência e enfrentamento do abandono no nivel secundário e superior chamada Programa para la Mejora de la Inclusión Educativa en el Nivel Secundario y Superior (PROGRESSAR - Programa para la Mejora de la Inclusión Educativa en el Nivel Secundario y Superior, 2019). Este é um programa de bolsas para estudantes em vulnerabilidade cujo objetivo primeiro é o enfrentamento do abandono. Destaca-se ainda que o Ministério de Educação conta com uma subsecretaria de acompanhamento das trajetórias estudantis, que atua com o programa "Sigamos estudiando" desde 2021. Tal programa objetiva melhorar o processo de transição dos estudantes do ensino médio e seu ingresso na universidade, além de possuir eixos temáticos relacionados a geração de espaços facilitadores para a revinculação do estudante na universidade (Gobierno de Argentina, 2021).

Em relação às universidades, não foram encontradas as definições ou os mensuradores descritos nos documentos disponibilizados em seus documentos disponíveis na rede mundial de computadores, tais como anuários ou relatórios de gestão. Em consultas realizadas aos setores estatísticos, de assistência estudantil e de controle acadêmico das universidades argentinas, lhes foi questionado o que consideram evasão, como mensuram e quais as suas reparações. Dentre as 67 instituições de ensino superior, não foi possível contactar duas universidades em vista de que sua página eletrônica está indisponível. Obteve-se retorno de 14 universidades, em que 3 responderam todos os questionamentos realizados, 9 nos encaminharam para o setor responsável (ainda sem resposta) e 2 enviaram apenas parte dos dados requeridos até a data de conclusão deste artigo.

Entre as acessíveis está a Universidad Nacional de Córdoba, que em seu anuário estatístico, indica que calcula da "deserción" subtraindo 100 do percentual de egressos (Universidad Nacional de Córdoba, 2016), todavia não foi encontrada a forma como define. Com mais facilidade, é possível encontrar alguns exemplos de políticas de enfrentamento. Esse é o caso da Universidade de Buenos Aires (UBA) que implementa o Programa de Becas de Ayuda Económica, também da Universidad Nacional de La Plata com seu Programa de Apoyo y Contención, da Universidad Nacional Mar del Plata com seu Programa de Permanencia e da Universidade Nacional de Cuyo, que possui o programa de Trajetórias Acadêmicas Estudantis (TRACES) que articula a reitoria e as unidades acadêmicas para auxiliar os estudantes do seu ingresso ao egresso na universidade (UNCUYO, 2012). Todos eles circunscritos à dimensão da proteção social para estudantes universitários vulneráveis ou assistência estudantil.

Dessa maneira, é possível notar que a educação superior é reconhecida como um direito na Argentina, sendo muito receptiva com a entrada de novos estudantes. Entretanto, sua definição de evasão demonstra estar restrita a uma dimensão administrativa, contabilizando o estudante apenas como um número, apesar de contar com mecanismos governamentais mais receptivos e que vão de encontro com os estudos atuais sobre a temática, como a Subsecretaria de Trajetórias Acadêmicas.

O caso boliviano

Hoje, o sistema de educação superior da Bolívia conta com 11 Universidades Públicas

Autônomas, 03 Universidades de Regime Especial (de caráter militar ou policial), 03 Universidades Indígenas e 45 Universidades Privadas (Ministerio de Educación, 2016). Segundo dados de 2017, havia 475.137 matrículas em universidades públicas e 42.069 em universidades particulares (UNESCO, 2022). Para tratar o fluxo educacional no nível superior, o Ministério da Educação da Bolívia entende que "estudiante retirado por abandono" é aquele que "se retiró de la unidad en la que inicialmente estaba inscrito y a la cual asistía, pero no se inscribió en otra unidad" (Ministério de Educación de Bolívia, 2021). Nota-se, em primeira mão, que a definição de abandono não engloba as transferências entre instituições. Essa é uma diferença importante em relação às definições de outros países, incluindo o caso brasileiro, pois reconhece as migrações entre cursos e entre instituições como parte do processo de formação, emprestando uma perspectiva sistêmica para a ideia de vínculo com a educação superior. No entanto, guarda proximidade com a perspectiva do governo argentino. Muito embora a definição tenha sido encontrada, não foi possível detectar mensuradores oficiais e nacionais. Ainda que órgãos internacionais e pesquisas acadêmicas usem fórmulas para analisar o caso boliviano, o próprio governo não deixa transparecer com facilidade como ele próprio mensura.

Entre as instituições de ensino, os dados são ainda mais difíceis de serem encontrados. Além das consultas às páginas, entre maio e setembro de 2024 foram enviadas mensagens para 45 instituições de ensino, 6 nos responderam que não poderiam informar o que pedimos, uma nos encaminhou para o setor responsável (ainda sem resposta) e somente com uma conseguimos diálogo maior, no entanto, sem acesso às informações necessárias.

Quando se busca a definição entre as instituições, a tarefa também se torna difícil. Nas páginas oficiais, incluindo documentos anuários ou balanços de gestão, não se encontrou a definição explícita. Por conseguinte, a busca pela forma de mensuração também se mostrou pouco frutífera. Exceção feita à Universidad Mayor de San Simón, pois ela possui em seu portal estatístico mensuradores de permanência, lá denominado de Porcentaje de Retención Estudiantil, calculando o grupo de discentes que se matricula no período seguinte. Percebe-se que esse mensurador faz o mesmo movimento que as taxas de evasão em outras universidades, no entanto observando a manutenção do vínculo e não a perda (Universidad Mayor de San Simón, 2023). É possível, em um movimento de engenharia reversa, presumir a definição a partir do mensurador, intuindo que todo o fluxo anual que não confirma o vínculo por matrícula, é definido como abandono. Este caso se aproxima daqueles que são predominantes entre as instituições federais de educação superior no Brasil.

No que tange ao enfrentamento do abandono, não foi encontrada uma política nacional oriunda do Ministério da Educação. Ao que tudo indica, tais políticas são descentralizadas para as instituições de educação superior. A título de exemplo é possível indicar a existência da Beca comedor da Universidad Mayor San Andrés (Universidad Mayor de San Andrés, 2024), instrumento de transferência de renda em pecúnia para contribuir com a alimentação de discentes vulneráveis. Há também o caso da Universidad Mayor de San Simón cujo programa de becas cobre estudantes vulneráveis, de origem rural, em regime de internato ou em estágios, com programas de transferência de renda, moradia e alimentação (Universidad Mayor de San Simón, 2024). Na mesma linha, tem-se a Universidad Mayor, Real y Pontificia de San

Francisco Xavier de Chuquisaca e seu programa de "becas socioeconómicas" envolvendo os "mínimos sociais", mas também de assistência ampla como de cultura, esporte e lazer (Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, 2023).

Logo, ao que tudo indica, o governo boliviano possui uma definição de evasão no ensino superior distinta daquela apresentada pelo governo brasileiro, mas próxima àquela observada no governo argentino. Da mesma forma, se percebe a ausência de definições e de formas de mensuração utilizadas pelas instituições de ensino.

Quadro 1: Comparação entre definições, mensuradores e políticas de enfrentamento do abandono na educação superior – Brasil, Argentina e Bolívia - 2024

Países	Brasil	Argentina	Bolívia
Como governos definem	Registro administrativo de perda de vínculo excluindo falecimento	Registro administrativo de perda de vínculo excluindo transferências	Registro administrativo de perda de vínculo excluindo transferências
Como instituições definem	Diversidade nas formas de definir, mas com predomínio do registro administrativo de perda de vínculo	Diversidade nas formas de definir, mas com predomínio do registro administrativo de perda de vínculo	Diversidade nas formas de definir, mas com predomínio do registro administrativo de perda de vínculo
Como governos mesuram	Cálculo da perda de vínculo por coorte de ingresso excluindo falecimento	Não foi encontrado o mensurador oficial	Não foi encontrado mensurador oficial
Como instituições mensuram	Diversidade de formas, com predomínio do cálculo por ausência de matrícula anual	Única encontrada: Percentual de quem não se graduou (UNC)	Única encontrada: ausência de matrícula anual (UMSS)
Como governos enfrentam	Política de proteção social ou assistência estudantil para estudantes vulneráveis	Política de proteção social ou assistência estudantil para estudantes vulneráveis	Não foi encontrada uma política nacional de permanência vinculada ao governo
Como instituições enfrentam	Política de proteção social para estudantes vulneráveis e apoio pedagógico	Política de proteção social para estudantes vulneráveis e apoio pedagógico	Política de proteção social para estudantes vulneráveis

Fonte: elaboração própria

Conclusiones

Essa pesquisa trouxe como problema a pergunta Diante do exposto, esta pesquisa desejava saber: como os órgãos que regem as instituições públicas de educação superior, e as próprias instituições, na América Latina (Bolívia, Argentina e Brasil) definem, mensuram e enfrentam o abandono? A questão se justificou em virtude de o campo científico ter apontado como desafio a ser vencido, tanto teórica, como administrativamente, o fato de termos dissensos nas formas de definir e mensurar o abandono. Nas linhas acima foi possível observar que os governos nacionais se valem de definições de natureza administrativa, preocupadas simplesmente com o registro do vínculo. Destaque deve ser dado para o fato de que Argentina e Bolívia sofisticam mais sua definição quando deixam de fora das transferências, algo que não é feito pelo Brasil. Acerca das instituições, viu-se que muitas não trazem claramente em seus documentos e quando o fazem se mantém a diversidade na forma de definir, ainda que presas à lógica administrativa. Acerca da mensuração, também houve enorme dificuldade para se encontrar como os governos e instituições calculam o abandono. A pesquisa apontou que só foram encontrados registros oficiais para o caso brasileiro e entre as instituições, raramente foi possível obter um retorno positivo das páginas oficiais ou de emails. Sobre o enfrentamento, pode-se observar maior convergência, com governos brasileiro e argentino apostando em políticas de proteção social (ausentes para o caso boliviano) e as instituições apostando em políticas de proteção social e apoio pedagógico nos três países.

Tais resultados indicam que: a) governos e instituições ainda possuem definições e mensuradores de abandono que pouco dialogam com a complexidade do fenômeno, confirmando o que a bibliografia especializada havia apontado; b) que as políticas de enfrentamento se encontram focalizadas nos públicos vulneráveis, indicando tacitamente que o maior problema nacional se encontra nas dificuldades educacionais e c) que as definições e os mensuradores não estão facilmente disponíveis.

Assim sendo, a pesquisa reconhece que a ausência de dados deve ser tomada como um dado. Uma vez que o abandono é um problema público e científico internacional, a ausência de transparência de governos e instituições é um sinal claro de que tais órgãos ainda têm muita dificuldade de abordá-lo, mensurá-lo e enfrentá-lo. Pesquisas futuras poderão revelar se tal dificuldade está ou não associada à forma punitiva como os indicadores de abandono têm sido utilizados, não raro para avaliar, responsabilizar e financiar a educação superior. Por ora, essa pesquisa pretende ainda obter sucesso em seu problema central, pois acionou as embaixadas para que contatos mais frutíferos possam ser realizados. Resta concluir que ainda não se pode responder para alguns países e instituições a pergunta de como definem, medem e enfrentam o abandono.



Referencias

Acevedo, F. (2021). Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America. Issues in Educational Research, 31(3).

Barbosa, L y Souza, A. (2021). The definition of dropout and its implications (limits) for higher education policies. Educação em Revista, 37. pp. 1-16. https://doi.org/10.1590/0102-469826524

Barbosa, L y Souza, A. (2021). A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de Educação Superior. Educação em Revista, 37. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0102-469826524

Barbosa, L., Marques, G., Cabral, J., y Pires, S. (2022). Políticas de enfrentamento da evasão entre Instituições de Ensino Superior no Brasil e na América Latina. Políticas Educacionais: Pluralidades, Sentidos e Formação. Florianópolis, v.16, n.2. pp. 55-71. https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/127036

Barbosa, L., Marques, G., Cabral, J., y Pires, S. (2022). Políticas de enfrentamento da evasão entre Instituições de Ensino Superior no Brasil e na América Latina. Políticas Educativas–PolEd, 16(2).

Bueno, J. (1993). A evasão de alunos. Paidéia, 5, pp. 9-16.

Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf

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, Pub. L. No. Decreto no 6.096/2007, Diário Oficial da União (2007). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, Pub. L. No. Decreto no 7.234/2010 (2010). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

García, A. (2016). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe nacional: Argentina. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-argentina/

Gobierno de Argentina. (2021). Programa Sigamos Estudiando. https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/programa-nexos

Gobierno de Argentina. (2024). Instituciones Universitarias | Argentina.gob.ar. Capital Humano Educación Universidades. https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion-universitaria/instituciones-universitarias

Hagedorn, L. (2012). How to define retention: A New Look at an Old Problem project. Em A. Seidman (Org.), College Student Retention: Formula for Student Success (2º ed, pp. 81-101). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

INEP. (2017). Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior. INEP. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf

INEP, & Brasil. (2022). Censo da Educação Superior 2022. Principais Resultados. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados

Jannuzzi, P. (2001). Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações (1o ed). Editora Alínea. http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/en/lil-655569

Jannuzzi, P. (2016). Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas (1o ed). Editora Alínea.

Lazarsfeld, P. (1973). De los conceptos a los índices empíricos. Metodología de las ciencias sociales, 1, 35–46.

Ley 27.204 de 2015 . Por la cual se modifican las normas de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior. 9 de noviembre del 2015

Ley 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995.

Lima, C, Barbosa, L, y Dreossi, N. (2021). Evasion in higher education: definitions and trajectories. Educacao e Pesquisa, 47. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764

Lima, P., Bisinoto, C., Santos, N., y Rabelo, M. (2019). Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 27(102). pp. 157-178. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362019000100157&script=sci_abstract&tlng=es

McCowan, T. (2012). Is There A Universal Right To Higher Education? British Journal of Educational Studies, 60(2). pp. 111-128. https://doi.org/10.1080/00071005.2011.648605

McCowan, T. (2015). A base conceitual do direito universal à educação superior. The conceptual bases of the universal right to higher education. CONJECTURA: filosofia e educação, 20(Espec), pp. 155-182. http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3655/pdf_440

Ministerio de Educación. (2016). Guía de Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/vesfp/dgesu/GUIA-UNIVERSIDADES-2016.pdf



Ministério de Educación de Bolívia. (2021). Sistema de Indicadores Educativos - glosario. Ministério de Educación de Bolívia. https://seie.minedu.gob.bo/pdfs/Glosario.pdf

Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. Education policy analysis archives, 26, 61. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348

PROGRESSAR - Programa para la Mejora de la Inclusión Educativa en el Nivel Secundario y Superior, 1 (2019). https://www.argentina.gob.ar/educacion/transparencia/programas-proyectos/programa-para-la-mejora-de-la-inclusion-educativa-en-el-nivel

Ristoff, D. (1999). Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior. Insular. https://www.mendeley.com/library/

Sanseau, M., Sánchez, J., y Calio, S. (2023). Permanencia de las y los estudiantes en la universidad. CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Org.; 1o ed, Vol. 1.

Seidman, A. (2012). College Student Retention: Formula for Student Success. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. (pp. 267-285).

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

Tinto, V. (1982). Defining dropout: A matter of perspective. New Directions for Institutional Research, 1982(36). pp. 3-15. https://doi.org/10.1002/IR.37019823603

Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. The Journal of Higher Education, 53(6). pp. 687-700. https://doi.org/10.2307/1981525

Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. University of Chicago Press.

UNESCO. (2022). SITEAL - Sistema de Informações e Tendências Educacionais na América Latina. SITEAL - Ensino Superior. https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_superior

Universidad Mayor de San Andrés. (2024). Pregrado Becas. Universidad Mayor de San Andrés. https://www.umsa.bo/web/guest/pregrado-becas

Universidad Mayor de San Simón. (2023). UMSS STAT - Cohortes. Estadisticas. https://umssstat.umss.edu.bo/site/pobgestcohortes?idTablaDet=16&idDato=151

Universidad Mayor de San Simón. (2024). Beca IDH. Universidad Mayor de San Simón. https://dube.umss.edu.bo/beca-idh/

Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. (2023). Guia Estudantil. La Unidad de Bienestar Social Universitario. https://guiaestudiantil.usfx.bo/src/content/becas.html

Universidad Nacional de Córdoba. (2016). Anuario Estadístico 2016. Anuario Estadístico 2016. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Anuario%20Estadistico%20UNC%202016%20Web.pdf

Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., y Wollscheid, S. (2015). Dropout and Completion in Higher Education in Europe Main Report. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/826962



Becas de Apoyo Laboral para la permanencia universitaria: Percepción de Impacto de estudiantes en el Área de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Chile

Gabriela Reveco Báez
Universidad de Chile
gabriela.reveco@uchile.cl

Valentina Vásquez Covarrubias
Universidad de Chile
valentina.vasquez.c@uchile.cl

Vanessa Alejandra Leyton Inostroza
Universidad de Chile
vanessaleyton@uchile.cl

Resumen

El presente texto corresponde a un estudio descriptivo que busca compartir percepciones de impacto respecto de la experiencia de la implementación de Becas de Apoyo Laboral (BAL) destinadas a estudiantes de pregrado de la Universidad de Chile, quienes han desempeñado labores como monitores en el diseño, ejecución y evaluación en los programas de participación extracurricular estudiantil, pertenecientes al Área de Desarrollo Estudiantil de la Universidad: La U Invita; Proyectos Estudiantiles y Territorio Uchile. El objetivo es describir la relación que establecen los y las estudiantes respecto de su trabajo como monitores y las posibilidades que esta experiencia laboral ofrece respecto de la permanencia en la universidad.

Descriptores: Beca de Apoyo Laboral, Permanencia Estudiantil, Responsabilidad Institucional, Experiencias Estudiantiles, Percepción de Impacto.

Introducción

El problema del abandono y la permanencia universitaria ha sido eje de preocupación dentro de las instituciones de educación superior en Latinoamérica. En este contexto, el abandono de los estudios se constituye como una problemática multidimensional y multifactorial, en donde no solo se implica la posibilidad de concluir una carrera, sino que también se asocia a un costo social (Díaz, 2008). En el contexto chileno, las condiciones desiguales en el acceso a la educación superior y el incremento de la matrícula de sectores de estratos socioeconómicos bajos, gracias a la política de la gratuidad, nos posiciona en el lugar de abarcar, de forma complementaria, las complejidades de las desigualdades en la trayectoria universitaria y en la permanencia, estableciendo nuevos desafíos para las políticas institucionales universitarias.

Contexto Uchile y Área de Desarrollo Estudiantil. Es en este escenario social y bajo su responsabilidad en tanto institución pública que se compromete con el desarrollo del país que, la Universidad de Chile, aprueba la política universitaria de Equidad e Inclusión Estudiantil, dando paso al Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), mediante el cual se abre una nueva vía de acceso para estudiantes de excelencia, egresados de establecimientos municipales, que no logran alcanzar el puntaje requerido para ingresar por la vía regular a la educación superior. Esta política, junto con la gratuidad, genera una diversificación de la composición socioeconómica del estudiantado lo que levanta nuevos desafíos en términos de iniciativas institucionales para el bienestar, el desarrollo y la permanencia estudiantil universitaria. Siguiendo el camino institucional y en respuesta a la realidad nacional antes descrita, la universidad incorpora dentro de su Plan de Desarrollo Institucional como una de sus estrategias particulares el “Fortalecimiento de la equidad en el acceso y permanencia en la universidad de Chile” estableciendo objetivos específicos para su cumplimiento como lo son el “Fortalecer la institucionalidad para la implementación de estrategias de equidad socioeconómica” (objetivo 2) y “Entregar apoyo integral a estudiantes procedentes de contextos socioeducativos vulnerables” (objetivo 3) fijando con ello las unidades responsables de su ejecución siendo estas, la Unidad de Bienestar Estudiantil, la cual aloja al Área de Desarrollo Estudiantil de la que damos cuenta en mayor detalle en este documento.

Por su parte, y enmarcada en el Reglamento del Fondo del Programa de Atención Económica para los estudiantes de la Universidad de Chile de 2002, que crea la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil, donde se indica que la Universidad reafirma su compromiso con los soportes socioeconómicos que busquen la permanencia estudiantil, incorporando la Beca de Apoyo Laboral, BAL, uniéndose así a los otros mecanismos institucionales financieros como lo son la: Beca de Atención Económica, Beca de Emergencia, Programa de Emergencia para la Retención, Beca de Residencia Interna, Beca de Apoyo Preescolar y Beca de Apoyo Parental.

De esta manera la BAL se levanta como un subsidio en dinero dirigido a estudiantes que realizan actividades de apoyo para la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil u otros organismos de la Universidad siendo particularmente en este caso, para las funciones que desarrollan monitores y monitoras en el Área de Desarrollo Estudiantil a través de sus tres programas de participación. Desde el año 2017 hasta la fecha, 57 estudiantes de pregrado han recibido la BAL producto de su trabajo en alguno de los tres programas antes mencionados,

quienes la reciben trabajan como monitores en el Área, lo que implica el cumplimiento de una jornada laboral de 12 horas semanales, distribuidas entre labores remotas y presenciales acorde a los horarios de cada estudiante. Del total de beneficiarios, el 80% pertenece a perfiles prioritarios y en su mayoría han declarado que este beneficio institucional ha significado un aporte en la reducción de gastos asociados a su permanencia en la universidad.

De esta manera, se enfoca la atención en la responsabilidad de la institución hacia una población estudiantil diversa y caracterizada por la incorporación creciente de estudiantes de distintos sectores socioeconómicos, que requieren de condiciones institucionales para la permanencia y conclusión satisfactoria de sus estudios, así como para el desarrollo integral en sus múltiples dimensiones, como lo son la generación de redes, el desarrollo de liderazgo, el bienestar, y la participación ciudadana, social y cultural (Devés, Castro, Cabrera, Mora, &; Roco, 2013).

En línea con los antecedentes esbozados, se entiende que son múltiples los factores que inciden en la permanencia universitaria, algunos de ellos, variables psicológicas, familiares, sociales, que dan cuenta en los modelos de Pascarella (1985, citado en Viale, 2014), y el de Tinto (1987, citado en Viale, 2014), que son previas al ingreso a la universidad y que afectan en la retención estudiantil y otros que incorporan factores institucionales, económicos y culturales como los propuestos por el Proyecto ALFA-GUIA (Munizaga, Cifuentes & Beltrán, 2018) donde se advierte, que es necesario establecer factores institucionales que promuevan la permanencia, entendiendo alguno de ellos como la construcción de políticas, la integración de convenios, programas o proyectos de fomento a la permanencia con el direccionamiento estratégico, la formalización de procesos y procedimientos que articulen el tema, además de la definición de estrategias que comprometan a la comunidad educativa (Jhon-Franklin Espinosa-Castro, 2020) y que puedan atender las necesidades e inquietudes del estudiantado.

Junto con los factores institucionales, se reconoce la importancia de los factores económicos en su relación con la permanencia estudiantil universitaria, específicamente para el caso chileno, estudios previos a la creación de la beca de la gratuidad, han demostrado que la pobreza es un problema de alta significación que se relaciona con la deserción estudiantil (Donoso, 2007). Coincidiendo en la importancia del factor económico en la materia, González (2002) explica que cuando un estudiante cuenta con respaldo económico para cursar sus estudios universitarios encontrará más atractivo y productivo asistir a clases con regularidad, sin embargo, si no cuenta con dichos apoyos considerará prioritario cubrir otras necesidades por lo que probablemente descuidará sus estudios, aspecto que le originará problemas de rezago, de reprobación e incluso lo puede llevar al abandono definitivo.

Por su parte, desde los enfoques de la integración, se fundamenta la necesidad de integración estudiantil al ambiente académico y social, como un aspecto que contribuye al compromiso y la pertenencia estudiantil, que a su vez tienen un impacto positivo en la permanencia (Viale, 2014). De manera complementaria, desde enfoques organizacionales, se considera la influencia de las características de la universidad en la retención de los y las estudiantes, como lo son las experiencias en el aula y con docentes, pero también los beneficios proporcionados en áreas como salud, deporte, cultura, entre otros (Donoso, 2007). Dentro de los modelos enunciados, uno de los más influyentes ha sido el trabajado por Tinto, 1993 (citado en Báez et al., 2010), quien en sus planteamientos reconoce

que para hablar de permanencia se deben abarcar no solo los antecedentes familiares, personales y académicos del estudiantado, sino también las condiciones de integración. Estas dimensiones se desarrollan entre la institución y el estudiantado. Las instituciones se involucran en tanto constituyen la base estructural para el desarrollo de potenciales del estudiantado desde el ingreso hasta la culminación de su proceso académico (Tinto, 1989).

Es así como esta investigación pretende contribuir en la evaluación del mecanismo de la BAL, entendiendo a esta beca como una contribución a la mitigación de los factores económicos que afectan en el abandono (Fleet & González, 2017). Para ello, se aborda la relación que tiene la implementación de la BAL, en el Área de Desarrollo Estudiantil, con factores económicos e institucionales que contribuyen a la permanencia (Munizaga, Cifuentes & Beltrán, 2018), mientras que se busca explorar vivencias significativas en la trayectoria universitaria, las cuales, en cuanto a la formación y el desarrollo integral, se centran en el aumento de capitales culturales y sociales de las y los estudiantes, atendiendo a los factores culturales que pueden interferir en la permanencia estudiantil (Munizaga et. al, 2018).

Objetivo

El objetivo general de la investigación es describir la relación que establecen los y las estudiantes respecto de su trabajo en el Área de Desarrollo Estudiantil con beca de apoyo laboral (BAL) y las posibilidades que esta experiencia laboral ofrece respecto de la permanencia en la universidad. Los objetivos específicos de la investigación fueron describir la experiencia de trabajo de los y las estudiantes que trabajaron en el Área de Desarrollo Estudiantil con BAL; Identificar la relación que establecen los y las estudiantes respecto de la BAL con aspectos económicos de su permanencia; Identificar la relación que establecen los y las estudiantes respecto a la BAL con aspectos institucionales de su permanencia; y, explorar el proceso de generación de redes y capital social como aspecto relevante para la permanencia.

Metodología

La investigación es de tipo descriptiva, con matices relacionales. La población de estudio corresponde al registro administrativo del Área de Desarrollo Estudiantil, correspondiente a estudiantes o ex estudiantes de diferentes carreras quienes han trabajado como monitores del Área de Desarrollo Estudiantil y sus respectivos programas entre los años 2017 y 2023. La técnica de recolección de información es un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, enviado a la totalidad del registro, con un muestreo probabilístico. La participación en el cuestionario fue voluntaria y para responder, las personas debieron aceptar el correspondiente consentimiento informado.

El cuestionario abordó, en primer lugar, una caracterización y descripción de la experiencia de la BAL. En segundo lugar, se pregunta por el nivel de contribución que tuvo la beca en aspectos económicos, institucionales, de generación de redes y capital social, y a nivel general. Los niveles se ordenan en una escala de likert del 1 al 5, en donde las opciones de respuesta

fueron nada, poco, neutral, algo o mucho. En tercer lugar, se pregunta de manera abierta por la relación que perciben entre haber tenido o tener la BAL y su permanencia en la Universidad. La muestra fue de 27 estudiantes.

Resultados[13]

En la dimensión económica, los resultados muestran que la Beca de Apoyo Laboral (BAL) ha tenido un impacto positivo significativo en la capacidad de los estudiantes para cubrir sus gastos personales, domésticos y académicos. Un 67% de los encuestados consideró que la BAL contribuyó "mucho" (18 estudiantes) en este aspecto, mientras que un 11% indicó que contribuyó "algo" (3 estudiantes). En cuanto a la reducción del estrés financiero, también se destacó la BAL, con un 67% que afirmó que contribuyó "mucho" (18 estudiantes) y un 26% "algo" (7 estudiantes). Estos resultados reflejan que la BAL ha sido crucial para aliviar la presión económica de los estudiantes, promoviendo así su permanencia en la universidad (Cuadro 1). Los resultados se sintetizan en la siguiente tabla de frecuencia por pregunta:

Dimensión	Pregunta		Frecuencia de respuesta				
			Mucho	Algo	Neutral	Poco	Nada
Dimensión Económica	¿Cuánto consideras que contribuye o contribuyó la BAL a los siguientes aspectos?	A cubrir gastos personales, domésticos o académicos	18	3	5	1	0
		A reducir el estrés financiero	18	7	1	0	1
Dimensión Institucional	¿Cuánto consideras que contribuye o contribuyó la BAL a los siguientes aspectos?	A sentir apoyo por parte de la institución	10	13	2	1	1
		A acceder a mayor información institucional de utilidad	19	7	0	1	0
Dimensión Relacional	¿Cuánto consideras que contribuye o contribuyó la BAL a los siguientes aspectos?	A generar una red de apoyo con otras personas del espacio laboral	17	7	2	1	0
		A generar una red de contactos profesionales o intereses que sirve o podría servir para el futuro	10	11	4	1	1
		A sentirte integrade a la comunidad universitaria	19	7	0	1	0
		A tener más herramientas para el mundo laboral	19	6	2	0	0

13 Para el envío del trabajo final, se incorporará el análisis cualitativo a partir de la pregunta abierta del cuestionario.

Relación con la permanencia	¿Cuánto consideras que contribuye o contribuyó la BAL a los siguientes aspectos?	A tu trayectoria universitaria en términos generales	17	9	1	0	0
	¿Crees que tener o haber tenido la BAL contribuyó a permanecer en la Universidad?		10	11	3	1	2
	¿Es una experiencia que recomendarías a algún otro estudiante?		25	1	0	1	0

Tabla 1: Frecuencia de respuestas. Elaboración propia en base a resultados encuesta.

En cuanto a la dimensión institucional, un 37% de los estudiantes (10 estudiantes) señaló que la BAL contribuyó "mucho" a sentir apoyo por parte de la institución, mientras que un 48% indicó que contribuyó "algo" (13 estudiantes). Además, el acceso a mayor información institucional de utilidad fue percibido positivamente por el 70% de los encuestados (19 estudiantes) (Cuadro 1). Estos hallazgos subrayan que la BAL fortalece el sentido de apoyo institucional y facilita el acceso a recursos y servicios relevantes para los estudiantes, mejorando así su experiencia universitaria.

En la dimensión relacional, un 63% de los estudiantes (17 estudiantes) consideró que la BAL contribuyó "mucho" a generar una red de apoyo con otras personas del espacio laboral, y un porcentaje similar indicó que contribuyó significativamente a generar una red de contactos profesionales o intereses para el futuro (37% "mucho", 41% "algo") (Cuadro 1). Esto destaca el papel crucial de la BAL en el desarrollo de redes sociales y profesionales, aspectos esenciales para el crecimiento académico y profesional de los estudiantes.

En relación con la permanencia, el 37% de los estudiantes (10 estudiantes) señaló que la BAL contribuyó "mucho" a su decisión de permanecer en la universidad, mientras que un 41% indicó que contribuyó "algo" (11 estudiantes). Además, el 93% de los encuestados (25 estudiantes) recomendaría esta experiencia a otros estudiantes, subrayando su percepción positiva y el impacto potencial en la retención estudiantil. Estos datos indican que la BAL no solo apoya económicamente a los estudiantes, sino que también fortalece su compromiso y conexión con la institución, aumentando las probabilidades de completar sus estudios de manera exitosa.

En síntesis, los resultados de este estudio revelan que la Beca de Apoyo Laboral (BAL) ha tenido un impacto significativo y multifacético en la vida de los estudiantes de la Universidad de Chile. Desde la reducción del estrés financiero y la cobertura de gastos esenciales hasta el fortalecimiento del sentido de apoyo institucional y la creación de redes sociales y profesionales, la BAL ha demostrado ser un mecanismo valioso para promover la permanencia estudiantil. Los datos indican que la BAL no solo alivia la carga económica de los estudiantes, sino que también contribuye a su integración institucional y relacional, factores cruciales para asegurar su continuidad y éxito académico.

Conclusiones

El estudio sobre el impacto de la Beca de Apoyo Laboral (BAL) en la permanencia universitaria en la Universidad de Chile ha revelado múltiples contribuciones significativas. En primer lugar, la BAL ha demostrado ser un mecanismo efectivo para aliviar la carga económica de los estudiantes, reduciendo el estrés financiero y facilitando la cobertura de gastos personales, domésticos y académicos. Esta asistencia económica es crucial para los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables, quienes sin este apoyo, podrían enfrentar mayores dificultades para continuar con sus estudios. Además, la BAL ha fortalecido el sentido de apoyo institucional entre los beneficiarios, mejorando su percepción de ser respaldados por la universidad. Este apoyo se traduce en un mayor acceso a información institucional relevante y en una integración más profunda dentro de la comunidad universitaria. Los estudiantes han reportado una mejora en sus redes sociales y profesionales, lo cual es esencial para su desarrollo académico y futuro profesional. Desde una perspectiva institucional, estos hallazgos subrayan la importancia de la BAL como una herramienta multifacética que no solo aborda las necesidades económicas de los estudiantes, sino que también promueve su integración y participación activa en la vida universitaria. Estos factores son cruciales para reducir el abandono y asegurar la permanencia estudiantil. En síntesis, el estudio permite abordar la contribución de la BAL frente a factores incidentes en la permanencia, concluyendo que su aporte es percibido como positiva por los y las estudiantes.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones. Al ser de carácter descriptivo, se requiere de investigaciones futuras que realicen correlaciones más detalladas para comprender el impacto de la BAL según los perfiles específicos de los estudiantes beneficiarios. Asimismo, es necesario implementar sistemas de acompañamiento integral y seguimiento de otros factores que inciden en la permanencia universitaria, asegurando una evaluación continua y adaptativa de los programas de apoyo.

En términos de proyecciones, se recomienda fortalecer y expandir la BAL, adaptando su alcance a las necesidades generacionales y sociales de los estudiantes. La colaboración constante con los beneficiarios permitirá mejorar estos mecanismos, alineándose con los objetivos del Modelo Educativo Institucional orientado a la formación integral de los estudiantes. Así, la Universidad de Chile podrá continuar avanzando en su compromiso con la equidad y la inclusión, contribuyendo significativamente a la promoción de la permanencia y la reducción del abandono en la educación superior.





Referencias

Beca de Apoyo Laboral, (2022) recuperado de https://uchile.cl/u141019

Devés R., Castro C., Cabrera, A., Mora, M. y Roco R. (2013). Profundización de la equidad y la inclusión en la Universidad de Chile: una transformación necesaria. En: Varas A. y Díaz-Romero P.: Acción Afirmativa. Política para una democracia efectiva. Recuperado de http://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/9789560100436-Diaz-Romero-Pamela-y-Varas-Augusto-2013-Accion%20afirmativa.pdf

Decreto Universitario N°00380 (2023) Reglamento del Fondo del Programa de Atención Económica para los estudiantes de la Universidad de Chile Recuperado de https://uchile.cl/dam/jcr:09e987ee-fa03-4f76-bd3b-0b30cac44149/Reforma%20de%202023%20a%20DU%205819.pdf

Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *34*(2), 65-86.

Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J., & Mariño Castro, LM (2020). Estrategias de permanencia universitaria. Avft-archivos venezolanos de farmacología y terapéutica, V39(n1), págs 88–97. https://doi.org/10.5281/zenodo.4065045

Fleet, N., Seamus P., & Salazar, J. (2020). Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia. *Educar em Revista*, *36*, e77536.

Fleet, A., &; González, P. (2017, November). BECA LABORAL UNIVERSIDAD DE CHILE. Mecanismo de formación del talento y retención académica. In Congresos CLABES. Munizaga Mellado, F. R., Cifuentes Orellana, M. B., & Beltrán Gabrie, A. J. (2018). Student retention and dropout in Higher Education in Latin America and the Caribbean: A systematic review. Education Policy Analysis Archives, 26, 61. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348

Munizaga Mellado, F. R., Cifuentes Orellana, M. B., &; Beltrán Gabrie, A. J. (2018). Student retention and dropout in Higher Education in Latin America and the Caribbean: A systematic review. Education Policy Analysis Archives, 26, 61. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348

Murillo-Zabala, Aída Milena, & Santos, Pedro Jurado-de los. (2021). Permanencia estudiantil: Factores que inciden en el Politécnico Internacional de Bogotá, Colombia. Revista Electrónica Educare , 25 (1), 100-124. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.6

Senado Universitario, (2018) Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026 Recuperado de https://uchile.cl/presentacion/institucionalidad/plan-de-desarrollo-institucional-2017-2026

Senado Universitario, (2014) Política de Equidad e Inclusión Estudiantil. Recuperado de http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/politicas-de-equidad-e-inclusion/150567/politica-de-equidad-e-inclusion-estudiantil-en-la-universidad-de-chile

Y. Velázquez Narváez, M.A. González Medina (2017) Revista de la Educación Superior 46(184) (2017) 117–138 Recuperado de https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n184/0185-2760-resu-46-184-117.pdf

Conferencias





Conferencia de apertura: Hacia la interculturalización de la Educación Superior latinoamericana

Luis Enrique López Hurtado
Universidad del Magdalena, Colombia
lelopezhurtado@gmail.com

Conferencia disponible en:
https://www.youtube.com/watch?v=4S6R_3qL9rs

El Doctor Luis Enrique López Hurtado abordó la necesidad urgente de transformar las instituciones de Educación Superior en América Latina para responder a los derechos, saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas. Apoyado en una investigación colaborativa con Nallely Argüelles (México) y Rosalba Ipia (Colombia), el Doctor López presentó hallazgos y propuestas que surgen del análisis de 55 universidades en ocho países latinoamericanos.

El estudio, de enfoque cualitativo y descolonial, contaba con los siguientes objetivos: caracterizar el panorama de la interculturalidad en la educación superior latinoamericana; visibilizar estrategias culturalmente apropiadas; analizar experiencias desde las dinámicas indígenas y proponer recomendaciones sobre la interculturalización de la Educación Superior. Como uno de los fundamentos centrales del estudio presentado, se destaca que los pueblos indígenas "ya no son como antes objetos de la política pública, sino sujetos de derecho". Desde esta perspectiva, la Educación Superior se entiende como un derecho colectivo y no meramente individual, enmarcada en una crítica profunda al modelo eurocéntrico del Estado-nación. En palabras del conferencista: "La universidad sigue anclada en una visión monocultural, asimilacionista, eurocentral y en paradigmas positivistas de la investigación".

La investigación presentada tipifica las instituciones de Educación Superior en cuatro categorías: universidades convencionales, instituciones interculturales gubernamentales, instituciones indígenas comunitarias y universidades indígenas de gestión estatal. Estas últimas destacan por su creación desde, con y para los pueblos indígenas, promoviendo una educación vinculada a los planes de vida, al buen vivir y a la sostenibilidad.

En términos de política educativa, el Doctor López reconoció avances importantes, como los sistemas de admisión especial, las becas integrales, los programas de acompañamiento académico y psicosocial, así como los currículos culturalmente sensibles. Sin embargo, también enfatizó los desafíos estructurales: "todavía tenemos que pasar de la recopilación a la teorización; de consumidores de teoría a creadores de teoría situada, propia y de naturaleza intercultural".

El conferencista destacó que la Educación Superior Intercultural es una contribución genuinamente latinoamericana al pensamiento pedagógico mundial. Al respecto, afirma que desde la interculturalización de la Educación Superior "no se buscan privilegios, solo se busca el cumplimiento de derechos". Desde ella se propone una universidad transformada desde sus cimientos epistemológicos, pedagógicos y políticos, orientada a la justicia social, el pluralismo epistémico y la construcción de sociedades plurinacionales e interculturales.

El Doctor López también hizo un recorrido por experiencias concretas de universidades indígenas y comunitarias en América Latina, como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (UAIIN, Colombia), la Universidad de las Lenguas Indígenas (ULIM, México), y la Universidad Ixil (Guatemala). Estas instituciones son ejemplo de un modelo educativo alternativo, centrado en la autogestión, la pertinencia cultural y la soberanía epistemológica. Destacó el caso de instituciones como la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL), que incluye carreras específicas como Gestión del territorio autónomo, desarrolladas según las necesidades comunitarias y en diálogo con las organizaciones sociales. También subrayó el papel de programas como el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes y el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap), pioneros en la formación de docentes indígenas y el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe.

En el análisis sobre las universidades convencionales, el Doctor López enfatizó los avances y limitaciones. Si bien algunas instituciones (como la Universidad Nacional de Costa Rica) implementan programas de admisión especial y acompañamiento integral, aún es escasa la desagregación de datos por etnicidad, y falta institucionalizar prácticas como la participación de sabios y sabias indígenas en la docencia y en jurados de tesis.

Desde una mirada crítica, recalcó que la universidad latinoamericana sigue operando con una lógica colonial: "El conocimiento eurocentrado, impuesto por la fuerza de la espada y la cruz, se transformó en conocimiento universal". Ello explica la urgencia de reconocer e incorporar otras epistemologías que se expresan en prácticas como la minga y el tequio, formas colectivas de aprender y enseñar que desafían la estructura educativa tradicional.

Finalmente, invitó a repensar la universidad desde una "interculturalidad transformativa" y no meramente simbólica, abogando por un cambio de abajo hacia arriba que impacte la cotidianidad institucional: "El cambio tiene que comenzar con nosotros, con una apertura real de los académicos y académicas, con el empoderamiento de los estudiantes y con un acompañamiento sostenido".



Conferencia de clausura: Una mirada al futuro de la Educación Superior: políticas para la dupla permanencia-abandono

Dra. María del Carmen Parrino, M. C. (2024)
Universidad Nacional de Tres de Febrero (UTREF)
mariaparrino@gmail.com

Conferencia disponible en: https://youtu.be/JNbxZLjaW1s

En la conferencia de clausura, la Doctora María del Carmen Parrino abordó los principales desafíos que enfrenta la Educación Superior en América Latina, centrando su análisis en la tensión entre la permanencia y el abandono estudiantil. Con una visión profundamente humanista, la autora afirmó que “la Educación Superior es un derecho humano, un bien público y una responsabilidad indelegable del Estado”. En este marco, la inclusión, la equidad y la calidad se consolidan como ejes fundamentales para el diseño de políticas educativas eficaces.

La exposición partió de un diagnóstico regional que revela, por un lado, una expansión sostenida de la matrícula universitaria en las últimas dos décadas; y por otro, una creciente heterogeneidad del estudiantado, con una importante presencia de jóvenes provenientes de sectores socialmente desfavorecidos. Sin embargo, esta ampliación del acceso no ha sido acompañada de condiciones suficientes para garantizar el egreso. Como advirtió la Doctora Parrino, “el abandono no es solo una cuestión económica, sino un entramado de vulnerabilidades interrelacionadas”. Ella afirma que la tasa de graduación se encuentra significativamente asociada al nivel socioeconómico, reproduciendo en las estadísticas de graduados las desigualdades de origen de la población estudiantil.

La Doctora Parrino señaló que la vulnerabilidad estudiantil es multidimensional y se expresa de forma interseccional: en el aspecto académico (bajo capital cultural y escolar), el socioeconómico (trabajo, sostenimiento del hogar, pobreza), el territorial (ruralidad, zonas aisladas o

inseguras) y el relacionado con la diversidad (pueblos originarios, migrantes, personas con discapacidad, entre otros). Ante este panorama, propuso una mirada estratégica que aborde las distintas etapas críticas de la trayectoria estudiantil: la transición entre la Secundaria y la Universidad, la consolidación en los años intermedios y el tramo final del trayecto académico. Al respecto, enfatizó que “las trayectorias deben ser continuas, desde el preescolar hasta la graduación universitaria”.

Entre las propuestas más relevantes, destacó la necesidad de desarrollar programas institucionales de apoyo a la permanencia que se inscriban en los planes estratégicos universitarios. Estas políticas deben estar basadas en diagnósticos rigurosos y sistemas de información sólidos, que permitan identificar factores asociados al abandono y diseñar respuestas específicas. En palabras de la conferencista, “la institución debe comprometerse como un todo, no se trata de actos de voluntarismo aislados”. La implementación de tutorías, el acompañamiento académico, la orientación vocacional, la diversificación de becas y la articulación con el Sistema Educativo Medio fueron algunas de las estrategias subrayadas.

Además, llamó la atención sobre la necesidad de fortalecer los niveles educativos previos, especialmente el secundario, indicando que “no alcanza con la obligatoriedad para tener a los jóvenes en el sistema; necesitamos calidad y acompañamiento”.

Finalmente, la conferencista instó a construir una cultura institucional del cuidado, en que el acompañamiento y la retención del estudiantado no dependan de voluntades individuales, sino de compromisos estructurales. La educación, sostuvo, “tiene que ser tanto la carta náutica como la brújula en un mundo complejo y en constante agitación”. Formar capital humano calificado es clave para el desarrollo de nuestros países y demanda que las Universidades latinoamericanas reafirmen su misión pública, democrática e inclusiva.

Talleres Especiales



Interculturalidad en la Educación Superior: acceso, permanencia y graduación de estudiantes de Pueblos Indígenas

Facilitadores



Luis Enrique López Hurtado
Universidad del Magdalena, Colombia



Jazmín Nallely Argüelles Santiago
Consejo Nacional de Humanidades,
Ciencias y Tecnologías
Universidad Nacional Autónoma de México

Descripción del taller:

Este taller ofreció una oportunidad única para conocer los resultados de un ambicioso estudio realizado entre 2019 y 2024 sobre la interculturalización en la Educación Superior latinoamericana. A través de un análisis profundo de varias Instituciones de Educación Superior (IES) en la región, tres expertos presentaron las estrategias clave adoptadas para mejorar el acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas. Este fue un espacio para reflexionar, debatir y compartir cómo estas instituciones están transformando sus prácticas para ser más inclusivas.

Acompañamiento estudiantil e interculturalidad: acciones para la permanencia estudiantil

Facilitadora



Pricila Kohls-Santos
Universidade Católica de Brasília - Brasil

Descripción del taller:

En este taller nos sumergimos en la metodología *Acuario*, una dinámica de colaboración entre pares, diseñada para estimular la creatividad, la reflexión y la adopción de nuevas prácticas. A través de la participación activa, se exploraron casos exitosos de inclusión y acompañamiento estudiantil en contextos de diversidad cultural. Este fue un espacio donde docentes, investigadores y directivos compartieron sus experiencias y desafíos, mientras se generó un significativo conjunto de soluciones colaborativas para mejorar la experiencia universitaria de los estudiantes.

Dialogando sobre la permanencia estudiantil

Facilitadora



Bettina Steren dos Santos
Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul - Brasil

Descripción del taller:

Este taller se dedicó al trabajo para trasformar el enfoque pedagógico y potenciar el aprendizaje de forma interdisciplinar y creativa. A través del Design Thinking, se conocieron metodologías innovadoras para planificar y diseñar experiencias de aprendizaje más dinámicas y significativas. Se descubrió cómo dar protagonismo a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo la autoría y la creatividad.

Actualización del modelo de gestión para la permanencia y graduación estudiantil en Colombia ASCUN-MEN

Facilitadores



Oscar Domínguez González
Asociación Colombiana
de Universidades



Lucia Chaves Correal
Asociación Colombiana
de Universidades



Johanna Vásquez
Universidad Nacional
de Colombia
Asociación Colombia
de Universidades

Descripción del taller:

Este taller fue un espacio participativo y colaborativo, donde actores clave de la Educación Superior unieron fuerzas para encontrar soluciones a problemáticas comunes, mejorando la inclusión educativa y las tasas de graduación. A través de las dinámicas interactivas, se exploraron nuevas formas de colaboración que se impacten a nivel institucional y respondan a las particularidades de cada comunidad educativa.

Estrategias docentes basadas en interacción positiva, inclusión e interculturalidad, para evitar la deserción universitaria

Facilitadora



Fabiola del Pilar Faúndez Valdebenito
Universidad Católica del Maule-Chile

Descripción del taller:

Este taller permitió conocer estrategias docentes efectivas que promueven la interacción positiva, la inclusión y la interculturalidad en la Educación Superior. Acompañar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica no solo fomenta su éxito, también enriquece su formación integral. Mediante casos prácticos y análisis interactivos, se conoció cómo aplicar estas estrategias en tu propia realidad institucional.

La gestión institucional. Estrategias para la retención y la reducción del abandono

Facilitadora



María del Carmen Parrino
Universidad Nacional de Tres de Febrero-Argentina

Descripción del taller:

Este taller fomentó ser parte activa en la identificación y solución de problemáticas relacionadas con el abandono estudiantil. Se trabajó en grupos con otros participantes para diagnosticar situaciones concretas y diseñar estrategias que favorezcan la permanencia, continuidad y graduación. Se creó un breve plan de acción para aplicar en distintos contextos.

Acciones docentes para la permanencia y éxito del estudiantado universitario

Facilitadores



Angélica Fontana Hernández
Centro de Investigación
y Docencia en Educación
Universidad Nacional,
Costa Rica



Kenneth Cubillo Jiménez
Centro de Investigación
y Docencia en Educación
Universidad Nacional,
Costa Rica



Stephanie Valdivia Durán
Centro de Investigación
y Docencia en Educación
Universidad Nacional,
Costa Rica

Descripción del taller:

En el desafiante contexto de la Educación Superior actual, el éxito y la permanencia del estudiantado universitario son fundamentales para las instituciones educativas. Este taller fue una oportunidad única para docentes comprometidos que desean impactar positivamente la trayectoria académica de sus estudiantes. A través de la presentación de experiencias exitosas y la reflexión sobre prácticas inclusivas, este espacio invitó a los participantes a descubrir estrategias innovadoras que promuevan ambientes de aprendizaje efectivos y equitativos.

Mejores trabajos



Mención de calidad

Línea 1: Factores, tipos y perfiles asociados a la permanencia o el abandono

La motivación matemática como un factor para la permanencia estudiantil en un grupo de estudiantes en condición de repitencia del curso matemática general en la Universidad Nacional de Costa Rica

Miguel Picado Alfaro y Gabriel González Morales
Universidad Nacional, Costa Rica



Miguel Picado Alfaro
Universidad Nacional, Costa Rica

Mención de calidad

Línea 2. Articulación de Educación Media y Educación Superior

Programa de Tránsito de Bachilleratos y Ciclos Formativos de grado Superior a la Universidad de Granada

Juan Luis Benítez Muñoz,
María Fernández Cabezas,
Juan Manuel Guiote Gregoris,
y José Antonio Naranjo Rodríguez



Juan Luis Benítez Muñoz
Universidad de Granada

Mención de calidad

Línea 3. Prácticas curriculares para la promoción de la permanencia o la reducción del abandono

Las prácticas evaluativas en educación superior, ¿cómo inciden en el abandono?

Claudia Orrego Lepe y Carlos Favre Rodríguez



Claudia Orrego Lepe
Universidad Católica de Temuco, Chile

Mención de calidad

Línea 4. Prácticas integrales en educación superior para la promoción de la permanencia o la reducción del abandono

Desmitificando las segundas oportunidades. Una experiencia de acompañamiento en Matemática en Educación Superior

Alejandro Duarte Furiatil,
Matías Federico,
Salomone Cayaffa,
Pierina Costa Alanís
y José Andrey Zamora Araya



Alejandro Duarte Furiatil
Universidad Tecnológica de Uruguay

Mención de calidad

Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la promoción de la permanencia o reducción del abandono estudiantil

Implementación del Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES): un estudio de caso en la Corporación Universitaria Americana sede Medellín-Colombia

Melissa González-Rubio Villa,
Yeny Alejandra Arenas Suaza,
Jessica Esnedina Morales Ceballos
y Jairo Andrés Sastoque Zapata



Melissa González-Rubio Villa
Corporación Universitaria Americana, Colombia.



Galería de Fotos

Miércoles 23 de octubre

https://photos.app.goo.gl/t8SMWqWkacK7wY7X7

Jueves 24 de octubre

https://photos.app.goo.gl/74gqWqjkwMkDwYsy6

Viernes 25 de octubre

https://photos.app.goo.gl/N1rSgubVYZhKzAU27

UNA
Heredia,
Costa Rica

23-25
OCT.
2024

XIII CLABES

Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior

Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

RedGUIA

5720-25-P.UNA